

**A DIFERENÇA NA SEMELHANÇA: UMA PROPOSTA BASEADA NA TEORIA DA
ATIVIDADE PARA O ENSINO DE LÍNGUAS PRÓXIMAS**

VANESSA RIBAS FIALHO

**Pelotas, RS
Agosto 2005**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

**A DIFERENÇA NA SEMELHANÇA: UMA PROPOSTA BASEADA NA TEORIA DA
ATIVIDADE PARA O ENSINO DE LÍNGUAS PRÓXIMAS**

VANESSA RIBAS FIALHO

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora como exigência parcial para a
obtenção do grau de Mestre em Letras

PROF. DR. VILSON JOSÉ LEFFA
ORIENTADOR

**Pelotas, RS
Agosto 2005**

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, meus eternos professores.
Aos meus irmãos, meus eternos colegas.

AGRADECIMENTOS

Embora seja este um trabalho acadêmico, não esperem que o discurso contido aqui neste espaço dos agradecimentos seja com linguagem acadêmica!

Nestes dois anos e meio de mestrado, é necessário agradecer pelas novas amizades que nasceram e pelas velhas amizades que se fortaleceram; pelas pessoas que passaram e deixaram suas marcas registradas e pelas que deixaram de passar e tomaram outro rumo.

É imprescindível agradecer às pedras que estiveram em meu caminho. Ainda que eu tenha demorado a retirar algumas e ainda que algumas estejam no mesmo lugar, passar por aquele caminho na presença delas tornou a paisagem diferente, única, com um terreno acidentado, irregular, imprevisível, muitas vezes perigoso, mas definitivamente tornou do caminho o meu caminho, tornou da paisagem a minha paisagem, tornou da viagem a minha viagem.

Mãe e pai, agradeço o apoio sempre incondicional que vocês me dão. Agradeço às preocupações transformadas em cuidados quase excessivos, mas como quase não quer dizer nada, são cuidados de mãe e pai. Na medida certa. Tem como agradecer os 'te amo' nas inúmeras formas, linguagens que vocês dizem dia a dia se não for com um outro "Também amo muito vocês"?

Mana e mano, agradeço a presença no coração, o abraço virtual, os 'te amo' no Orkut e os beijos nos e-mails mesmo quando a distância física nos judia e me distancia do abraço real que gostaria de ter e do 'te amo' presencial que gostaria de falar.

Cristian, Cristina, Cristiane (os meus 'Cris'), Graci, Leo e Naja: o caminho teria sido penoso se vocês não estivessem juntos para percorrer ele comigo ou para me dar forças para seguir nele! Que bom que estiveram ali! Que bom que ainda estão aqui!

Cristiane, tua participação na viagem foi infinita! Como poderei um dia agradecer ou quem sabe retribuir a confiança, a mão, o carinho, a preocupação à altura? Aceitas uma amizade para o que der e vier?

Gra, se muitas vezes participamos da nossa própria vida apenas como espectadores, te admiro por não pensares assim! Por fazeres de tudo pra ir contra

isso e por aceitar que eu participe em alguns momentos como espectadora da minha vida! Acho que o “não tente entender apenas aceite” traduz nossa amizade, não é?

Naja, ainda não nos entendo! Então, vou simplesmente nos aceitar e aceitar a nossa louca amizade! Prometes estar eternamente online? Nem que seja pra fazermos os temas juntas?

Leozinho, ainda que Porto Alegre não esteja logo aqui, onde ela deveria estar, e que a distância possa ter, fisicamente, nos mantido um longe do outro, tenho certeza que isso não significa distância do coração. Te sinto pertinho todos os dias! Pode? Não tens idéia do quanto amo ouvir que tu preferes ir contra o mundo para servir a tua consciência a ir contra a tua consciência para ser agradável aos olhos do mundo.

Érico, realmente as coisas mais simples da vida são as mais extraordinárias. Estar ao teu lado é uma das tarefas mais simples que venho fazendo nestes últimos meses e, ao mesmo tempo, tem sido uma das mais extraordinárias. Que bom que te tornaste não só parte do meu caminho, mas também companheiro dele.

Professor Leffa, a paciência, definitivamente, é uma das suas virtudes. Agradeço profundamente sua produção, sua pesquisa, seus projetos, suas leituras, seu conhecimento, suas aulas, suas idéias, seus elogios, sua orientação, suas palavras de orientador um pouco pai que me tranqüilizavam quando eu achava que tudo estava perdido!

Professora Carmen, nunca duvidei que o mestrado fosse mexer comigo, mas não imaginava que ele traria a avalanche de pessoas, os sentimentos e os conhecimentos que trouxe. Seu empenho e dedicação no programa e com cada um de seus alunos me faz acreditar que há pedagogia com amor sem paternalismo!

Gostaria de agradecer às alunas que, voluntariamente, participaram de todas as etapas da coleta de dados. Obrigada mesmo!

Ainda em tempo, gostaria de citar com o intuito de agradecer à Faculdade Metodista de Santa Maria, que me acolheu no meu primeiro emprego e me deu oportunidade, bem como incentivo de fazer minha pesquisa; à Coordenadora do Curso de Letras da FAMES Susana Dalcol, pela paciência, amizade e apoio no percorrer do caminho; às colegas de trabalho pelo incentivo e o ombro amigo e aos meus alunos, apenas por existirem!

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE TABELAS	x
RESUMO	xii
ABSTRACT	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	5
1 - Análise contrastiva	5
1.1 Histórico	5
1.2 A proximidade entre o português e o espanhol	8
1.3 Os heterosemânticos	12
2 O ensino mediado por computador	13
2.1 O que é?	13
2.2 Porque ensino mediado por computador?	16
2.3 Algumas pesquisas	16
2.4 A questão da lacuna teórica	26
3. Teoria da Atividade	26
3.1 Histórico	27
3.2 A TA e suas 3 gerações	28
3.2.1 Primeira geração	28
3.2.2 Segunda geração	31
3.2.2.1 Níveis hierárquicos	32
3.2.2.2 Estrutura da atividade	34
3.2.3 Terceira geração	36
3.3 Princípios básicos da TA	37
3.4 Implicações Metodológicas	48
3.5 Exemplos de pesquisas em TA	49
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	42
1 Estudo exploratório	42
1.1 Análise da sondagem	43
2 A pesquisa como um estudo de caso	48
3 Os sujeitos	50

4 Os instrumentos	57
4.1 Instrumento 1 - Questionário sobre o uso da ferramenta	58
4.2 Instrumento 2 - Pré-teste: contextualização dos heterossemânticos	58
4.3 Instrumento 3 - Relatório de desempenho enviado pelo ELO	59
4.3.1 Descrevendo o ELO	59
4.4 Instrumento 4 - Pós-teste: contextualização dos heterossemânticos	62
4.5 Instrumento 5 - Entrevista individual e semiestruturada com os sujeitos	62
5 Os procedimentos	62
CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS	65
1 Sobre a estrutura	66
1. 1 O sujeito, o objeto e o instrumento	66
1. 1. 2 Considerações sobre o instrumento	70
1. 1. 2. 1 Feedback automático	71
1. 1. 2. 1. 1 Feedback genérico	71
1. 1. 2. 1. 2 Feedback situado	73
1. 2 Comunidade	79
1. 3 Regras	80
1. 4 Divisão do trabalho	83
2 Sobre os Princípios Básicos	83
2. 1 Princípio da Orientação a objetos	84
2. 2 Princípio da Mediação	85
2. 3 Princípio do Desenvolvimento	86
2. 4 Princípio da Internalização/Externalização	86
2. 5 Princípio da Estrutura Hierárquica da Atividade	94
3 Sobre os níveis hierárquicos	95
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
BIBLIOGRAFIA	98
ANEXOS	103
Anexo A - Contextualização de falsos cognatos para estudo exploratório	104
Anexo B - Questionário sobre o uso da ferramenta	106
Anexo C - Pré-teste para a contextualização de falsos cognatos	108
Anexo D - Pós-teste para a contextualização de falsos cognatos	110
Anexo E - Transcrição de todos os resultados das cinco participantes da pesquisa ..	112

Anexo F - Transcrição das atividades de múltipla escolha	148
Anexo G - Atividades mediadas por computador sobre falsos amigos	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Página de apresentação do curso <i>Español coloquial y familiar</i>	19
Figura 2 – Descrição dos exercícios apresentados como interativos	20
Figura 3 – Seqüência de exercícios da amostra sobre <i>Las profesiones</i>	22
Figura 4 – Apresentação do curso <i>Practique español</i>	24
Figura 5 – Interação aluno-professor no <i>Practique español</i>	24
Figura 6 – Introdução da unidade <i>Profesiones, oficios y cargos</i>	25
Figura 7 – Exercício da unidade <i>Profesiones, oficios y cargos</i>	26
Figura 8 – Relação behaviorista entre o sujeito e o objeto	30
Figura 9 – Relação entre sujeito e objeto mediado por uma ferramenta	31
Figura 10 – Modelo básico da atividade mediada da primeira geração da TA	32
Figura 11 – Níveis hierárquicos da atividade	34
Figura 12 – Níveis hierárquicos, suas orientações e realizações	35
Figura 13 – Teoria da Atividade em contexto	37
Figura 14 – Rede de sistema das atividades: estudar on-line e design do curso on-line .	38
Figura 15 – Ambientes do Elo	60
Figura 16 – Teoria da Atividade em contexto - Sistema de atividade humana (Engeström, 1987)	66
Figura 17 – Modelo básico da atividade mediada	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Contextualização dos heterossemânticos da sondagem	44
Tabela 2 - Contextualizações dos heterossemânticos dos pré e pós-testes	88

RESUMO

A contribuição que as chamadas 'novas tecnologias' têm trazido para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras tem sido destacada em inúmeros estudos. No entanto, em muitos destes (Bortoluzzi, 2001; Faustini, 2001 e Fontes, 2002) também se observou que há um certo deslumbramento com a tecnologia, pois os resultados alcançados na prática nem sempre sustentam as formulações teóricas feitas sobre o ensino de línguas mediado por computador. Sobre esse aspecto, Leffa (2004) aponta que o ensino de línguas mediado por computador não constitui uma área de pesquisa por não possuir uma teoria unificada. Dessa forma, com o intuito de contribuir para as pesquisas sobre ensino de línguas mediado por computador, o objetivo principal deste trabalho é investigar, baseado nos pressupostos da Teoria da Atividade (TA), em que medida e como a estrutura, os Princípios Básicos e Níveis Hierárquicos dessa teoria ocorrem/functionam no ensino mediado por computador (EMC). Para tanto, desenvolvi atividades para a aquisição de falsos cognatos entre o português e o espanhol para cinco alunas do Curso de Letras da Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES), uma vez constatado, através de um estudo exploratório, que o grupo de participantes tinha problemas na aquisição do léxico heterossemântico. Como se trata de duas línguas muito próximas, o que se propõe com este trabalho é que se use uma metodologia diferenciada para o ensino de línguas próximas, centrada na conscientização sobre o objeto a ser adquirido. No presente trabalho, isso se dá através das atividades mediadas por computador e através do feedback fornecido pelo sistema de autoria ELO. Os dados analisados aqui foram coletados através de cinco instrumentos: questionário sobre o uso da ferramenta, pré-teste sobre a contextualização dos heterossemânticos, relatório de desempenho enviado pelo ELO, pós-teste sobre a contextualização dos heterossemânticos e entrevista individual e semiestruturada com os sujeitos. Os resultados revelaram que, após realizar as atividades de falsos amigos, as alunas com menor desempenho no pré-teste obtiveram maior crescimento no pós, se comparadas às alunas que tiveram um melhor desempenho no pré e um crescimento não tão considerável no pós-teste. Além disso, foi possível verificar que a TA é aplicável ao EMC, pois a estrutura, os Princípios Básicos e os Níveis Hierárquicos propostos pela teoria foram identificados nos dados coletados nesta pesquisa.

ABSTRACT

The contribution of the so called 'new technologies' to foreign language teaching and learning has been highlighted in several studies. Notwithstanding, researchers (Bortoluzzi, 2001; Faustini, 2001 e Fontes, 2002) have also called our attention to the fact that there has been some sort of fascination with technology, considering that many results obtained in practice do not give support to theoretical formulations about computer mediated language teaching. On this issue, Leffa (2004) observed that computer mediated language teaching is not an established research area because it has no unified theory. In this sense, looking forward contributing to research on computer mediated language teaching, this study's main objective is to investigate, based on Activity Theory (AT), if and how the structure, Basic Principles and Hierarchical Levels of AT occur and work in computer mediated language teaching. To do so, activities for the acquisition of false friends between Portuguese and Spanish were developed for five students of the Languages Degree of the *Faculdade Metodista* of Santa Maria (FAMES), who, in a survey, showed having difficulties to acquire the heterosemantic lexicon. Acknowledging that Portuguese and Spanish are very proximate languages, it is proposed here that an alternative methodology should be used in the teaching of proximate languages, one concentrated on an awareness raising about the object to be acquired. In this work, such awareness raising happens through the computer mediated activities and through the feedback given by the authoring system ELO. The data were collected through five tools: a questionnaire about the use of the computer, a pre-test about the contextualization of heterosemantic pairs, a performance report sent via ELO, a post-test about the contextualization of heterosemantic pairs and an individual and semi-structured interview. The results revealed that, after doing the activities, the subjects with the worse performance in the pre-test had higher improvement in the post-test when compared to the subjects who had the best performance in the pre-test but little improvement in the post-test. In addition, it was possible to verify that AT can be applied to computer mediated teaching and learning, once the structure, Basic Principles and Hierarchical Levels proposed by it were identified in the data.

INTRODUÇÃO

O interesse pela aprendizagem da língua espanhola em todo Brasil devido à implementação do MERCOSUL tem crescido gradativamente. No caso do ensino do espanhol no Brasil, por exemplo, o número de cursos destinados à aprendizagem dessa língua tem crescido anualmente para suprir as necessidades de trocas de informação entre o Brasil e seus vizinhos hispanofalantes.

No entanto, em minha prática como professora de língua espanhola para brasileiros, pude observar que muitas pessoas não acreditam que haja a necessidade de se aprender formalmente o espanhol em um curso de línguas ou em disciplinas instrumentais de cursos de graduação, ou ainda que aprender espanhol é muito mais fácil do que aprender qualquer outra língua como o inglês, o alemão, etc. As pessoas justificam essas afirmações pelo fato de que as duas línguas (o português e o espanhol) são muito parecidas, que se entende perfeitamente o que os falantes nativos de países fronteiriços dizem e que é possível se comunicar no Uruguai ou em qualquer outro país que fale espanhol como língua materna com o conhecido Portunhol.

De fato, como se pode constatar na literatura especializada, o espanhol e o português são o par de línguas latinas mais próximas (Rodrigues, s/d). Em contrapartida, o que se tem observado em pesquisas como as de Carmolunga (1997), Espiga (1997 e 1999), Rodrigues s/d, Boésio (2001) e Contreras (2001), por exemplo, é que a semelhança entre as duas línguas ajuda no estágio inicial da aquisição¹, mas prejudica em níveis mais avançados, gerando a aquisição de uma Interlíngua e não a da língua espanhola. Para Selinker (1972), a interlíngua constitui uma fase obrigatória na aprendizagem e se definiria como um sistema lingüístico interiorizado diferente daquele da língua materna (LM) e daquele da língua estrangeira (LE). Dito sistema evolui tornando-se cada vez mais complexo.

O uso inadequado dos falsos amigos, também conhecidos como falsos cognatos ou heterossemânticos², são exemplos bastante freqüentes em relatos de pessoas que acreditavam que se comunicariam usando o Portunhol. Como falsos amigos, entende-se palavras normalmente derivadas do latim, que têm, portanto, a mesma origem e aparecem em diferentes idiomas com ortografia semelhante ou

¹ Neste trabalho, aquisição e aprendizagem serão usados como sinônimos.

² Falsos amigos, falsos cognatos e heterossemânticos serão usados neste trabalho como sinônimos.

idêntica, mas com significados diferentes e foi uma constatação dos estudos realizados pela Análise Contrastiva.

As sátiras mais freqüentes em relação à aquisição do espanhol por falantes nativos do português, muito usadas na promoção/propaganda dos cursos de línguas particulares que oferecem o espanhol como língua estrangeira, são protagonizadas pelo cômico uso dos já mencionados falsos amigos.

Com essas crenças e, com o intuito de suprir as necessidades básicas de brasileiros, muitos cursos de Espanhol vêm sendo oferecidos pela Internet, ou ainda cursos em suportes como o CD-Rom podem ser adquiridos em livrarias especializadas ou até mesmo em bancas de revistas/jornais. Muitos garantem um ensino autônomo, interativo, interacional. Especificamente no caso do ensino da língua espanhola mediado por computador, a partir de programas editados em CD-ROM, observou-se que essas abordagens não dão a ênfase necessária ao aspecto interacional, pois no CD-ROM não há instâncias de interação aluno-aluno ou aluno-professor, e a interação aluno-meio muitas vezes fica condicionada pelo mecanicismo do instrumento, pois o aprendiz não recebe o feedback necessário para a compreensão de suas atitudes.

Fontes (2002) registra que há um consenso entre as pesquisas desenvolvidos sobre o uso de Novas Tecnologias de Informação (NTIs) nos processos de ensino-aprendizagem. Em geral, as pesquisas apontam uma preocupação com a construção de conhecimento, com uma aprendizagem mais centrada no aluno e mais autônoma. Por outro lado, autores como Mioduser, Nachmias, Lahav e Oren (1999), citados por Fontes (2002), descrevem que muitos cursos que utilizam as NTIs apresentam muitas atividades com respostas fechadas, um baixo nível de atividades interativas e uma tendência a propor tarefas que requerem processos cognitivos simples (recuperação de informação, memorização), onde o aluno, além de não desenvolver sua autonomia, fica condicionado à passividade em seu processo de ensino aprendizagem.

Entretanto, segundo Hendges (1999), as aplicações das tecnologias eletrônicas como ferramenta de ensino e de acesso à informação mostram a necessidade de se atualizar com critério o processo de ensino/aprendizagem. Com isso, as pesquisas sobre os usos e capacidades específicas do meio digital e suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem são justificáveis.

Leffa (2004) aponta que o ensino de línguas mediado por computador não constitui uma área de pesquisa com uma teoria unificada que explique o uso de tecnologia em sala de aula com o intuito de mediar o processo de ensino-aprendizagem. Essa fragmentação que sofre a área de ensino de línguas mediado por computador permite que ela seja criticada e que os estudos feitos até o momento não cheguem a resultados que possam ser discutidos com mais precisão. Podemos notar o reflexo dessa fragmentação em alguns estudos relacionados à aprendizagem de línguas mediada por computador em que se chegaram a resultados negativos em relação à implementação de cursos em suporte tecnológico (Bortoluzzi, 2001; Faustini, 2001 e Fontes, 2002). Nesse sentido, a proposta deste estudo é que se use a Teoria da Atividade (TA) para estudar os contextos de ensino-aprendizagem de línguas mediados por computador. A TA é uma estrutura teórica capaz de orientar uma análise holística do fenômeno a ser pesquisado, permitindo incluir os diversos aspectos da atividade sócio-histórica e as relações entre diferentes sistemas de atividade.

Essas questões apontadas sobre a proximidade das línguas portuguesa e espanhola e o uso da tecnologia nos levam a crer que tanto o ensino de línguas próximas quanto o ensino mediado por computador exigem abordagens, métodos, técnicas diferenciadas.

Nesse sentido, o presente estudo objetiva compreender, baseado nos pressupostos da Teoria da Atividade (TA), o desenvolvimento da atividade em si bem como caracterizar os diferentes elementos que compõem uma atividade de ensino no contexto informatizado (aluno, instrumento, conteúdo, professor, comunidade, regras de comportamento, divisão de trabalho), e discutir e exemplificar os Princípios Básicos e Níveis Hierárquicos da atividade no ensino de língua mediado por computador, bem como observar a aquisição dos falsos cognatos no grupo estudado.

O estudo conta com as hipóteses principais de que a conscientização dos falsos cognatos diminui a interferência lexical negativa na aprendizagem do espanhol por falantes nativos do português e que a TA é uma estrutura teórica aplicável ao ensino mediado por computador.

Estrutura da dissertação

O presente estudo se divide em cinco capítulos. Além deste, de caráter introdutório, apresentaremos mais quatro. O segundo deles, dos pressupostos

teóricos, divide-se em três seções. A primeira parte tratará da Análise contrastiva, seu histórico, a proximidade entre o português e o espanhol e a questão dos heterossemânticos. A segunda parte tratará sobre o ensino mediado por computador, apresentando 4 subseções. Na primeira, com o título O que é?, será apresentada uma caracterização do ensino mediado por computador (EMC); seguindo uma subseção que fala sobre a justificativa de se usar o EMC; algumas pesquisas realizadas na área e, para finalizar, uma subseção sobre a questão da lacuna teórica no EMC. Já a terceira parte, dos pressupostos teóricos desta pesquisa, trata sobre a Teoria da Atividade. Nela, apresentamos um pequeno histórico da teoria, bem como a divisão da TA em 3 gerações. Apresentamos também os níveis hierárquicos de uma atividade, a estrutura da atividade, os princípios básicos da TA, suas implicações metodológicas e alguns exemplos de pesquisas em TA.

O terceiro capítulo, destinado à metodologia, é dividido em Estudo exploratório, A pesquisa como um estudo de caso, Os sujeitos, Os instrumentos e Os procedimentos.

O quarto capítulo apresentará a análise dos dados coletados nas participações de cinco alunas (Carolina, Daiana, Gabriela, Nadia e Silvia) através da observação feita pelos instrumentos coletados utilizados. São eles: Questionário sobre o uso da ferramenta – computador, Pré-teste sobre a contextualização dos heterossemânticos, Relatório de desempenho enviado pelo ELO, Pós-teste sobre a contextualização dos heterossemânticos e Entrevista individual e semiestruturada com os sujeitos.

As conclusões e considerações finais constituirão o quinto e último capítulo. A bibliografia consultada no desenvolvimento do trabalho constituirá a última parte do trabalho.

CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1. Análise Contrastiva

1.1 Histórico

Conforme Santos Gargallo (1993), os estudos relacionados à análise contrastiva se fundamentam com os estudos realizados por Fries e por Lado em 1945 e 1957, respectivamente. O contraste feito entre dois sistemas lingüísticos (o da língua materna e o da língua alvo de um aprendiz) pôde determinar as diferenças e as semelhanças entre as duas línguas e também resultou em predição dos problemas que o aprendiz poderia vir a sofrer no processo de aquisição, servindo como base para a preparação de material didático específico para cada par de línguas envolvidas no processo de aquisição, bem como na escolha de metodologias e abordagens por parte do professor.

Resumidamente, conforme Santos Gargallo (1993), a análise contrastiva possui como meta a construção de uma gramática contrastiva que hierarquize as correspondências dos diferentes níveis gramaticais, com a finalidade de graduar as dificuldades no aprendizado e as possibilidades de interferências.

Em um artigo destinado a mostrar a importância da lingüística contrastiva para o ensino de línguas estrangeiras, Vandresen (1988) define lingüística contrastiva como uma subárea de lingüística. Sua função seria a de apontar as similaridades e diferenças estruturais entre a língua materna (LM) de um estudante e a língua estrangeira (LE) alvo com o intuito de prever as estruturas que oferecem dificuldades de aprendizagem e as que apresentam facilidades. Segundo o autor, os estudos realizados na área da lingüística contrastiva são conhecidos como Análise Contrastiva. Nessa mesma linha, Durão (1999) afirma que a lingüística contrastiva

'se interessa pelos efeitos que as diferenças e semelhanças existentes entre a estrutura da língua materna e da língua meta produzem na aprendizagem da LE, estabelecendo uma relação de causalidade entre o grau de dificuldade de aprendizagem desta LE e o grau de divergência contrastiva com a LM'

(Durão, 1999) (tradução minha).

A Análise Contrastiva, na sua Versão Forte, caracteriza-se por comparar os sistemas lingüísticos da LM e da LE, destacando as semelhanças e diferenças, listando os possíveis erros que um aprendiz poderá cometer assim como as

estruturas que serão mais fáceis de adquirir. Como afirma Vandresen (1988), os estudos realizados na área da lingüística contrastiva são estruturalistas e behavioristas.

Para Vandresen (1988), as principais contribuições que a Análise Contrastiva proporcionou no ensino de línguas estrangeiras, segundo a abordagem audiolingual, foram: a) a comparação da LM com a LE pode auxiliar o planejamento de cursos de línguas estrangeiras; b) a comparação permite fazer hipóteses sobre os pontos críticos de aprendizagem ou prever os “erros” que um aluno pode vir a cometer; c) a comparação também permite que no planejamento feito para livros didáticos ou disciplinas sejam consideradas as dificuldades e as facilidades que o aluno poderá ter entre a LM e a LE; d) essas dificuldades que o aluno poderá ter entre a LM e a LE podem ser superadas em função da gradação das dificuldades; e) o professor pode identificar as causas dos problemas e desenvolver estratégias para que seu aluno as supere, desde que ele conheça os dados levantados pela comparação, e f) a partir da Análise Contrastiva, o professor pode avaliar livros didáticos, preparar exercícios complementares, etc.

A Análise Contrastiva está fundada no conceito de Interferência, ou seja, na tendência do aluno a substituir traços fonológicos, morfológicos, sintáticos da LE por traços da LM.

Nesse sentido, a facilidade/dificuldade em se aprender uma LE está diretamente relacionada ao grau de diferenças/semelhanças existentes entre sua estrutura com a estrutura da LM. Assim, as diferenças apontadas pela Análise Contrastiva referem-se aos pontos críticos no processo de aprendizagem.

Em relação à estrutura fonológica de uma língua, um falante de espanhol que está aprendendo o português, por exemplo, pode ter dificuldades de pronunciar as palavras /ka'fɐ/ (café) ou então /si'pɔ/ (sipó), uma vez que o sistema fonético do espanhol não prevê vogais abertas. Dessa forma, os falantes nativos do espanhol pronunciarão as mesmas palavras da seguinte forma: /ka'fe/ e /si'po/.

A Análise Contrastiva não realiza estudos comparativos somente com as estruturas fonológicas das línguas, mas também nas estruturas morfológicas e sintáticas, como foi dito acima.

Em seu texto, Vandresen (1988) aponta algumas críticas feitas à Análise Contrastiva. Uma delas se refere a que nem todos os erros dos aprendizes se dão pela interferência da LM na LE. Muitos erros são devidos à estrutura intralingüística

da própria LE. Um exemplo disso são os verbos irregulares e regulares do inglês e do português que podem causar erros na produção se o aprendiz não identifica se o verbo é regular ou irregular. Exemplos disso são as produções *goed em vez de went e *fazi em vez de fiz.

Outra crítica feita está relacionada ao fato de que as previsões de erros nem sempre eram confirmadas ou os erros eram rapidamente superados, não ocasionando grandes problemas de aquisição da língua alvo.

Um dos pontos mais criticados da Análise Contrastiva é o de que esta está centrada em evitar erros e não em desenvolver a comunicação. O papel central do professor era o de corrigir seu aluno e não o de promover a interação entre os membros da sala de aula.

Com essas críticas, a Análise Contrastiva passou por uma reformulação transformando-se em Análise de Erros (Versão Fraca). A Análise de Erros toma como base para análise um corpus de dados produzidos pelos aprendizes de uma determinada língua alvo. Essas produções podem ser constantes gravações de fitas e/ ou textos escritos pelos alunos. Com esse corpus, o professor é capaz de listar os erros passando a classificá-los de acordo com sua tipologia, estabelecer sua frequência, suas prováveis causas, precisar o grau de distúrbio que os erros causam na veiculação da mensagem e fixar estratégias pedagógicas para superá-los.

Os erros são divididos em erros sistemáticos e erros não-sistemáticos. O erro sistemático reflete a competência de transição do aluno na LE, podendo ser devido à interferência ou ao domínio incompleto de estruturas menos gerais da LE. Já o erro não-sistemático é um erro casual, um esquecimento, que não se repete sistematicamente na análise estatística.

Na Análise de Erros, os erros são interpretados e atribuídos a diferentes causas. Não são apenas interferências da LM sobre a LE. Eles podem ser devidos: a) à interferência da LM; b) a generalizações intralingüísticas ou generalizações de regras já dominadas e c) aos erros não-sistemáticos devido ao esquecimento. Ainda assim, os erros devem ser avaliados respeitando variáveis como a idade do aluno, tensão nervosa, metodologia de ensino, motivação e interesse.

Os dados obtidos com a Análise de Erros revelam uma divisão quantitativa de dificuldades. Neste caso, há uma grande preocupação na descrição dos traços

gerais dos erros lingüísticos produzidos pelos alunos, ampliando as causas dos erros que antes eram restritos a interferências da LM.

Basicamente, a diferença entre a Análise Contrastiva (Versão Forte) e a Análise de Erros (Versão Fraca) está nos pressupostos teóricos relacionados à estrutura lingüística e explicações quanto à aquisição da linguagem.

Ainda, com as críticas feitas à Análise Contrastiva e à Análise de Erros, todo professor de línguas estrangeiras deve ter conhecimento de ambas análises para ajudar seus alunos na aquisição da LE; para saber o motivo pelo qual seu aluno possui certas dificuldades na aquisição de determinados fonemas, estruturas sintáticas; para a formulação e reformulação dos currículos e planos de curso.

Na área do ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para falantes nativos do português, pode-se notar que muitos trabalhos estão sendo realizados com base na Análise Contrastiva e na Análise de Erros. Muitos desses trabalhos tem por objetivo estudar os problemas de interferência de um sistema no outro. Dentre eles há estudos de Almeida Filho (1995), Calvi (2004), Contreras (1998), Durão (1999), Elizaincin (1992), Espiga (1997, 2001), Fernández (2001), Natel (2001), Nieves Fernández (2001), Tarallo & Alkmin (1987).

1.2 A proximidade entre o português e o espanhol

A idéia da hipótese da análise contrastiva se apóia no estruturalismo, estando ligada ao conceito de distancia interlingüística onde se afirma que dependendo da distância lingüística entre a língua materna e a língua alvo do aprendiz, haverá maiores facilidades ou dificuldades de se adquirir o novo sistema. Segundo afirma Santos Gargallo (1993), quanto maior seja a distância lingüística, maiores serão as dificuldades de aprendizagem e maiores serão as possibilidades de acontecerem interferências da língua materna no processo de aquisição e, por outro lado, quanto menor a distância lingüística, mais facilidades o aprendiz terá em adquirir o novo sistema.

Dessa forma

as línguas de uma mesma família seriam as mais fáceis de aprender: mas estas primeiras teorizações não deixaram claro em que medida as divergências e semelhanças entre os idiomas poderiam causar interferências. (...) (Calvi, 2004) (tradução minha)

No entanto, em alguns estudos que tratam sobre a dificuldade/facilidade de aprender uma língua próxima, é possível encontrar informações que afirmam que falantes nativos da língua portuguesa contam com uma vantagem inicial que motiva o aprendizado do espanhol (Camorlinga, 1997 e Espiga, 1999). Essa vantagem se relaciona ao fato de serem (o português e o espanhol) o par de línguas neolatinas mais próximas. Isso se deve, basicamente, a que as interferências produzidas no aprendizado de uma língua próxima não se produzem apenas nas zonas de divergência entre os dois sistemas lingüísticos, mas principalmente nos casos de afinidades parciais (Calvi, 2004).

Rodrigues (s/d), aponta que a distância entre o português e o espanhol somente foi mantida pela independência política de Portugal e que dita distância entre as duas línguas é menor que do que as encontradas entre dialetos do italiano com a língua padrão, ou então entre dialetos do Vasco com o Vasco padrão. No entanto, essa vantagem inicial desaparece quando os aprendizes chegam a um nível de aquisição intermediário/avançado (Camorlinga, 1997).

Santos Gargallo (1993) também afirma que, hipoteticamente, um aprendiz de francês que tenha como língua materna o espanhol 'terá mais possibilidades de estabelecer relações de semelhança e com isso se ajudar na sua aprendizagem (pelo menos, nas primeiras etapas)...' devido a que as duas línguas pertencem a uma mesma família lingüística gerando uma proximidade similar em relação ao português e o espanhol.

Camorlinga (1997) afirma que a maior semelhança entre as duas línguas se constata no léxico, 85% das palavras possuem uma origem em comum. Por outro lado, o campo fonético/fonológico é o que apresenta maiores divergências, dificultando o aprendizado do português por falantes nativos do espanhol, por exemplo, dado que o português apresenta um material sonoro mais complexo.

De acordo com Camorlinga (1997), a escrita, por ser mais normativa e conservadora, é a habilidade que apresenta maior semelhança entre as duas línguas. Na habilidade oral, por exemplo, ocorre fato semelhante: quanto mais a oralidade se distancia da 'norma culta', maior é a distância entre as duas línguas.

Dessa forma, os argumentos que podemos apresentar em prol da facilidade de se aprender espanhol são vários. A semelhança do léxico permite que a língua seja usada pelo professor e pelos alunos já no primeiro dia de aula. Muitas interferências podem surgir, mas como são as primeiras aulas de um nível inicial,

essa interferência muito mais ajuda do que atrapalha (Camorlinga, 1997; Espiga, 1997 e 1999; Rodrigues s/d; Boésio, 2001 Contreras, 2001).

Assim como acontece entre o português e o espanhol, o parentesco entre o italiano e o espanhol (Calvi, 2004) também é muito próximo, como os falantes nativos desses dois últimos pares podem comprovar. A facilidade de compreensão oral e a grande similaridade entre os sistemas vocálicos do italiano e do espanhol permitem que muitas palavras sejam identificadas já nos primeiros contatos de um falante nativo do italiano aprendiz de espanhol. A proximidade entre os dois sistemas permite a sensação de que a língua alvo é fácil de ser entendida e de ser falada. No entanto, tal e como acontece no português, segundo os estudos que já foram citados, conforme o contato com a língua vai sendo aprofundado, as afinidades acabam transformando-se em divergências.

Espiga (1999), afirma que

“É óbvio que o caminho a percorrer, partido de Português (P) em direção ao Espanhol (E) é curto em distância, uma vez que, por serem línguas muito próximas na sua genealogia, são línguas também muito próximas na tipologia, com relativamente poucos estágios intermediários no aprendizado”.

(Espiga, 1999:1)

Em relação aos estudos realizados em tradução de línguas tipologicamente semelhantes, como é o caso do português e do espanhol, Rodrigues (s/d) afirma que a tradução entre línguas próximas possui a tendência a uma menor dificuldade, e complementa que muitas vezes a tradução entre o português e o espanhol fica reduzida a um processo de transformação lingüística. Briones (2000) afirma que os erros mais freqüentes de tradução entre o português e o espanhol e vice-versa são devidos ao desconhecimento dos falsos cognatos. A autora constata falhas de alguns tradutores em algumas traduções que perdem o sentido verdadeiro do texto original por não saberem que o vocábulo se trata de um falso cognato.

Em contrapartida ao que foi afirmado acima, quando os aprendizes passam a um nível intermediário e/ou avançado, passando o estágio e sobrevivência como afirmam Camorlinga (1997) e Espiga (1997 e 1999), a semelhança entre a LM e a LE e as interferências da LM na LE começam a ser fonte de dificuldade e não mais de facilidade no aprendizado. Espiga (1999), sobre esse aspecto, finaliza seu texto

afirmando que ‘O caminho a percorrer, partindo de P em direção a E, é verdadeiramente curto em distância. Mas, em tempo... [...]’ (Espiga, 1999:6).

Sobre isso, Camorlinga (1997) afirma que

“(...) a vantagem inicial, quando da aprendizagem de uma língua cognata, nem sempre (aliás, raras vezes) culmina no domínio quase perfeito e rápido da língua visada. Muito pelo contrário, o mais provável é estacionar numa interlíngua, mais ou menos distante da meta”.

(Camorlinga, 1997)

Calvi (2004) afirma que a aprendizagem do espanhol por parte dos italianos (e vice-versa) é “visto como tarefa ou inclusive desnecessária, uma vez que em casos extremos se obtém a compreensão recíproca falando cada um seu próprio idioma; mas quando o contato com a outra língua é mais prolongado, domina a sensação de “falsa amizade”. Dessa forma, o fato das afinidades entre um par de línguas ser transformado em divergência depende

(...) de processos evolutivos em parte paralelos e em parte divergentes: a raízes etimológicas comuns correspondem freqüentemente diferenças funcionais ou semânticas, e as semelhanças estruturais se ramificam em uma complexa trama de contrastes em nível de norma e uso. Mas o falante comum não é consciente destes fenômenos, e, na tentativa de se aproximar à outra língua, oscila entre a confiança e o desengano, ao se deparar com as numerosas ambigüidades e equivalências mais ou menos parciais. (Calvi, 2004)(tradução minha)

Em mais um artigo que trata do parentesco entre o português e o espanhol, Boésio (2003) aponta uma diferença de aspecto gramatical entre as duas línguas. A autora ressalta a interferência do português com o infinitivo pessoal (podermos, falarmos, conseguirmos) no espanhol. Como se pode observar no texto da pesquisadora, o infinitivo pessoal ou flexionado, como também é conhecido, ocorre somente em uma das línguas neolatinas: no português. Corriqueiramente essa transferência é feita ao espanhol por falantes nativos do português.

Assim sendo, Boésio (2003) defende a importância de se criar uma consciência lingüística nos aprendizes, sublinhando as similaridades e as diferenças estruturais que ocorrem entre a LM (português) e a LE (espanhol) com o intuito de minimizar as interferências e avançar no estágio de aquisição da língua alvo. Esse aspecto também se aplica, por exemplo, ao uso do léxico e em especial, para este

estudo, ao uso dos heterossemânticos. Cabe ao professor, como diz Boésio (2003), 'conduzir o aluno a refletir sobre os fatos lingüísticos' (Boésio, 2003:85).

Com todas essas constatações feitas até o momento, acredita-se que, além de se precisar de uma metodologia diferenciada para o ensino do espanhol para falantes nativos do português, é necessário que se tenham materiais específicos para esse contexto de ensino-aprendizagem do espanhol.

Boésio (2003) acredita no uso da Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT) como alternativa que visa facilitar o processo de ensino-aprendizagem. A AGT prioriza o ensino da segunda língua através da primeira, o que a autora entende como fator positivo quando se trata de duas línguas muito próximas.

Calvi (2004) em um artigo onde apresenta um estudo sobre o ensino de línguas afins, o italiano e o espanhol, analisa algumas das repercussões que as afinidades interlingüísticas podem ter na aquisição de uma língua estrangeira próxima (espanhol e italiano) propondo que se pense em uma didática específica para o ensino-aprendizagem desse contexto dando um enfoque contrastivo.

O estudo da língua espanhola na Itália, como afirma Calvi (2004), sofre questionamentos sobre a inutilidade de se ter um estudo "serio", e esse aspecto também pode ser observado no sul do Brasil

Assim,

As línguas de uma mesma família seriam as mais fáceis de aprender: mas estas primeiras teorizações não deixaram claro em que medida as divergências e semelhanças entre os idiomas poderiam causar interferências. Logo se observou que as interferências não se produziam somente nas zonas de divergência entre os sistemas, mas principalmente nos casos de afinidades parciais (...)

1.3 Os heterossemânticos

Um dos pontos estudados pela Análise Contrastiva, já mencionada, foi o campo lexical entre as línguas (materna e alvo). Nesse estudo surgiam as listas comparativas entre o português e o espanhol de heterotônicos, heterogenéricos e os heterossemânticos; estes últimos também conhecidos como falsos amigos ou falsos cognatos.

Os heterotônicos são palavras que apresentam diferente tonicidade entre a LM e a LE a ser aprendida. Exemplos disso são as palavras *nivel* (palavra em espanhol que possui o acento tônico na última sílaba) e *nível* (palavra em português que possui o acento tônico, que coincide com o gráfico, na primeira sílaba).

Os heterogenéricos são palavras que diferem de gênero entre as duas línguas, a que se quer aprender e a materna. Exemplos de heterogenéricos são *la sangre, la leche* (espanhol) e o sangue, o leite (português).

Os heterossemânticos são palavras normalmente derivadas do latim, que têm, portanto, a mesma origem. Aparecem em diferentes idiomas com ortografia semelhante ou idêntica, mas que ao longo dos tempos acabaram adquirindo significados diferentes. Também podem ser definidos como expressões lexicais que coincidem gráfica, e muitas vezes fonologicamente, nas duas línguas, mas cujo significado varia até o ponto de originar confusões. O número de falsos amigos depende fundamentalmente da proximidade existente entre o par de línguas implicadas.

Espiga (1999) ainda classifica os heterossemânticos em homógrafos e homófonos. Os homógrafos são aqueles que apresentam igual grafia entre as duas línguas e os homófonos os que apresentam igual pronúncia. Os homófonos perfeitos entre o português e o espanhol são raros, uma vez que há 'peculiaridades de implementação fonética de cada sistema' (Espiga 1999:3). Os exemplos de heterossemânticos homógrafos e homófonos citados por Espiga (1999) são: homógrafos (rato, cachorro e aceite) e homófonos (latir e tapa). Sobre esse tema, Almeida Filho (1995) afirma que o léxico entre as duas línguas é constituído por 60% de cognatos idênticos e 30% de cognatos falsos.

Com o que foi dito sobre os heterossemânticos, vale a pena apontar que, na sala de aula de espanhol, somente recebem destaque quando estão vinculados a alguma história engraçada que aconteceu com algum aluno ou com o professor e não recebem a importância devida através de propostas que criem uma consciência lingüística. Se fizermos uma análise rápida em manuais de ensino de espanhol para estrangeiros, poderemos observar que, quando estão presentes, os heterossemânticos são apenas listados ou fazem parte de um texto humorístico.

Dessa forma, acreditamos ser importante que os falsos cognatos e proximidade entre as duas línguas em questão não podem ser vistas isoladas do contexto total da aprendizagem, da prática social do uso e aprendizagem da língua estrangeira, neste caso, da língua espanhola. Nesse sentido, faz-se necessário o apoio buscado na Teoria da Atividade para desenvolver atividades mediadas por computador que trabalhem as aparentes semelhanças entre o léxico das duas

línguas. Nessa perspectiva, a seguir serão apresentadas as descrições do ensino mediado por computador, bem como algumas pesquisas já realizadas na área.

2. O ensino mediado por computador

2.1 O que é?

Embora lento, o acesso à tecnologia do computador e, mais especificamente, da Internet vêm aumentando nos últimos anos. Seja em casa, no trabalho, na universidade ou até mesmo nos cyber cafés, a possibilidade de usar esse recurso cresce diariamente.

O uso das novas tecnologias em sala de aula trouxe muitas contribuições ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Essa implementação tem gerado muita discussão em relação à sua aplicação e em relação à forma como está sendo abordada no ensino. A simples transposição das atividades do livro didático (aula presencial) para o suporte tecnológico não justifica o uso do novo meio e também não garante maior motivação, interação e autonomia por parte dos alunos, por exemplo. Faustine (2001) salienta que o simples fato de um curso ser mediado por computador e via Internet não assegura que o curso seja interativo. Para que a interação seja de fato efetivada, é necessário que os recursos de multimídia estejam relacionados às ferramentas de comunicação.

No campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, o uso de novas ferramentas de comunicação (como, por exemplo, o e-mail e o chat) tem afetado o modo de ver o processo tradicional, uma vez que proporcionam interatividade entre os vários saberes existentes em vários pontos do planeta e dão a oportunidade de construir o conhecimento autonomamente. No que tange ao papel do professor de língua estrangeira, a Internet pode representar uma fonte inesgotável de material didático e de recursos que podem contribuir significativamente para uma aprendizagem efetiva, pois a quantidade de materiais reais que podem ser utilizados como recurso didático para suas aulas é vasta.

Por outro lado, ainda é possível que o professor se beneficie também pelo acesso a publicações acadêmicas de diferentes partes do planeta. Dentre essas publicações se destacam os periódicos acadêmicos eletrônicos, que permitem o acesso a pesquisas recentes que estão sendo desenvolvidas na sua área de interesse, dentre as quais passamos a destacar: Scielo Brazil – Scientific Electronic Library Online (<http://www.scielo.br>), Prossiga – Informação e Comunicação para

Ciência e Tecnologia (<http://www.prossiga.br>), Periódicos CAPES – Portal Brasileiro da Informação Científica (<http://www.periodicos.capes.gov.br>). Além desse recurso, as listas de discussão e o intercâmbio de *e-mails* com outros professores também são recursos que podem contribuir para sua formação continuada e se refletir positivamente na sua prática pedagógica.

Fontes (2000), argumenta que a aprendizagem que utiliza os recursos do meio digital e as Novas Tecnologias de Informação (NTIs) possuem novas condições de produção de conhecimento, com um novo contexto de construção de saberes e com uma nova geração de aprendizes que conhece e usa indistintamente o teclado e o lápis. Sua hipótese é a de que o uso do meio digital como ferramenta cultural instaura novas formas de comunicação, de organização de mensagens e de processos cognitivos entre seus usuários, implicando um redimensionamento dos processos de ensino-aprendizagem nele ocorridos. Nesse sentido, a fim de complementar o dito por Fontes (2000), Vetromille-Castro (2003) afirma, sobre ensino mediado por computador, que novos contextos de aprendizagem demandam “uma nova pedagogia, ou uma pedagogia *reciclada*, que avalie o novo meio de aprendizado e aproveite e/ou modifique as práticas típicas da sala de aula presencial” (Vetromille-Castro, 2003: 127).

No caso específico de ensino de línguas mediado por computador, os materiais didáticos deixam de veicular informação de forma autoritária e hierárquica e “são reestruturados através de um novo paradigma onde há espaço para a flexibilidade, o respeito às necessidades e curiosidades individuais, assim como aos diferentes graus e ritmos de aprendizagem” (Fonseca, 1999: 25).

O ensino mediado por computador (EMC) se caracteriza por ter um computador por “instrumento de mediação entre grupos e indivíduos, na qualidade de artefato semiótico”(CONSELHO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2001). O EMC, ligado à Internet estende seu alcance para fora das quatro paredes da sala de aula. O modelo de ensino baseado no EMC, ao introduzir a nova ferramenta e toda a tecnologia advinda desta, visa trazer uma desestruturação do antigo paradigma de aprendizagem baseado no modelo tradicional de sala de aula. Professor, aluno, material didático, sala de aula e todos os membros relacionados ao esquema de ensino-aprendizagem ganham novas proporções, novos papéis.

No EMC, todos os aspectos podem ser contemplados desde que o computador seja entendido como uma ferramenta cognitiva, ou seja, a utilização de

base de dados, mapas conceituais, planilhas, sistemas de inteligência artificial, sistemas de ferramentas de autoria, micro-mundos virtuais, programas de busca, ferramentas de visualização e de edição, ambientes conversacionais síncronos e conferências online (Fontes, 2002). Essas ferramentas propiciam condições para desenvolver a inteligência múltipla (Gardner, 1995) ou o pensamento complexo (Morin, 1990).

2.2 Porque ensino mediado por computador?

Paiva (1999a), em um estudo comparativo entre a interação de uma sala de aula tradicional e uma via e-mail no ensino mediado por computador, concluiu que na interação via e-mail ela ocorre de maneira natural, centrada no aluno, com a participação dos alunos nos momentos que eles acharem conveniente, dentre outros, e que os aspectos negativos seriam relacionados a problemas com o equipamento, a ausência de mensagens, e a grande atenção que o professor deve dar. Ou seja, há pontos negativos em relação à interação na mediada por computador, porém os pontos positivos se sobressaem.

A justificativa para que se use o computador bem como o meio eletrônico no ensino, como uma complementação ou substituição da forma tradicional de ensino em sala de aula, se refere às potencialidades que o meio e do computador oferecem com relação à autonomia, à interação e à motivação do aprendiz.

Paiva (1999b) afirma que a aprendizagem de uma língua estrangeira mediada pelo computador é capaz de fornecer contextos significativos e reais para os alunos, aumentar as oportunidades de aprendizagem, incentivar a autonomia do aprendiz, facilitar o acesso a materiais autênticos e ultrapassar os limites físicos da sala de aula proporcionando a interação com falantes nativos e outros aprendizes de línguas espalhados pelo mundo.

Paiva (1999b) também argumenta, a fim de justificar a importância do computador e do meio eletrônico em sala de aula que

os computadores podem humanizar a sala de aula, diminuindo a distância entre alunos e professores. Para tanto é necessário um investimento em "alfabetização tecnológica" que será altamente benéfica para a educação como um todo. O medo de que computadores tomarão o lugar dos professores não procede e já se tornou clichê, em palestras e artigos sobre as novas tecnologias, a afirmação "a tecnologia não vai substituir os professores, mas, provavelmente, os professores que usam tecnologia substituirão os que não usam". O simples domínio da máquina também não

é suficiente, pois é possível reproduzir em ambientes computadorizados modelos de ensino onde a autoridade e o autoritarismo do professor impedem que o aprendiz adquira autonomia e responsabilidade sobre a sua própria aprendizagem. O computador é um simples meio, a forma como o utilizamos é que poderá dar nova dimensão à metodologia do ensino de línguas estrangeiras.

2.3 Algumas pesquisas

A interação, segundo Motta-Roth et al. (1999), se dá pela ação efetiva do homem no seu meio, ajudando na criação e transformação desse meio. Para tanto, há algumas considerações oportunas a serem apontadas sobre a interação no contexto eletrônico.

Na sala de aula de línguas presencial tradicional, a interação se caracteriza pela participação ativa de alunos e professores nos processos de ensino e aprendizagem. Interagindo, os sujeitos negociam significados, criticam, refletem e constroem o conhecimento de forma colaborativa. Essa interação deve acontecer tanto entre alunos, entre aluno-professor quanto entre o aluno e o meio. Em uma sala de aula tradicional, entende-se a interação com o meio a interação com o material didático, seja livro ou cadernos didáticos, material fotocopiado; com os recursos audiovisuais. Esses mesmos princípios deveriam servir como parâmetro também para o ensino mediado por computador, embora isso nem sempre possa ser notado.

Ainda que uma explicação aparentemente plausível para a ausência de interação em cursos mediados por computador possa ser a carência de conhecimento de muitos elaboradores sobre como implementá-la em um ambiente virtual, já que professor e aluno podem não estar face-a-face, a existência de um curso que impossibilita a interação não faz sentido, pois a aprendizagem que propõe provavelmente não será alcançada. No entanto, a ausência de instâncias que promovam a interação entre os participantes de um curso mediado por computador pode ser mais herança de um sistema educativo que nunca privilegiou a interação do que um desconhecimento técnico sobre como explorá-la no computador.

Hendges (2000), por exemplo, constatou, sobre a interação em um curso de espanhol em CD-ROM, que o mesmo apresenta uma estrutura não-linear, que a princípio permite que os alunos façam suas escolhas e interajam com o ambiente, podendo avançar e voltar a qualquer momento, tanto nas aulas como nos vídeos

incluídos no CD-ROM (parar o vídeo, visualizar transcrições e traduções). No entanto a interação se limita ao ambiente do CD-ROM. Não há a exploração de outros ambientes como, por exemplo, *sites* da Internet, nem possibilidades de contato com tutores/professores. Os ambientes são fechados, as respostas estão prontas e os gabaritos são inflexíveis e não apresentam justificativas para o feedback fornecido; características que, segundo a autora, não garantem a aprendizagem e, portanto, não é possível dizer que o curso possibilita a interação no conceito de algo que acarreta a aprendizagem.

Em dois cursos de espanhol mediados por computador e a distância, encontrados na Internet (*Español coloquial y familiar* e o *Practique español*) foi possível reconhecer que as instâncias de atividades que sugerem interação poderiam ser ampliadas.

Por exemplo, o curso *Español coloquial y familiar*, elaborado por Susana Diez de la Cortina Montemayor, um curso de Espanhol é 'pago'. Em função disso, não está integralmente disponível na Internet e, portanto, os exemplos são baseados nas amostras das atividades que estão acessíveis de forma gratuita. Na Figura 1, podemos observar, na seção *Enfoque metodológico*, que o curso é descrito como interativo, apoiado pela assistência tutorial de um professor nativo experiente na área de ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE).

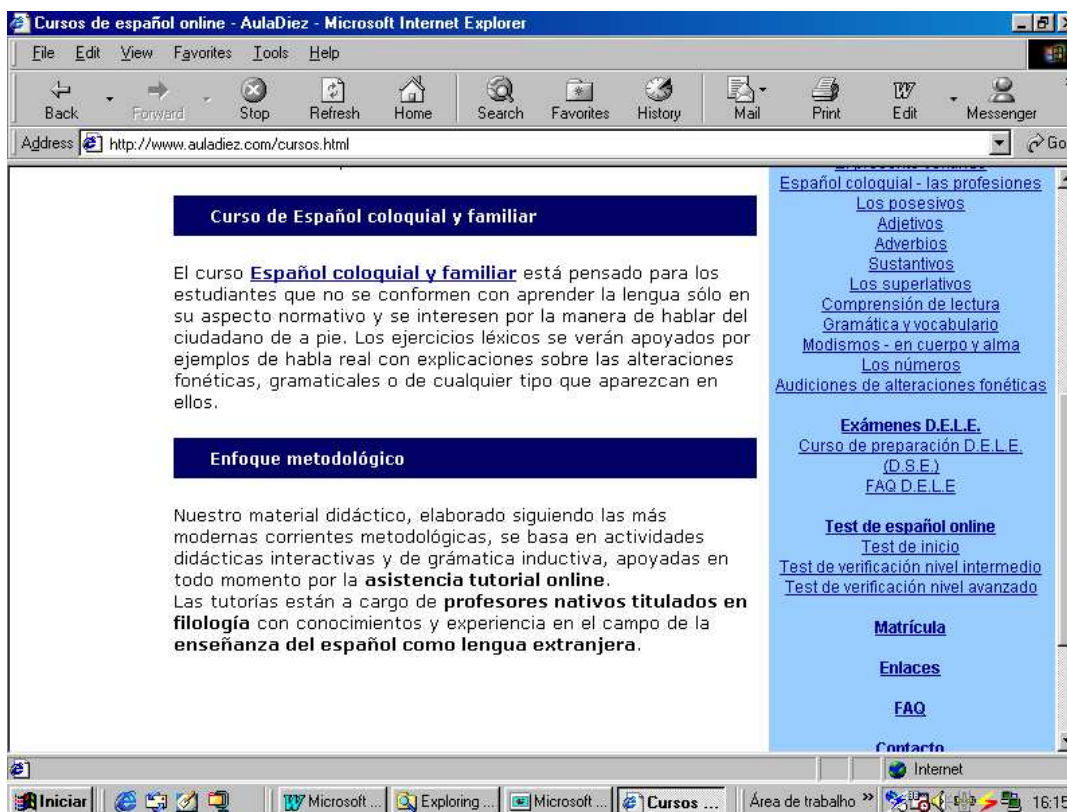


Figura 1 – Página de apresentação do curso *Español coloquial y familiar*

A partir disso, podemos pressupor que o curso apresenta a modalidade de interação aluno-professor.

No que tange à interação aluno-meio, os exercícios são descritos como interativos, uma vez que o aluno “aprende participando ativamente” ao realizá-los diretamente na página da Internet (Figura 2).

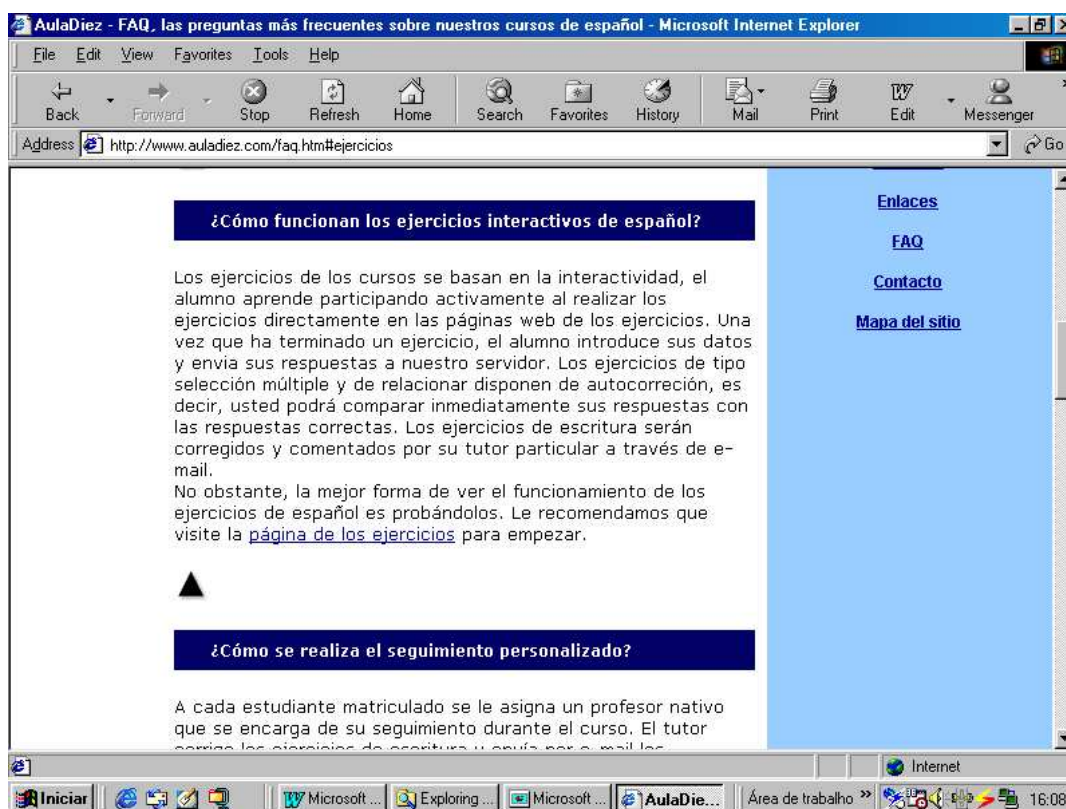


Figura 2 – Descrição dos exercícios apresentados como interativos

Aqui, há dois fatores a serem considerados. Por um lado, podemos notar que o curso oferece instâncias de interação aluno-professor, pois, conforme se afirma na Figura 2, os exercícios de redação serão corrigidos e comentados pelo tutor particular de cada aluno matriculado via *e-mail*. Essa atividade pode ser de fato caracterizada como interativa, se consideramos a interação como uma negociação de significados na qual o conhecimento é construído em conjunto, nesse caso, entre o aluno e o tutor. É uma interação que poderá resultar no sucesso da aprendizagem, pois leva o aluno a refletir sobre sua produção.

Por outro lado, os exercícios que apresentam a ferramenta de auto-correção, definidos como sendo do tipo ‘múltipla escolha’ e de ‘relacionar’ não poderiam ser entendidos como interativos. Assim, parece que a interação se resume às ações mecânicas de preencher lacunas, enviar respostas, receber gabarito, ao clicar e ao movimento de um ambiente a outro do curso, e não a um processo que envolve troca de conhecimento e a conseqüente aprendizagem.

Na seqüência de imagens da Figura 3, ilustramos partes dos exercícios 1.1 e 1.2 de ‘relacionar’ e ‘preencher lacunas’, respectivamente, da amostra disponível

gratuitamente, que trata do tópico *Profesiones*. O enunciado do exercício 1.1 sugere que os alunos sigam o modelo, depois solicitem o gabarito, que apenas vai apresentar a seqüência correta de números que preenche a segunda coluna da atividade. Mas o que exatamente esse exercício busca ensinar? Vocabulário sobre profissões? Será que essa atividade vai ao encontro do objetivo do curso (Figura 1) – trabalhar a linguagem autêntica, real? Autêntica para quem? Para os espanhóis? Em que contexto é adequado usar esse léxico: em uma conversa entre amigos ou em um anúncio de emprego do jornal? Há diferenças discursivas entre as palavras? Parece que o gabarito automático não contemplará as explicações que o aluno precisaria para poder usar efetivamente todas essas palavras.

1.1

A continuación encontrará dos columnas con nombres de profesiones. Relacione las palabras de la columna de la izquierda con sus equivalentes familiares de la columna de la derecha, como en el modelo:

1	<i>oficinista</i>	<input type="checkbox"/>	<i>matasanos, galeno</i>
2	<i>árbitro</i>	<input type="checkbox"/>	<i>sacamuelas</i>
3	<i>entrenador de fútbol</i>	<input type="checkbox"/>	<i>guriya</i>
4	<i>médico</i>	<input type="checkbox"/>	<i>mister</i>
5	<i>abogado</i>	<input type="checkbox"/>	<i>cómico</i>
6	<i>escritor</i>	<input type="checkbox"/>	<i>gorila</i>
7	<i>policia</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<i>plumífero</i>
8	<i>dentista</i>	<input type="checkbox"/>	<i>profe, dómine</i>
9	<i>profesor</i>	<input type="checkbox"/>	<i>colegiado</i>
10	<i>actor</i>	<input type="checkbox"/>	<i>picapleitos</i>
11	<i>guardaespaldas</i>	<input type="checkbox"/>	<i>paleta</i>
12	<i>albañil</i>	<input type="checkbox"/>	<i>chupatintas</i>

1.2

¿Podría ahora completar las siguientes frases utilizando las palabras que ha encontrado en la columna derecha del ejercicio anterior?

matasanos, galeno; sacamuelas; guriya; mister; cómico; gorila; plumífero; profe, dómine; colegiado; picapleitos; paleta; chupatintas

- No sé lo que pasaba, pero estaba toda la calle llena de , a lo mejor había una manifestación.
- ¡Qué daño me ha hecho en la encía el ése!

Figura 3 – Seqüência de exercícius da amostra sobre *Las profesiones*

Nesses exercícius fica claro que o aluno se limita a receber respostas prontas, caracterizando-o como um aluno receptor-passivo de conhecimento (Motta-Roth et al., 1999), quando sabemos que as ‘modernas correntes metodológicas’ (que o curso afirma seguir) buscam formar um aluno ativo, autônomo, crítico e reflexivo.

Com base nos tipos de exercícios da amostra, parece que há ausência de interação aluno-meio, pois os exercícios se limitam às páginas do curso e podemos destacar, inclusive, que poderiam estar impressos, pois deixam de explorar sua característica *online*.

Ainda sobre o *Español coloquial y familiar* observamos que instâncias de interação aluno-aluno também não aparecem no curso, pois não há nenhuma instância em que o aluno possa trocar *e-mails* com dúvidas, sugestões ou curiosidades com os colegas. O curso não dá ao aluno a oportunidade de construir o conhecimento de maneira colaborativa interagindo com os colegas (Hargreaves 1997, *apud* Ferreira Gravié 2000).

Outro curso, *Practique español*, é gratuito, permitindo, portanto, acesso a todos os seus ambientes. Foi elaborado em Buenos Aires, na Argentina. É descrito como um curso básico que busca oferecer aos alunos os recursos necessários para que possam se comunicar com falantes nativos da língua espanhola. Para tanto, apresenta os tópicos *Saludar y presentarse*, *El alfabeto*, *Profesiones, oficios y cargos* e *Pronombres personales*, incluindo diálogos da vida cotidiana, exercícios de compreensão, prática das expressões mais comuns, referências culturais (Figura 4). No entanto, a apresentação não especifica se essa compreensão e prática são auditiva e oral ou leitora e escrita. Só navegando pelo curso é que é possível verificar que a compreensão e prática referidas estão no nível da leitura e da redação.

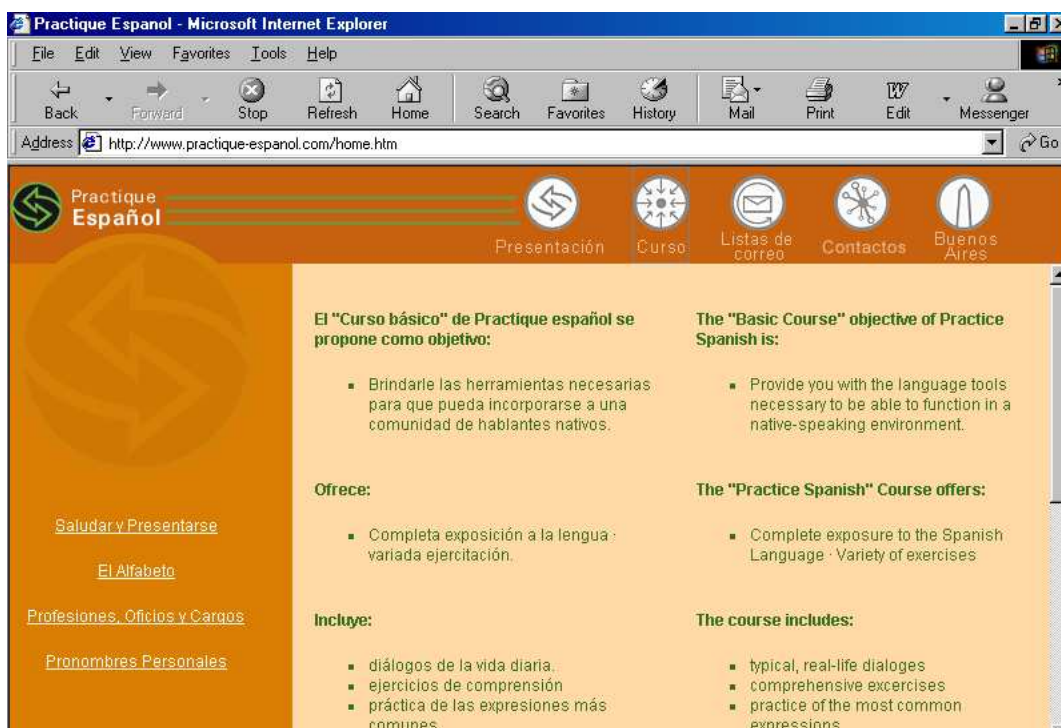


Figura 4 – Apresentação do curso *Practique español*

Quanto à interação, em nenhum momento o curso menciona que é interativo. Porém, quanto às modalidades de interação aluno-professor e aluno-aluno, podemos dizer que em certa medida explora ambas.

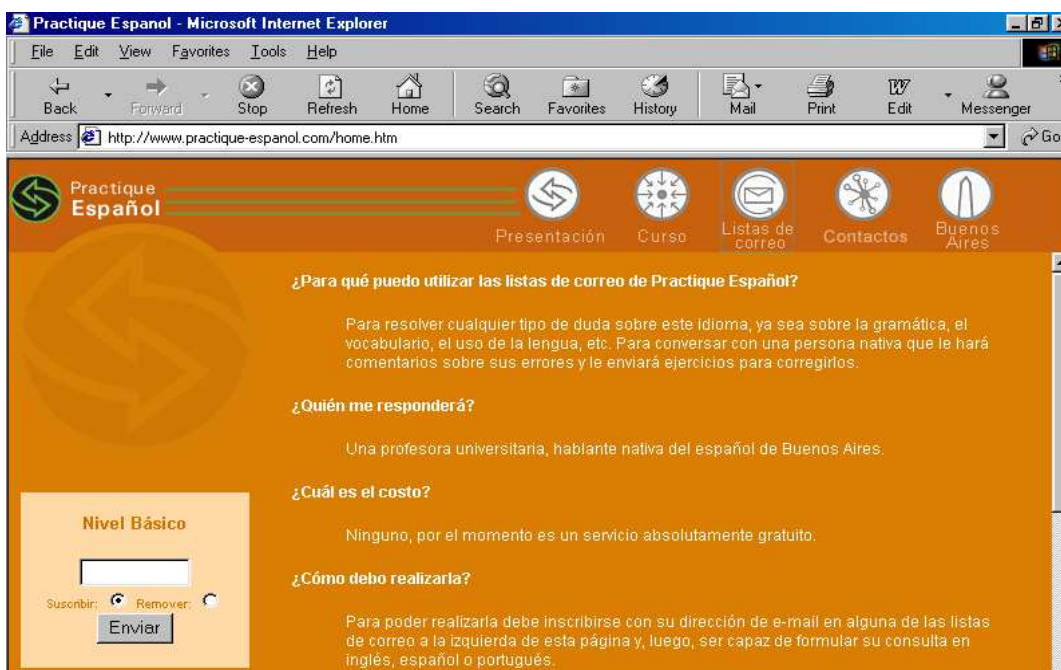


Figura 5 – Interação aluno-professor no *Practique español*

A interação aluno-meio, no entanto, parece ausente. Tomemos, como exemplo a unidade sobre *Profesiones, oficios y cargos* (Figura 6).



Figura 6 – Introdução da unidade *Profesiones, oficios y cargos*

Essa unidade apresenta apenas uma lista de vocabulário relacionado a profissões na sua introdução e, a partir daí, parte para o exercício (Figura 7). Este, da mesma forma como o exercício do curso *Español coloquial y familiar*, propõe o tradicional 'siga o modelo' e apresenta o tipo de gabarito automático não comentado, em *hiperlink*.

Quando acionado, o *hiperlink* abre uma 'janela' que apresenta as respostas ao exercício, respostas inflexíveis, ou seja, se o aluno, em vez de responder *actor* para Woody Allen ao invés de *director*, sua resposta estará incorreta e ele não poderá discutir sobre isso. Além do mais, isso implicará que sua resposta estará incorreta e que Woody Allen não é ator, apenas diretor.

The image consists of two screenshots of a Microsoft Internet Explorer browser window displaying a website for 'Practique Español'. The top screenshot shows an exercise titled 'Ejercicio:' with the instruction 'Colocar la profesión de...'. It contains a table with six rows, each with a name and a profession. The first row is filled with 'Woody Allen' and 'DIRECTOR'. The other rows are empty.

1. Woody Allen	DIRECTOR
2. Gabriel García Márquez	
3. Le Corbusier	
4. Sean Connery	
5. Mozart	
6. Isadora Duncan	

The bottom screenshot shows the same exercise with the title 'Corrección de: Colocar la profesión de...'. The table is now filled with the correct professions for each name.

1. Woody Allen	DIRECTOR
2. Gabriel García Márquez	ESCRITOR
3. Le Corbusier	ARQUITECTO
4. Sean Connery	ACTOR
5. Mozart	MÚSICO
6. Isadora Duncan	BAILARINA
7. Maradona	FUTBOLISTA
8. María Callas	CANTANTE
9. Hipócrates	MÉDICO

Figura 7 – Exercício da unidade *Profesiones, oficios y cargos*

Essa atividade poderia perfeitamente sugerir que o aluno buscasse as informações que não soubesse em páginas da rede, fazendo com que o aluno saia do ambiente do curso e interaja com outras páginas da Internet de maneira autônoma. Entretanto, embora esteja *online*, é outro curso que compreende atividades que poderiam estar em suporte impresso, como em um livro didático.

De maneira geral, os cursos analisados não exploram as potencialidades do meio eletrônico, especialmente quanto à hipertextualidade. Não são exploradas as situações reais de uso da língua (em *chats*, por exemplo), o aluno ainda é visto

como um mero receptor de conhecimento e quase não lhe é dada a oportunidade de construir esquemas de aprendizagem autônoma.

Os cursos estão *online*, mas poderiam estar em suportes como o CD-ROM, já que exploram muito pouco a interatividade que a rede proporciona. É importante destacar que essa interatividade não será garantida pelo número de *hiperlinks* de cada curso, mas pela função de cada *hiperlink*. Essa questão diz respeito à hipertextualidade, que considero a seguir.

2.4. A questão da lacuna teórica

A interação humana mediada pelo computador também tem gerado algumas discussões, ressaltando que há uma lacuna teórica que analise os problemas de dita interação, assim como se tem discutido a necessidade de que se desenvolvam contextos onde a interação humana mediada por computador seja de fato estabelecida produtivamente (Kaptelinin & Nardi, 1997; Mwanza, 2000 e 2001; Harris, 2004)

Sobre o aspecto da lacuna teórica, Leffa (2004) aponta que o ensino de línguas mediado por computador não constitui uma área de pesquisa e que não possui uma teoria unificada que justifique o uso de tecnologia em sala de aula com o intuito de mediar o processo de ensino-aprendizagem. Essa fragmentação que sofre a área de ensino de línguas mediado por computador permite que ela seja criticada e que os estudos feitos até o momento não cheguem a resultados que possam refletidos, criticados. Podemos notar o reflexo dessa fragmentação em alguns estudos relacionados à aprendizagem de línguas mediada por computador em que se chegaram a resultados negativos em relação à implementação de cursos em suporte tecnológico (Bortoluzzi, 2001; Faustini, 2001 e Fontes, 2002).

Nesse sentido, apresentamos como alternativa metodológica para o ensino de línguas mediado por computador a teoria da atividade, que será descrita em linhas mais abaixo.

3. Teoria da Atividade

De acordo com Daniels (2003) e Lantof (2001) a Teoria da Atividade (TA) se estrutura na Teoria Sociocultural de Vygostky, que tenta explicar o desenvolvimento do indivíduo a partir de seu relacionamento social. A Teoria Sociocultural afirma que

o comportamento humano resulta da integração das formas de mediação, social e culturalmente construídas na atividade humana (Lantof, 2001).

Jonassen e Rohrer-Murphy (1999), afirmam que a TA constitui um sistema conceitual útil através do qual é possível compreender o trabalho e a práxis humana de uma forma mais completa, global, ou seja, analisar a atividade dentro de um contexto. Em Tavares (2004), cujo estudo realizado objetivava investigar, dentro de um contexto mais amplo da prática social (aspectos sociais, culturais e históricos), o trabalho de moderação e a formação do moderador de listas de discussão, encontra-se a definição de contexto apoiado em Russell (2002 In Tavares, 2004). Para ele, o contexto é um sistema de interações sócio-culturais funcional que constitui o comportamento do indivíduo.

A TA não constitui uma metodologia (Jonassen e Rohrer-Murphy, 1999) nem uma teoria (Bannon, 1997) e sim, como já dito anteriormente, um sistema conceitual relevante para fundamentar os estudos relativos às diferentes formas de práxis humana.

Assim sendo, a TA é capaz de orientar uma análise holística do fenômeno pesquisado, no caso a atividade em si, onde é possível incluir os diversos aspectos da atividade sócio-histórica como também as relações entre diferentes sistemas de atividade.

3.1 Histórico

Segundo Jonassen e Rohrer-Murphy (1999), a base para o desenvolvimento da teoria da atividade (TA) se encontra na filosofia de Marx e Engels e na psicologia soviética cultural-histórica de Lev Vygotsky, A. N. Leontiev e A. R. Luria.

Vygotsky, Leontiev, Luria, entre outros, nas décadas de 20 e 30, deram início ao que hoje conhecemos como teoria cultural-histórica da atividade. Esse grupo postulou um novo modelo de ação mediada-pelo-artefato e orientada-para-o-objeto (Vygotsky, 1978). Isso significa aceitar que a mente humana e a atividade possuem unidade e inseparabilidade. Para este princípio, a mente humana existe e se desenvolve porque há um contexto de interação significativa e determinada pelo social entre os indivíduos e seu ambiente material (Bannon, 1997).

Assim sendo, a interação da atividade humana e a consciência dentro do contexto é o foco da TA. A ênfase recai, então, no impacto psicológico da atividade

organizada e nas condições e sistemas sociais produzidos na e pela atividade (Daniels, 2003).

3.2 A TA e suas 3 gerações

Engeström (1997) postula três gerações da teoria da atividade. A primeira centra-se em Vygotsky que introduziu o conceito de mediação; segundo ele, a relação entre o indivíduo e os objetos de um contexto é sempre mediada por meios, ferramentas ou signos culturais. Vygotsky acreditava na importância dos aspectos socioculturais, mas as pesquisas realizadas por ele na primeira geração da TA se concentraram no histórico-cultural do sujeito. A segunda geração obteve contribuições de Leontiev e de Engeström. Estes dois autores, ainda que em épocas diferentes, a partir dos pressupostos de Vygotsky, observaram a atividade na perspectiva da comunidade social. Leontiev desmembrou o conceito de atividade em ações e operações, por sua vez, Engeström expandiu a proposta inicial de Vygotsky centrada no indivíduo. Para Engeström, atualmente a terceira geração está em busca de uma representação que consiste em uma rede de sistemas que se influenciam mutuamente.

A seguir veremos com mais detalhe cada uma das três gerações da Teoria da Atividade e seus pressupostos.

3.2.1 Primeira geração

Esta primeira geração se limita por focalizar o indivíduo. Ela surge a partir do trabalho de Vygotsky e do conceito de mediação. Segundo o autor, o indivíduo se relaciona com os objetos através de um contexto com a mediação de artefatos, ferramentas ou signos culturais. Vygotsky questionou a teoria behaviorista (teoria psicológica que explica a aprendizagem através de formações de hábitos), que interpretava cada comportamento em relação a um estímulo que conduzia a uma resposta.

Para o behaviorismo, o comportamento de um indivíduo era interpretado na perspectiva de estímulo - resposta. Se correta, a resposta recebia um reforço positivo; se incorreta, recebia um reforço negativo para coibir as respostas não esperadas. Para esta teoria, no caso da aquisição da linguagem, os aprendizes imitam e repetem o que escutam no ambiente que estão inseridos, são positivamente corrigidos pelos participantes do contexto (adultos) e a formação de

hábitos, ou seja, a aprendizagem ou ainda a apropriação do objeto pelo sujeito acontece (Lightbown e Spada, 1993). O sucesso da aquisição da linguagem, por exemplo, nesta perspectiva, reside na qualidade e na quantidade de input lingüístico ao qual o aprendiz é exposto, bem como na consistência do reforço oferecido pelos participantes do contexto. Assim sendo, para esta teoria, há duas palavras chave: imitação e prática. A imitação, segundo os behavioristas, é a repetição de palavra por palavra de todo ou de parte de um discurso de um adulto; e a prática é a manipulação repetitiva da forma. Assim, a formação de hábitos lingüísticos será feita através de abundante imitação e através do recebimento de reforço positivo.

Na figura 8, podemos observar a relação de apropriação do objeto pelo sujeito a partir da visão behaviorista. Dessa forma, para os behavioristas, a apropriação do objeto pelo sujeito se dá mediante um estímulo, sendo que o sujeito é exposto a uma certo modelo e, através da repetição, haverá uma formação de habito, ou seja, apropriação do objeto pelo sujeito (Lightbown e Spada, 1993).



Figura 8 Relação behaviorista entre o sujeito e o objeto (Leffa, 2004)

A crítica de Vygotsky ao behaviorismo foi feita por o autor não acreditar que o indivíduo reagisse a reflexos inatos, ao ambiente, a um estímulo. Assim, Vygotsky acreditava que a relação entre o indivíduo e o objeto era mediada por meios culturais ou artefatos, ferramentas e signos.

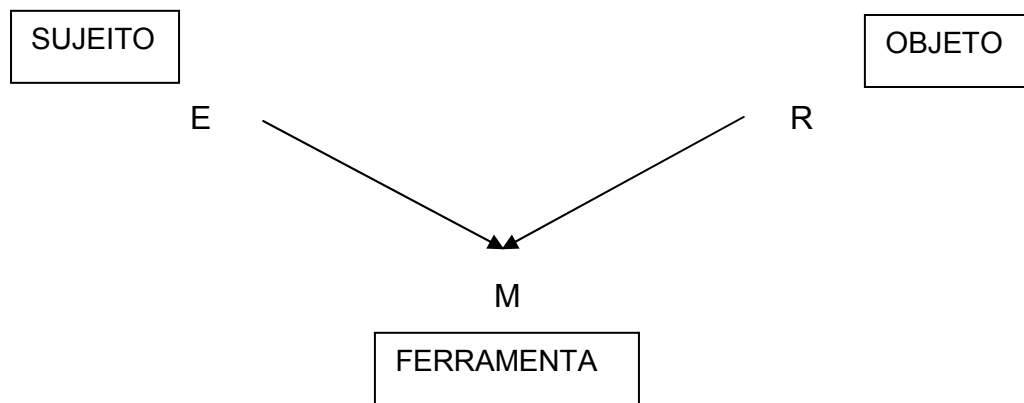
Vygotsky entende que a relação que se dá entre o homem e o mundo não é direta, mas é uma relação mediada por elementos tais como um instrumento, um signo. A utilização dos instrumentos e dos signos auxilia as atividades psíquicas. As ferramentas modificam a maneira como as pessoas interagem. Elas não só transformam a natureza e o comportamento externo dos sujeitos, mas também o seu funcionamento mental.

Vygotsky classifica as ferramentas mediadoras em dois grupos: as técnicas e as psicológicas. As técnicas transformam os objetos físicos, (por exemplo, um

martelo), ao passo que as psicológicas são usadas para influenciar outras pessoas ou a si mesmas (a linguagem de forma geral).

O uso de ferramentas como artefatos mediadores representa o acúmulo e a transmissão de conhecimento social e influencia a natureza do comportamento externo e também o funcionamento mental dos indivíduos (Bannon, 1997; Kaptelinin e Nardi, 1997).

O modelo inicial proposto por Vygotsky (1978), o de ação mediada, passou por uma reformulação nos termos estímulo-resposta. Substituindo esses dois conceitos, representa-se a relação entre o sujeito e o objeto mediada por artefatos ou ferramentas culturais (Andreassen, 2000).



E = estímulo
R = resposta
M = mediação

Figura 9 Relação entre sujeito e objeto mediado por uma ferramenta

Tavares (2004), pontua que Engeström (1999, *In* Tavares, 2004), quando descreve a primeira geração da TA, incluiu o resultado que se espera da atividade. Para isso, o autor utiliza a seguinte representação para relacionar os sujeitos e suas intenções aos resultados obtidos pelo de certas ferramentas:

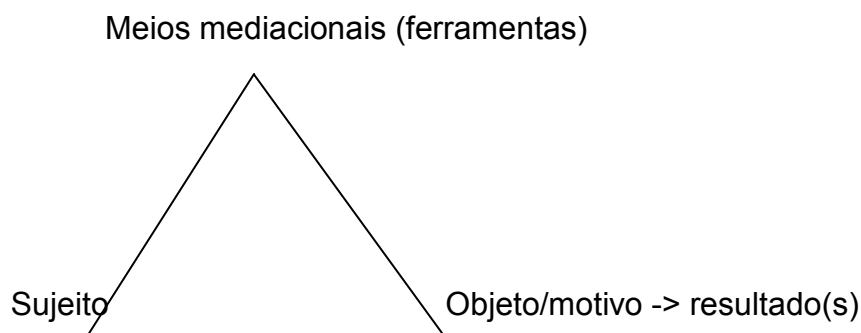


Figura 10 Modelo básico da atividade mediada da primeira geração da TA (Daniels, 2003: 114)

3.2.2 Segunda geração

Nesta etapa da TA, inspirada no trabalho de Leontiev, enfatizou-se a divisão de trabalho, trazendo o conceito de atividade coletiva. Entretanto, esta geração não conseguiu expandir o modelo de ação mediada de Vygotsky para um modelo de sistema de atividade coletiva, o que foi proposto por Engeström (1987).

O conceito de mediação foi uma das maiores contribuições que a primeira geração deixou, que, até hoje, permanece como um dos princípios básicos da TA. A limitação do foco no indivíduo foi superada na segunda geração, onde a insuficiência da ação individual cede lugar às ações conjuntas dentro do contexto da atividade coletiva (Engeström, 1987). Para Engeström (1987), a noção de “atividade individual” deve ser substituída pela noção de atividade “de um indivíduo”, uma vez que apenas ações são individuais.

Engeström (1987) afirma que alguns trabalhos apoiados na TA enfatizam a questão da mediação na “relação sujeito-objeto”, não enfocando com merecida importância os aspectos sociais e comunicativos. Assim sendo, Engeström (1987) aponta que, no trabalho original de Leontiev, onde esses pontos eram considerados primordiais, não foi desenvolvido um modelo que também unificasse e integrasse estes aspectos sociais e comunicativos da atividade.

Em função disso, Engeström (1987) propõe um diagrama que estende o de Vygotsky, enfatizando a idéia de atividade coletiva.

Leontiev (1978) apresenta o conceito de atividade coletiva em seu exemplo célebre sobre o conceito de divisão do trabalho. O exemplo citado pelo autor é o da atividade de caça. Segundo Leontiev (1978) as ações praticadas pelos batedores que ficam direcionando os animais, na atividade de caça, só podem ser entendidas

se as associarmos às ações realizadas pelos caçadores, ou seja, a todo contexto social da atividade. Esse é um exemplo clássico da divisão de trabalho em um sistema de atividade humana. O papel do batedor só pode ser compreendido se o associarmos ao papel dos outros membros do grupo da atividade de caça. No exemplo do autor, afugentar os animais faz parte da atividade da caça.

Sistematizando o comportamento dos caçadores, Leontiev (1978) estabeleceu a distinção entre atividade, ação e operação, que se tornou a base do modelo para a teoria da atividade.

3. 2. 2. 1 Níveis hierárquicos da atividade

Segundo o princípio da estrutura hierárquica da atividade, a atividade também pode ser analisada pela perspectiva hierárquica. De acordo com Leffa (2004) e Harris (2004), atividades são formações sociais de longo prazo e seus objetos são transformados em produções (no caso da aquisição de uma segunda língua) ou resultados através de um processo que consiste em várias etapas.

Atividade, ação e operação constituem os três níveis da estrutura hierárquica da atividade proposta por Leontiev (1978), que embasa a TA até hoje. A atividade é o primeiro nível da hierarquia e diz respeito às necessidades humanas, as ações são rotinas habituais e as operações, que pe o nível inferior da estrutura hierárquica da atividade proposta por Leontiev (1978), são comportamentos rotineiros automatizados, sem um nível de consciência. Na figura 4 podemos observar a hierarquização da atividade humana nos três níveis propostos por Leontiev (1978): atividade, ação e operação.

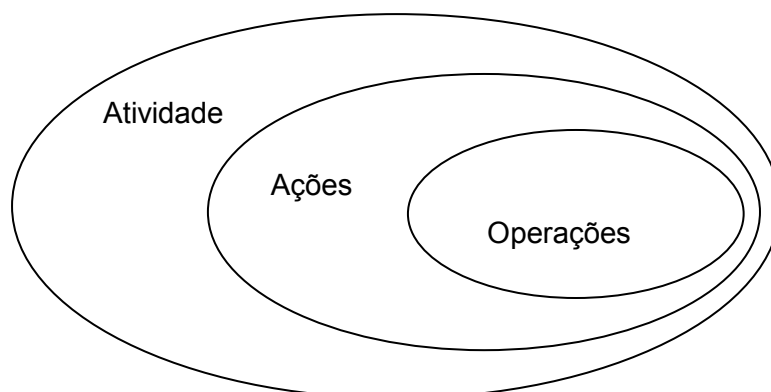


Figura 11 Níveis hierárquicos da atividade

Uma atividade é orientada por um motivo ou objetivo, por sua vez as ações são orientadas por metas e as operações são orientadas por condições. A atividade é o primeiro nível da hierarquia e refere-se às necessidades humanas, é realizada por meio de ações sociais ou individuais, situada em um dado contexto. O que distingue uma atividade de outra é o seu objeto (Engeström, 1987). Uma atividade pode suscitar diferentes metas e ser realizada através de diferentes ações, assim como uma ação pode integrar diferentes atividades (Engeström, 1987; Wake, 2001; Freire, 1993). As ações são subordinadas à atividade. Essas ações são realizadas através de operações não conscientes que são adaptadas através do contexto da atividade e são realizadas por um sujeito ou um grupo. As operações são realizadas inconscientemente e são determinadas pela existência de condições da atividade, são ações automatizadas pelos humanos ou por máquinas.

Os níveis de uma atividade são extremamente dinâmicos podem sofrer contínuas mudanças. Ações podem se transformar em operações através de práticas repetitivas. Graficamente, os níveis hierárquicos de uma atividade bem como suas orientações e realizações podem ser representados da seguinte maneira:

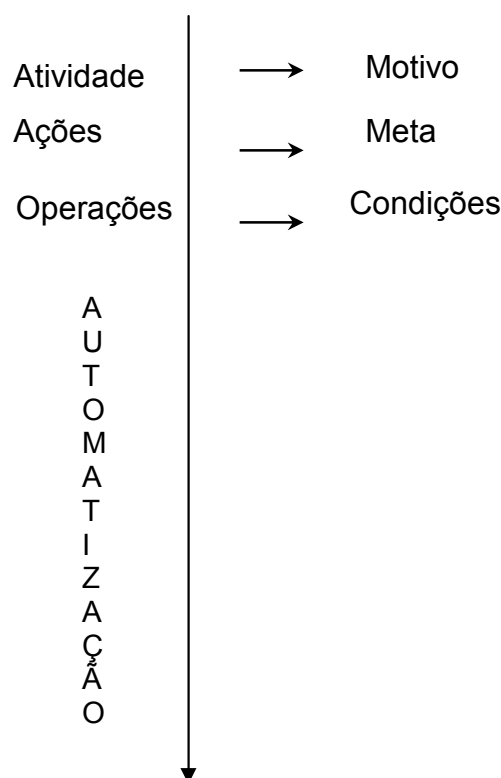


Figura 12 Níveis hierárquicos, suas orientações e realizações

Por outro lado, Engeström (1987) a partir do diagrama básico de Vygotsky, desenvolveu uma expansão para representar de maneira mais completa as relações sociais essenciais para descrever o sistema da atividade humana. O foco de análise de qualquer atividade orientada a um objeto é direcionada ao resultado decorrente dessa atividade. O novo diagrama sugere vários componentes do sistema da atividade e suas relações de conexão e interdependência. Engeström adicionou ao diagrama aspectos sociais pertinentes à realização da atividade: as regras, a comunidade e a divisão do trabalho.

3. 2. 2. 2 Estrutura da atividade

A atividade é a estrutura mínima de análise da TA, para tanto não pode ser dividida, mas para que se possa descrever cada um de seus componentes faz-se necessária sua fragmentação.

Temos os conceitos de dois importantes elementos da TA: o sujeito e o objeto. O sujeito pode ser um aluno/aprendiz de uma segunda língua e o objeto pode ser entender um texto falado em espanhol ou em qualquer outra língua. Nesse sentido, o sujeito deve apropriar-se do objeto. Mas essa apropriação não se dá de maneira

direta, ela é mediada por uma ferramenta que pode ser um computador, um livro didático, uma fita de áudio.

Esse é o princípio básico da TA: a mediação. É a partir de elementos mediadores que o ser humano constrói imagens mentais, e, por sua vez, os elementos mediadores são constituídos por instrumentos que regulam as ações sobre os objetos. Então, para a TA, toda e qualquer atividade humana é mediada por instrumentos ou signos, ou ainda, toda atividade humana envolve o uso de ferramentas.

O uso das ferramentas mediadoras (ou seja, artefatos criados para produzir os meios com os quais a humanidade necessita para viver, sejam eles técnicos ou psicológicos) é o que diferencia os seres humanos de os outros animais. Assim, o homem cria linguagens diferentes da fala com o objetivo de se comunicar com outros homens. Então, os instrumentos que o homem cria têm um fim determinado, têm uma intencionalidade dirigida para o seu próprio desenvolvimento (Lantof, 2001).

Simbólicos (linguagem) ou físicos (computador), os artefatos são modificados ao passar de uma geração para outra, de modo a satisfazer as necessidades que emergem. A língua, por exemplo, é um artefato que nos permite interagir e sofre constantes mudanças com o passar do tempo.

Além de mediar a apropriação do objeto pelo sujeito, a ferramenta utilizada nesse processo pode potencializar dita apropriação (Leffa, 2004). Isso vai depender, é claro, de que a ferramenta seja a mais adequada e de que o sujeito domine essa ferramenta.

Mas sujeito, objeto e ferramentas não existem de forma descontextualizada, isto é, eles devem estar dentro de um contexto e serem vistos através desse contexto (Figura 13). Inteligência, cognição e conhecimento, além de serem fatores individuais, também estão distribuídos nos membros da comunidade. Isso implica em que não aprendemos sozinhos e sim através da interação com as pessoas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem de espanhol, por citar um exemplo. A comunidade, então, dá o suporte para que o sujeito possa realizar suas ações. O aspecto social recebe grande importância na TA: as atividades individuais são vistas como práticas sociais (Leffa, 2004).

Além da comunidade, são integrados ao sistema da atividade a divisão do trabalho e as regras. A divisão do trabalho se refere tanto à divisão horizontal de

tarefas entre os membros da comunidade, como à divisão vertical de poder e status; as regras se referem aos regulamentos explícitos e implícitos, normas e convenções que circundam o sistema da atividade (Leffa, 2004; Mwanza, 2000 e 2001; Oeiras & Rocha & Almeida Filho, 98).

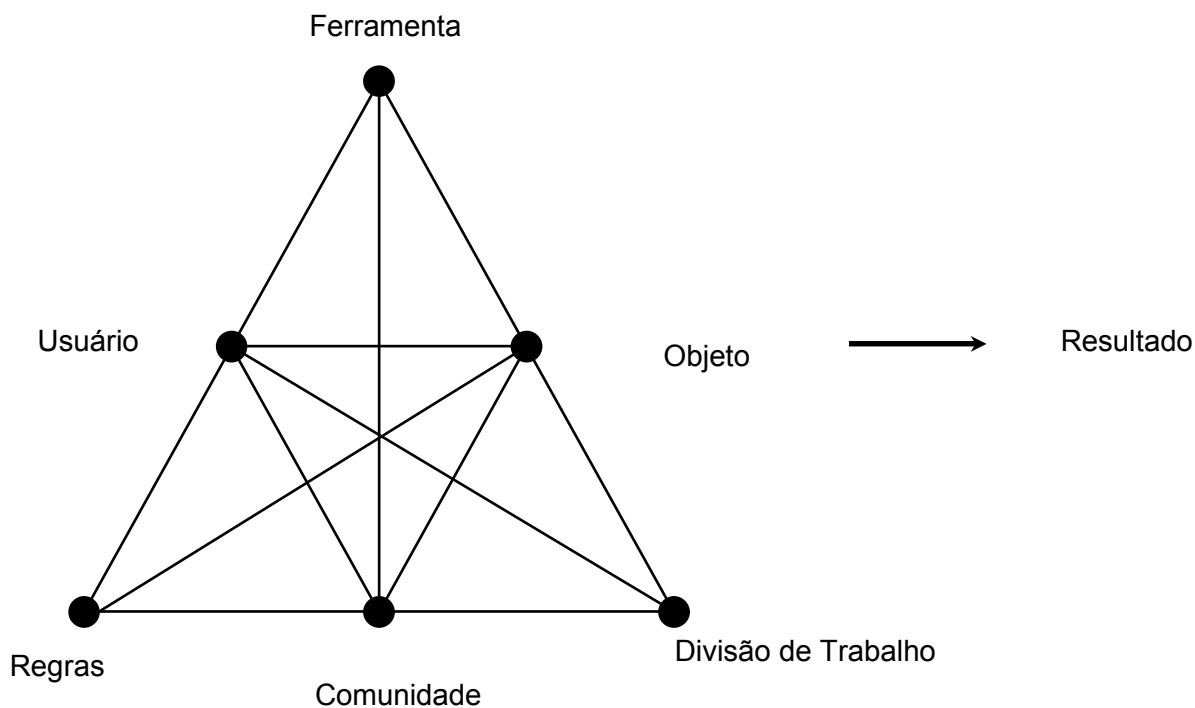


Figura 13 Teoria da Atividade em contexto

3. 2. 3 Terceira geração

O desafio da terceira geração da TA é de estabelecer uma rede que intercede com um ou vários outros sistemas e analisá-la de forma interna e também nas interações e na interdependência que se estabelecem entre ditos sistemas (Carelli, 2003). Nesse sentido, a terceira geração está constantemente ampliando o modelo da TA em direção a uma rede de sistemas de atividade que interagem entre si. Esta geração se caracteriza por propor que o foco da TA resida no estabelecimento de redes de sistemas de atividade. Se tentarmos delimitar um sistema de atividade, percebemos que os elementos de uma atividade intercedem com um ou vários outros sistemas de atividade, formando uma rede de sistemas. Dois sistemas de atividade diferentes podem compartilhar o objeto, que poderia não ser exatamente o mesmo objeto na perspectiva dos sujeitos de cada sistema.

O grande desafio para a terceira geração da TA é o de estabelecer redes de sistemas de atividade e analisar tanto as relações internas dos sistemas quanto as interações e interdependências entre os sistemas. Para Engeström, a terceira geração, deve desenvolver ferramentas conceituais para compreender diálogos, múltiplas perspectivas e vozes e redes de sistemas de atividade interagentes.

Carelli (2003), exemplifica um possível contexto de aplicação para um estudo baseada na TA. Segundo a autora, um curso on-line, e a atividade paralela dos professores/designers, ou seja, o design do curso on-line, poderiam ser dois sistemas agrupados em rede para um possível estudo.

Estudar on-line compartilha o objeto – curso on-line – com a atividade – design do curso on-line –, desenvolvida pelos designers na atividade [...] Embora as duas atividades compartilhem o mesmo objeto – curso on-line –, não constituem exatamente o mesmo objeto na ótica dos sujeitos de cada sistema. As professoras-alunas têm uma concepção desse objeto e os designers, outra, mas compartilham concepções. (Carelli, 2003:38, 39)

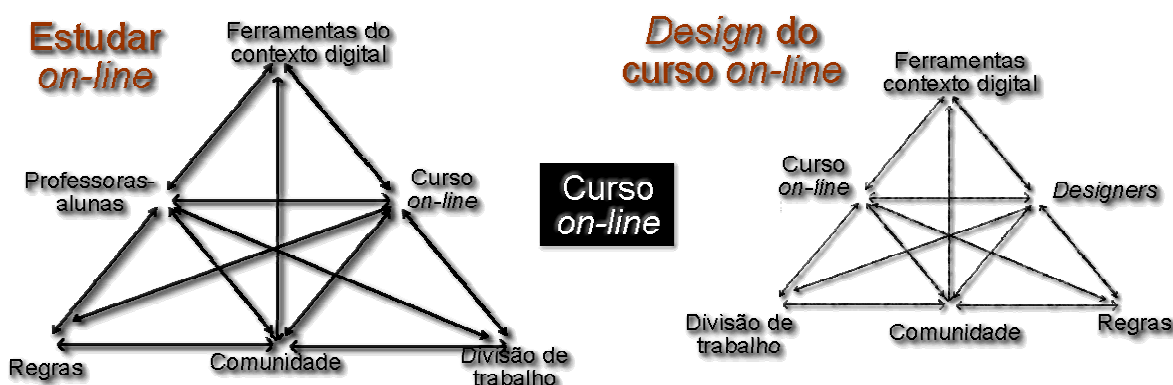


Figura 14 Rede de sistema das atividades: estudar on-line e design do curso on-line. (Carelli, 2003:38, 39)

3.3 Princípios básicos da TA

Kaptelin & Nardi (1997) defendem que a TA possui cinco princípios básicos que se interpenetram, mas que por motivos de facilitar sua descrição, foram separados:

- Princípio da Estrutura Hierárquica da Atividade: a atividade humana é organizada por três níveis hierárquicos que se complementam: a atividade, a ação e a operação;

- Princípio da Orientação a objetos: toda atividade é orientada a objetos. Assim, o objeto incorpora o motivo da atividade;

- Princípio da Internalização/Externalização: toda atividade compreende processos de internalização e externalização, que se interrelacionam e se influenciam dialeticamente, integrando o desenvolvimento individual e as práticas sociais;

- Princípio da Mediação: toda atividade é mediada por artefatos, sejam eles materiais e/ou imaginários (símbolos, signos, procedimentos, normas, ferramentas, etc);

- Princípio do Desenvolvimento: os elementos de uma atividade se transformam ao longo de seu desenvolvimento, pois uma atividade é um fenômeno dinâmico construído historicamente.

3.4 Implicações Metodológicas

Pesquisas que tomam como base para seus estudos a TA, possuem algumas implicações metodológicas. Como afirmam Jonassen e Rohrer-Murphy (1999), a TA não configura uma teoria prescritiva e sim uma ferramenta descritiva. Dessa forma, quando são realizados estudos com base na TA, as generalizações estão fora de cogitação. Com base em seus objetivos e perguntas de pesquisa o pesquisador que usa a TA define o sistema de atividade a ser estudado. Como já apontado em linhas anteriores, o sistema de atividade é a unidade básica de análise. Além disso, essa unidade é flexível, uma vez que a sociedade não se encontra previamente dividida em sistemas de atividade.

Podemos encontrar diferentes tipos de estudos relacionados à TA, já que a teoria oferece uma estrutura teórica geral que permite a compreensão e a análise da atividade humana, sem fornecer nenhuma metodologia clara sobre como tais atividades são reconhecidas, delineadas e investigadas (Jakubowicz, 2003).

Nardi (1996 In Tavares, 2004), cujo interesse está na interação homem-computador, resume as implicações metodológicas da teoria da atividade da seguinte forma: 1) a duração da pesquisa deve ser o suficientemente longa para compreender o objeto da atividade, as mudanças ocorridas nele e a relação do objetos com outros ambientes; 2) os padrões mais abrangentes de atividade (macro-análise) devem ser considerados antes de se considerar os “fragmentos

episódicos” (micro-análise), pois a micro-análise revela a importância da atividade; 3) as técnicas de coleta de dados (entrevistas, observações, vídeo, materiais históricos etc.) devem ser variadas e 4) as pesquisas devem estar comprometidas com compreender o sistema de atividade do ponto de vista do(s) sujeito(s).

3.5 Exemplos de pesquisas em TA

A teoria da atividade e seus componentes têm sido analisados em muitas áreas, como educação e educação a distância (Engeström e Middleton, 1996; Carelli, 2003), tecnologia educacional (Kaptelinin e Cole s/d), entre muitas outras. Engeström coordena um centro de pesquisas filiado à Universidade de Helsinque (<http://www.edu.helsinki.fi/activity/1.htm>) e Daniels coordena um grupo multidisciplinar de pesquisadores na Universidade de Birmingham (<http://www.education.bham.ac.uk/research/sat/default.htm>).

Andreassen (2000), usando a TA, acompanhou o trabalho colaborativo de três alunos de graduação que faziam cursos de treinamento de professores em diferentes universidades. O estudo do autor averiguou que, por contradições entre os sistemas de atividade, os alunos não usavam as ferramentas do software para produzir interdependência entre eles.

Carelli (2003) analisou como treze professoras de língua inglesa da rede pública realizaram a atividade sociocultural de estudar on-line, ao participar de um curso on-line de formação continuada sobre leitura estratégica. O objetivo do estudo era o de entender a dinâmica estabelecida para realizar a atividade, quais os problemas enfrentados pelas professoras-alunas e qual sua aprendizagem em relação à tecnologia utilizada. A conclusão do trabalho de Carelli (2003) foi a de que um aluno on-line, além de ser preparado para utilizar a tecnologia necessária para participar dessa modalidade de cursos, também precisa ter o equipamento e o suporte logístico técnico e pessoal. O aluno necessita, ainda, entender claramente as regras envolvidas na atividade de estudar on-line.

Kim et al (2003) analisaram o papel do instrumento mediador estudando exemplos de comunidades on-line de educadores e apresentam seu próprio sistema, TeacherBridge, que ajuda o professor em seu desenvolvimento profissional a partir da colaboração entre pares e da comunidade. A TA é usada como um sistema conceitual de análise no sentido de discutir as formas que o TeacherBridge pode servir aos educadores.

Jakubowicz (2003) focaliza o papel do instrumento na atividade em um curso on-line de inglês. A TA é usada para investigar como os sujeitos participantes da atividade constroem comunidades de aprendizagem on-line. A contribuição principal da TA nas áreas do trabalho colaborativo mediado por computador e da interação homem-computador, segundo o pesquisador é a de colocar o foco na importância do contexto social e desenvolvimental do uso do computador.

Tavares (2004) apresenta uma pesquisa que visa investigar a atividade de moderação em uma lista de discussão usada como contexto de aprendizagem colaborativa informal por educadores e outras pessoas interessadas em educação a distância em relação a outros sistemas de atividade (como a própria discussão e a formação de comunidade de aprendizagem on-line).

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

No capítulo anterior foram apresentados um breve histórico da Análise Contrastiva, alguns aspectos do Ensino Mediado por Computador e um breve histórico da Teoria da Atividade (TA), incluindo três gerações teóricas identificadas em sua evolução, seus princípios fundamentais, implicações metodológicas para pesquisas que adotam este referencial teórico e alguns exemplos destas dessas pesquisas.

O objetivo geral desta pesquisa é caracterizar os diferentes elementos que compõem uma atividade de ensino no contexto informatizado (sujeito, ferramenta, objeto, comunidade, regras, divisão de trabalho) e investigar, baseado nos pressupostos da TA, em que medida e como os Princípios Básicos e Níveis Hierárquicos dessa teoria ocorrem/funcionam no ensino mediado por computador.

O presente capítulo se divide em 6 seções, a saber: Estudo exploratório; A pesquisa como um estudo de caso; Os sujeitos; Os instrumentos e Os procedimentos.

1. Estudo exploratório

O primeiro passo para o desenvolvimento desta pesquisa foi o de realizar um estudo exploratório inicial sobre o correto uso de palavras heterossemânticas por falantes nativos do português brasileiro aprendizes de espanhol. Neste caso, o teste (Anexo A) foi aplicado no dia 27 de setembro de 2004, em uma turma de 17 alunos que estavam cursando o sexto semestre de língua espanhola no curso de Letras Habilitação em Espanhol e Respectivas Literaturas da Faculdade Metodista de Santa Maria. A intenção dessa sondagem foi a de averiguar em que medida uma observação feita pela autora desta pesquisa era real ou não. A observação feita dizia respeito às produções orais e escritas dos alunos em aulas de espanhol como língua estrangeira para falantes nativos do português. Havia a suspeita de que a aquisição dos heterossemânticos não era total e que os alunos não sabiam usar corretamente os falsos cognatos e, muitas vezes, não sabiam quais eram as palavras que se escreviam de forma similar ou igual entre as duas línguas, mas que possuíam significado diferente.

Nesse sentido, os 17 alunos da turma freqüentada pelos sujeitos alvos da pesquisa (5 alunas escolhidas através da análise do questionário sobre o uso da

ferramenta – Anexo B) contextualizaram 20 palavras em espanhol. No referido teste, os alunos deveriam contextualizar corretamente as palavras sendo que 10 dessas 20 eram falsos cognatos, ou seja, eram escritas de forma igual ou muito parecida ao português, mas possuíam diferentes significados. As outras 10 palavras do espanhol foram misturadas entre os falsos cognatos para despistar o aluno sobre o tema do teste.

A contextualização das demais palavras que os alunos também deveriam fazer não foi avaliada, uma vez que o objetivo desta pesquisa é de avaliar a aquisição dos heterossemânticos. Também não foram levados em consideração os erros gramaticais de espanhol, apenas o uso dos heterossemânticos. A avaliação da contextualização dos falsos cognatos se dividiu em uso incorreto, sem resposta (em branco), uso correto e em dúvida.

As palavras analisadas no estudo exploratório foram: *cuello*, *zurdo*, *balcón*, *billete*, *berro*, *polvo*, *acordarse*, *cartón*, *suceso*, *copo* respectivamente em português: pescoço, canhoto, sacada, nota ou entrada, agrião, pó, lembrar, papelão, acontecimento, flocos.

1. 1 Análise da sondagem

Dos 17 alunos que fizeram a contextualização das palavras, nenhum contextualizou os 10 heterossemânticos de maneira correta e nenhuma delas foi contextualizada corretamente por todos os alunos.

PALAVRA	USO INCORRETO	SEM RESPOSTA	CORRETO	DÚVIDA
<i>cuello</i>	1	1	14	1
<i>zurdo</i>	2	1	8	6
<i>balcón</i>	4	0	12	1
<i>billete</i>	7	0	9	1
<i>berro</i>	7	5	5	0
<i>polvo</i>	8	1	8	0
<i>acordarse</i>	12	0	5	0
<i>cartón</i>	14	3	0	0
<i>suceso</i>	16	1	0	0
<i>copo</i>	17	0	0	0

Tabela 1 – Contextualização dos heterossemânticos da sondagem

A palavra *cuello* não é coelho. Significa pescoço ou ainda colarinho. É uma palavra com que os alunos têm contato já no primeiro semestre de língua espanhola, quando se trabalha as partes do corpo humano. Por ser mais conhecida, obteve um bom número de contextualizações corretas (14). Na sondagem aplicada, houve apenas uma incorreta, uma sem resposta e uma dúvida.

Exemplos das contextualizações erradas:

1. *Tengo um cuello em mi casa.*

Em espanhol, a pessoa que é *zurda*, no português, é canhota. Quem sofre de defeitos de audição em espanhol é um *sordo*. Nesta palavra que os alunos deveriam contextualizar, duas das contextualizações foram usadas de forma incorreta, apenas um dos participantes não fez a contextualização e em 6 casos houve dúvida em saber se adjetivo estava sendo usado para surdo (*sordo*) ou canhoto (*zurdo*). Isso se deve, muito provavelmente a que as duas palavras surdo (*sordo*) e canhoto (*zurdo*) são adjetivos e foram usados em frases onde se adjetivava a uma pessoa, como: *Fulano es zurdo* ou *Fulano tiene un hijo zurdo*, não dando para distinguir se o zurdo que eles apresentavam era um zurdo de surdo ou de canhoto.

Exemplos das contextualizações erradas:

2. *El hijo de mi madrina nació zurdo.*
3. *En mi familia tiene algunos zurdos.*
4. *Lo más Chico de mis hermanos es zurdo.*
5. *No conozco ninguna persona zurda.*

Balcón significa sacada e não o balcão de uma padaria ou uma loja. Para esse tipo de balcão em espanhol se diz mostrador. Esta palavra, por ser bastante trabalhada em sala de aula desde o primeiro semestre, teve um número de contextualizações incorretas bem baixa. Apenas 4 alunos fizeram o uso incorreto e em 1 caso não se pôde averiguar se o uso estava correto ou não.

Exemplos das contextualizações erradas:

6. *Diríjase al balcón de viaje y compre sus pasagens.*
7. *Juliana trabaja detrás de un balcón pequeño*
8. *El balconista no puede traer el vestuario a su balcón.*

A palavra espanhola *billete* significa, em português, nota. Assim podemos contextualizar a palavra em frases como *Un billete de \$5,00 pesos*. A palavra também pode ser usada no sentido de uma entrada de cinema, uma passagem de metro, etc. No teste de sondagem aplicado, 7 dos 17 alunos usaram como si se tratasse de um bilhete escrito à mão, o que em espanhol seria nota.

Exemplos de algumas contextualizações erradas:

9. *Escribí un billete para mi novio.*
10. *Hoy yo recibí un billete.*
11. *Hoy por la mañana yo escribí un billete para mi tía.*
12. *Mi hermano dio el billete para mi madre.*
13. *Yo quiero escribir un billete de amor.*

A tradução ao português da palavra *berro* é agrião, um tipo de salada. 5 participantes deixaram a opção sem contextualização. 7 das 12 contextualizações foram de forma incorreta, como se o sentido da palavra fosse o mesmo do português, berro de gritar.

Exemplos das contextualizações erradas:

14. *Las mujeres berraban de dolor.*
15. *Al ver la culebra, berré.*

16. *María tiene siempre que berrar con su hijo para él volver a la casa a las 17hs.*

17. *Me vecino de la izquierda dio un berro.*

Polvo é pó, poeira. O *polvo* do português em espanhol é *pulpo*. 8 alunos se deram conta de que a palavra não era o fruto do mar *pulpo*. Os outros 9 usaram a palavra no sentido de leite em pó e *polvo* de fruto do mar.

Exemplos das contextualizações erradas:

18. *El polvo no gusta de los políticos.*

19. *Para hacer una torta hay que poner polvo.*

20. *No me gusta carne de polvo.*

21. *Animal que tiene muchos tentáculos es polvo.*

Acordarse em espanhol não é o acordar do português. Quando alguém se *acuerda* ou não de algo em espanhol, está dizendo que se lembra ou não. Então, *acordarse* significa lembrar/recordar. Assim como *cuello*, é uma distinção que os alunos aprendem a fazer desde o primeiro semestre. Ainda assim 12 alunos não souberam contextualizar a palavra de forma correta.

Exemplos das contextualizações erradas:

22. *Hoy acorde y luego fui a Ducharme.*

23. *Mi hija se acordó muy temprano hoy.*

24. *El niño se acordó llorando.*

25. *Yo acordé con dolor de cabeza.*

Cartón é papelão; *cartão* é *tarjeta*. *Una caja de cartón* é uma caixa de papelão. *Cartão* de crédito, postal etc., se diz: *tarjeta de crédito, tarjeta postal, tarjeta amarilla, tarjeta de invitación*. 14 participantes, no entanto, contextualizaram a palavra *cartón* como se fosse um cartão de aniversário, de natal, de dia dos namorados, etc e 3 não fizeram a contextualização.

Exemplos das contextualizações erradas:

26. *Yo hice una gran cantidad de cartón de navidad*

27. *Recibí un cartón de Madrid.*

28. *¿Quieres mi cartón?*

29. *Lo dibujo del cartón es muy amplio y hermoso.*

Suceso em espanhol são fatos ou acontecimentos. Não significa ter sucesso no trabalho, por exemplo, como usamos no português. Para esse contexto, em espanhol a palavra correta será *éxito*. 16 alunos, na contextualização desta palavra, fizeram de forma errônea, usando-a com o mesmo sentido que a palavra assume no português.

Exemplos das contextualizações erradas:

30. *Todos nosotros queremos muchos sucesos.*
31. *Tendré suceso hablando el español.*
32. *El suceso es muy importante.*
33. *Que tengas mucho suceso en tu trabajo.*

A palavra *copo* em espanhol significa, no português, floco de neve. Para flocos de milho usa-se *hojuelas de maíz*. *Copo* é uma palavra pouco trabalhada em aula, no entanto, seu correspondente heterossemântico do espanhol com o português (*vaso*) é trabalhado desde o primeiro semestre. Os alunos sabem que devem dizer *un vaso de leche* e não *un copo de leche*, mas na hora da contextualização, 100% dos alunos contextualizaram de forma incorreta.

Exemplos das contextualizações erradas:

34. *Pone las flores en un copo de agua.*
35. *Yo voy poner las flores en el copo.*
36. *El copo de mi lavabo está quebrado.*
37. *Me gusta mucho tomar un copo de té.*

Algumas contextualizações deixaram dúvidas na hora da análise, pois não se pôde determinar se o aluno usou-a corretamente ou não.

Alguns exemplos:

38. *Carmen tiene una prima que es **zurda**.*
39. *En mi familia tiene algunos **zurdos**.*
40. *Lo más chico de mis hermanos e **zurdo**.*
41. *Yo soy **zurda**.*
42. *No conosco ninguna persona **zurda**.*
43. *¿Mi abuelo es **zurdo**, entendió?*
44. *El **balcón** está lleno.*
45. *Mi hermana dio el **billete** para mi madre.*

46. *Mi cuello está sucio.*

A partir do estudo explanatório (Anexo A) foi possível, então, constatar que há problemas de aquisição dos heterossemânticos no grupo estudado (17 alunos). Assim sendo, a pesquisa levou-se a cabo com o intuito de compreender, baseado nos pressupostos da Teoria da Atividade (TA), o desenvolvimento da atividade em si bem como caracterizar os diferentes elementos que compõem uma atividade de ensino no contexto informatizado (aluno, instrumento, conteúdo, professor, comunidade, regras de comportamento, divisão de trabalho), e discutir e exemplificar os Princípios Básicos e Níveis Hierárquicos da atividade no ensino de língua mediado por computador, bem como observar a aquisição dos falsos cognatos no grupo estudado.

2. A pesquisa como um Estudo de Caso

Segundo Leffa (2005), resumindo bibliografia da área, o Estudo de Caso se caracteriza por ser uma “investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo”. Assim sendo, o Estudo de Caso possui como finalidade “investigar tudo o que é possível saber sobre o sujeito ou grupo escolhido e que achamos que possa ser relevante para a pesquisa”.

O mesmo autor aponta que, se o sujeito ou sujeitos do Estudo de Caso é um aprendiz de língua estrangeira a distância, é importante averiguar as “atitudes em relação ao uso da tecnologia na aprendizagem, suas preferências de lazer, seu ambiente familiar, sua vida antes do período de observação, seu empenho em realizar as tarefas, suas expectativas sobre o curso, etc”. Para se fazer a coleta dos dados, o pesquisador deve usar instrumentos de coleta variados como questionários, entrevistas com o aluno, testes de proficiência na língua, gravadores de áudio, sessões de visionamento, textos produzidos pelo aluno, etc. Neste tipo de pesquisa, procura-se descrever todos os aspectos que envolvem o caso, apreendendo a totalidade da situação.

O Estudo de Caso é um tipo de pesquisa qualitativa, com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável. Suas aplicações

não se restringem apenas à pesquisa, mas se estendem também à educação, como técnica de ensino e à clínica, como instrumento de trabalho. (Leffa, 2005)

O Estudo de Caso pode ser a metodologia mais indicada para investigar um caso em profundidade, concentrando-se num determinado aspecto, num contexto bem definido, mas envolvendo variáveis indefinidas, com interações imprevisíveis, já que o aspecto da imprevisibilidade, talvez crucial para seu objetivo, poderia passar despercebido numa análise estatística mais ampla, onde só o que é previsto pode ser identificado.

As vantagens que o Estudo de Caso apresenta em relação à metodologia se referem à flexibilidade e à capacidade de contextualização. A flexibilidade permite que o pesquisador 'ajuste suas hipóteses iniciais de acordo com os dados novos que podem surgir durante a execução do projeto, dando assim conta da imprevisibilidade' (Leffa, 2005). Um estudo que possua objetivos mais amplos pode, na medida em que novos dados vão surgindo, corrigir e/ou modificar os objetivos iniciais. O pesquisador deste tipo de estudo 'parte do pressuposto de que é impossível prever todos resultados possíveis antes de começar a execução do projeto' (Leffa, 2005). Além disso, o Estudo de Caso permite que o sujeito seja visto como membro atuante da comunidade em que atua.

Em contra-partida, o Estudo de Caso apresenta limitações e perigos, fato que exige, como afirma Leffa (2005), maior cuidado por parte do pesquisador. Este deve conhecer cada participantes de sua pesquisa, a visão de mundo que ele apresenta, bem como 'seu estado emocional, suas amizades, suas frustrações, seus desafetos e preferências pessoais'. Toda a responsabilidade de uma pesquisa baseada em um Estudo de Caso é do pesquisador, tornando-a subjetiva. Isto envolve um sério problema ético.

É muito mais fácil proteger a identidade num questionário anônimo distribuído a mil informantes do que num estudo em profundidade de um ou poucos sujeitos. Para garantir o consentimento do sujeito em continuar na pesquisa quando sentir que sua privacidade esteja talvez sendo invadida, o pesquisador muitas vezes recua na proposta inicial, sendo obrigado a ficar mais na superfície do caso, sem aprofundar os questionamentos como desejaria. O próprio pesquisador também pode estar ligado a uma instituição que sustenta o projeto, e que poderá retirar o apoio onde houver um conflito de interesses. Uma tentativa por parte do

pesquisador em resolver o conflito poderá prejudicar a credibilidade dos resultados. Leffa, (2005)

3. Os sujeitos

As participantes da presente pesquisa são acadêmicas do curso de Letras Habilitação em Espanhol e Respectivas Literaturas da Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES), estão cursando o sétimo de oito semestres da graduação. Foram alunas da pesquisadora nas disciplinas de Língua Espanhola III, Lingüística Aplicada I e II e Prática de Leitura em Língua Espanhola na referida instituição em 2003 e 2004. As alunas foram escolhidas a partir da análise do questionário relativo à ferramenta computador (Anexo B), uma vez que o estudo se propõe a testar atividades sobre os falsos cognatos em atividades mediadas por computador.

As 5 participantes receberam os seguintes nomes fictícios: participante 1 – Carolina, participante 2 – Daiana, participante 3 – Gabriela, participante 4 – Silvia e participante 5 – Nadia.

Carolina tem 29 anos, é casada, tem um filho de 11, é natural de Santa Maria e reside na mesma cidade.

No presente ano, que é o seu último de curso de graduação, resolveu se dedicar exclusivamente às disciplinas, aos estágios e à monografia, largando o emprego que tinha no mercado que pertence à sua família.

Seus passatempos favoritos são ler livros e ver televisão. Gosta de viajar e neste ano foi à Rivera (cidade uruguaia que faz fronteira com Santana do Livramento) com uma colega da faculdade pra conhecer a cidade e falar espanhol. A aluna relatou que ela e sua colega conseguiram falar em espanhol apenas com os comerciantes informais, pois os vendedores das lojas preferem falar em português com os clientes (são treinados para isso), ou constataram que muitos funcionários são brasileiros. Carolina, ao falar com esses nativos, se deu conta de que o que eles falam não é igual ao que ela aprendeu em aula. A participante relatou que parece haver uma distância entre o que se fala nas ruas e o que lhes é ensinado em sala de aula.

Carolina terminou seu ensino médio numa escola pública de Santa Maria, na qual teve aulas de espanhol com uma professora que hoje é sua professora na graduação. Sua opção em fazer Espanhol no colégio se deveu ao fato de que o

Inglês visto no ensino médio não foi produtivo. Além de ter estudado no ensino médio, Carolina estudou espanhol em um curso pré-vestibular, mas não gostava muito, uma vez que a professora, segundo ela, deixava a língua muito mais difícil do que quando a estudava no ensino médio. Fez curso de inglês quando era criança, mas não gostava. Apesar da experiência não ter sido muito boa com relação à aprendizagem do inglês, a aluna acredita que aprender a língua é muito importante e pretende voltar a estudá-la. Além dessas experiências com línguas estrangeiras. Carolina entende italiano, já que sua família é natural de uma cidade de origem italiana. Em casa, seus avós falam italiano com netos e filhos; seus pais também falam italiano quando têm que se comunicar com os mais velhos. Assim, Carolina entende o italiano falado, mas não saber falar a língua.

Carolina decidiu fazer Letras porque queria fazer um curso de licenciatura depois de fazer o magistério. Tentou vestibular para o curso de licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Santa Maria, mas não passou. Depois disso, tentou para Letras na FAMES, passou e hoje está na seqüência correta do curso e se forma no final do presente ano. Depois de terminar o curso de Letras, Carolina gostaria de fazer o curso de Direito, mas antes relatou que quer fazer uma pós-graduação ou mestrado relacionado à área das Letras. Quer ser professora, pois sua experiência no estágio está sendo boa.

Com relação à sua aquisição da língua espanhola, Carolina observou que no presente semestre letivo, no qual está cursando o Espanhol VII, não houve muitos avanços na aquisição da língua, que pareciam ser maiores nos semestres anteriores. Acha que um dos problemas de sua aquisição está relacionado aos verbos e atribui isso à sua aprendizagem sobre a sua língua materna (português), uma vez que não aprendeu bem os verbos em português. Carolina também relata que possui alguns problemas relacionados à aquisição de alguns fonemas por ser descendente de italianos, mas se esforça em produzi-los de formas corretas. Todos os aspectos relacionados à dificuldade de se aprender a língua estrangeira estão relacionados, para Carolina, a aspectos gramaticais. Nesse sentido, a aluna aponta que é mais fácil aprender inglês, porque sua gramática é mais fácil e tudo é diferente do português. Não existem apenas semelhanças entre o vocabulário da língua portuguesa e da inglesa, o que a leva a concluir de que o que é diferente se torna mais fácil de adquirir, uma vez que fica mais difícil fazer confusões com o léxico, por exemplo.

Sobre as atividades mediadas que foram trabalhadas sobre os falsos amigos, a participante disse que já conhecia algumas das palavras trabalhadas desde a época do ensino médio, mas aprendeu algumas novas e já colocou muitas em prática no seu vocabulário diário de sala de aula.

Carolina gosta de trabalhar no computador e acha que é muito importante o uso de tecnologia em sala de aula. Teve uma experiência em uma disciplina na faculdade na qual usou um programa de cd-rom de língua espanhola (*Contacto 1*) e achou muito produtivas as atividades que foram feitas e lamenta não ter tido mais experiências como essa. Além disso, afirma que muitos de seus colegas não teriam condições de acompanhar uma disciplina que usasse muito o computador e a Internet, pois lhes falta conhecimento sobre como usar a ferramenta. A aluna acredita que qualquer professor de língua estrangeira deve saber usar os programas básicos do computador como Word, Power Point além de ter uma conta de e-mail.

Daiana tem 22 anos, é solteira, não possui filhos, mora com os pais e um irmão em Santa Maria, cidade de onde é natural. Não trabalha, mas é monitora de Língua Espanhola desde agosto do ano passado na FAMES.

Como formas de lazer, Daiana faz academia por causa do estresse, vai ao clube nos finais de semana e viaja nas férias com a família. Assim como Carolina, Daiane foi para Rivera conhecer a cidade e ter oportunidade de falar a língua que estão aprendendo para poderem ser professoras. Relatou a mesma frustração citada por Carolina, a de que os falantes nativos de espanhol e comerciantes de Rivera queriam falar apenas em português.

Daiana terminou seu ensino médio em uma escola de Santa Maria que, na época, não oferecia a opção de espanhol para língua estrangeira, por isso teve que cursar a língua inglesa. No entanto, durante seu ensino fundamental, a participante teve contato com o espanhol por 3 anos. Fez 1 semestre de Língua Espanhola no cursinho pré-vestibular. Nunca fez cursos de línguas, mas tem vontade de aprender francês ou inglês quando terminar o curso de Letras.

Antes de cursar o curso de Letras, Daiana tentou vestibular para o curso de Direito, mas não passou. Sua mãe e seu pai a obrigaram a fazer o curso de Letras, pois ficaria um ano em casa sem estudar. Um pouco contrariada, Daiana ingressou no curso e hoje está na seqüência correta. Se forma no final do ano. A cada dia que passa, Daiana afirma gostar cada vez mais do curso que está fazendo. Tem uma proposta para morar na Espanha com os tios, que se mudarão para lá depois que se

formar. Mesmo gostando do que está fazendo e tendo idéia de ser professora para adolescentes, Daiana ainda quer fazer o curso de Direito.

Acredita que sua aquisição da língua espanhola não tem evoluído muito, pois possui pouco espaço para a prática oral da língua. Acredita que não há muitos problemas na hora de adquirir o espanhol, pois acha que aprender línguas próximas é positivo. Segundo Daiana, os falsos amigos representam uma dificuldade da semelhança entre o português e o espanhol, porque nunca se sabe se o que se fala é espanhol ou portunhol.

Sobre o uso do computador, a aluna argumenta que a ferramenta veio pra ajudar o homem, pois ganhamos tempo em relação ao livro e é um instrumento capaz de captar a atenção do aluno. Daiana diz usar bastante o computador, apesar de não ser uma dependente. Avalia como positivo os jogos em formato de cd-rom que existem para ensinar a língua através do computador de forma lúdica.

Daiana acredita que aprender inglês ou francês é mais difícil, porque não existe a mesma semelhança que há entre o português e o espanhol. Nesse sentido, a participante vê a semelhança como mais positiva do que negativa, mesmo quando é necessário aprender as habilidades produtivas da língua.

Gabriela tem 36 anos, é casada e tem dois filhos. Um menino de 15 e uma menina de 10 anos. É natural de Santa Maria e mora na mesma cidade com seus filhos. Pretende, depois que se formar, morar em Santa Catarina, onde está o marido por motivos de trabalho. Possui um estágio remunerado na Prefeitura de Santa Maria onde faz atendimento ao público, redação de cartas, memorandos.

Como está no último ano de sua faculdade, Gabriela não possui muitas formas de lazer. Não gosta de viajar, mas organiza excursões para Camburiú todos os anos. Já foi à Bolívia e outros países de fala espanhola da América Latina. Não falou em espanhol quando fez as viagens, pois não se sentiu segura para isso.

Os dois primeiros anos do ensino médio, Gabriela cursou em uma escola de Santa Maria na qual não havia opção para a língua espanhola. No entanto, alguns anos depois, Gabriela morou em Santa Catarina onde cursou o último ano do ensino médio e pôde optar por não fazer Inglês, pois sua escola oferecia o Espanhol como opção. Fez cursinho pré-vestibular na opção de Espanhol e gostava muito das aulas e da língua. Nunca fez cursos de línguas, mas tem vontade de fazer depois que se formar. Não conhece outras línguas e não tem vontade de aprendê-las apesar de saber que é necessário.

Faz o curso de Letras para ter um diploma de nível superior e também porque queria aprender uma nova língua, mas sua primeira opção de curso nunca foi Letras. Sua primeira opção foi Ciências Sociais, mas não passou no vestibular. Ainda pretende fazer outro curso, depois que se formar. Está na seqüência certa e se forma em dezembro deste ano. Está fazendo estagio no ensino fundamental e está gostando, mas acha muito difícil trabalhar em escolas que apresentam a realidade que está presenciado. Não quer ser professora de Espanhol, mas gostaria de fazer especialização em Educação Infantil para ser professora de séries iniciais. É artesã e já foi filiada à Federação Gaúcha de Artesões, mas hoje trabalha esporadicamente com artesanato, decoração de festas, etc.

Em relação à sua aquisição do espanhol, Gabriela relatou na entrevista que tem sido dificultada por motivos financeiros, por não poder fazer cursos fora, por não poder comprar livros e assinar televisão a cabo e também por ter que se dedicar à família, à casa e ao trabalho. Acredita que teve avanços no início da aquisição, mas agora, no final do curso, parece que a aquisição está estática, sem muitos avanços. Gabriela aponta que tem facilidade em ler e aprender, mas nas habilidades de produção não possui tão bom desempenho assim. Não consegue falar com nativos na praia e no serviço porque sente vergonha e sente que não está preparada para isso.

A aluna se coloca num patamar bom, comparando com o nível da turma. Vê problema na aquisição na parte da conversação e afirma não conseguir pensar em espanhol. Gabriela acha que aprender espanhol é fácil, pois se pode entender o que se lê, mas aprender a falar é muito difícil. A participante também argumenta que inglês, que não é uma língua próxima do português, é difícil de aprender, assim como uma língua próxima também o é.

Com relação às atividades dos falsos amigos que foram aplicadas, a aluna avaliou-as como positivas, pois já teve oportunidade de aplicá-las em aula, corrigindo um colega porque ele estava usando um falso cognato.

Gabriela se qualifica travada com relação ao computador, porque é uma ferramenta recente para ela. Como sempre foi ligada à área humana, via o computador como algo mecânico e frio, e achava que as duas áreas (tecnologia e humana) eram incompatíveis. Hoje em dia, sabe que é necessário incorporar a tecnologia na educação. Tem computador em casa, mas sem acesso à Internet. Raramente faz uso do computador, pois prefere que o filho digite, imprima e table

os trabalhos e suas aulas de estágio. Pretende instalar Internet em casa pra diminuir a distância física que a separa do marido. Diz que a visão que tinha do uso do computador já mudou muito e que hoje acha muito importante “saber mexer” e saber como usar o instrumento em sala de aula. Acredita que o computador vai ter um papel importante na educação, pois, uma vez que as famílias das crianças para as quais dá aulas não possuem uma renda elevada, a maioria deles tem acesso ao computador somente na escola, como uma forma de inclusão digital que só é possível através da escola. Na escola onde faz seu estágio, relata, os professores são incentivados e cobrados a usar o computador. Assim, ela pretende levar seus alunos para o laboratório de informática, mas se preocupa por não saber o que nem como fazer.

Silvia tem 34 anos, é casada e tem um filho de 1 ano e 7 meses. É natural de Santa Maria, onde reside atualmente. Não está na seqüência correta do curso, pois lhe faltam algumas disciplinas que são pré-requisitos para os estágios. A previsão para que possa se formar é na metade ou no final do próximo ano.

Trabalha com a área da saúde já faz 9 anos e atualmente trabalha em uma clínica de hemodinâmica na parte administrativa. Quando tem tempo livre, cuida do filho, organiza a casa e faz os trabalhos relacionados à faculdade. O fato de ter que se dividir entre o trabalho, a família e a casa impede-a que se dedique mais aos estudos. Viaja para a praia quando está de férias e já foi a Rivera e ao Chuí, mas ainda não cursava Letras Espanhol, nem sabia falar a língua.

Cursou o ensino médio em uma escola estadual de Santa Maria, mas na época não havia a opção para fazer Espanhol, tendo que cursar Inglês. Fez curso pré-vestibular, mas priorizou o trabalho, deixando o estudo de lado. Já prestou vestibular pra Farmácia e Administração. Faz o curso de Letras porque gostava da língua espanhola quando ouvia na tv, quando escutava músicas, etc. Achava a língua muito bonita e acessível, porque compreendia melhor do que o inglês. Não sabe se vai querer ser professora, pois, se continuar na área das Letras, prefere trabalhar com tradução, área da qual gosta muito. Pensa em fazer uma pós-graduação na área da Lingüística, para aprimorar seus estudos. Como sempre trabalhou na área da saúde, Silvia pensa em fazer algum curso de graduação relacionado à área, como Fisioterapia.

Fala espanhol, mas lê algumas coisas em inglês devido ao seu trabalho com máquinas importadas. Silvia também ressalta que muitas instruções já vêm em

espanhol, o que facilita bastante a operação das máquinas. A participante acha que a língua inglesa é muito importante e pretende fazer um curso para aprender mais.

Com relação à aquisição do espanhol, Silvia se julga desmotivada, porque, no final do curso, se está dando conta de que ainda tem muita coisa pra aprender. Sobre a habilidade oral, a aluna acredita que está passando por muitas dificuldades, mas também acredita que o problema resida em sua timidez. Afirma que a professora deste semestre é bastante exigente e está sendo muito difícil acompanhar as aulas. A aquisição de uma língua próxima, segundo a aluna, justamente por possuir uma mesma raiz histórica com o português, acaba gerando confusões. Ela pensava que seria mais fácil aprender o espanhol, assim como muitas pessoas acreditam, segundo o relatado. Mas justamente por se parecer ao português, como diz Silvia, exige mais atenção e dedicação por parte de quem aprende. Em relação ao aprendizado do inglês, a aluna acredita que é mais fácil aprendê-lo justamente porque a maioria das palavras do inglês não são parecidas às do português.

Sobe as palavras que estavam nas atividades mediadas, a aluna apontou que as atividades serviram para aprender um vocabulário novo e que estava contextualizado, pois quando fez o pré-teste, no qual as palavras estavam descontextualizadas, foi difícil saber qual era o significado de cada uma delas.

Silvia está acostumada ao uso diário do computador e acredita que o uso do mesmo é importante para a educação, pois crianças e adolescentes se sentem motivados a usá-lo.

Nadia é solteira, tem 21 anos, mora em São Pedro do Sul (a menos de 40kms de Santa Maria), mas estuda em Santa Maria. É natural de Rondinha, mas já morou em Pejuçara, Santa Maria e agora em São Pedro. Não trabalha, só estuda. Gosta de ver filmes, viaja nas férias para a praia, mas nunca foi ao exterior. Tem muita vontade de conhecer Sevilha, na Espanha, por influência de uma amiga. Largou o curso de Artes que fazia na Universidade Federal de Santa Maria, pois pretende ser formar em Letras Espanhol e se especializar na área de Lingüística, disciplina com a qual gostaria de trabalhar mais do que com a língua em si.

A primeira opção do vestibular de Nadia foi Veterinária, depois tentou para Desenho Industrial, Artes e, por último Letras. Por um determinado tempo, cursou Letras e Artes ao mesmo tempo, mas nas férias deste ano, decidiu que faria só Letras para poder se dedicar por completo. A decisão em fazer Letras se deu pelo

fato de que Nadia ainda não havia sido aprovada nas artes e estava se sentindo mal por não estar estudando. Sua tia, que é diretora da faculdade, incentivou-a a fazer vestibular na FAMES para Administração, mas ela optou por Letras Espanhol, pois não gosta de matemática. Resolveu cursar porque achou que ficaria parada. Está na seqüência correta do curso de Letras e se formará em dezembro deste ano.

Seu ensino médio foi realizado em São Pedro, numa escola estadual onde teve que cursar inglês porque não havia opção para qualquer outra língua. Quando fez curso pré-vestibular, optou por fazer espanhol porque não gostava do inglês. Nunca fez cursos de línguas, mas gostaria de fazer um curso para aprender inglês.

Nadia acredita que o problema que enfrenta na aquisição do espanhol é falar o espanhol com sotaque de brasileiro. Ressalta que é capaz de falar com qualquer nativo da língua espanhola, pois vai entender tudo o que eles falam e também se esforçará para ser entendida, ainda que com sotaque brasileiro. Com relação à sua turma, a participante vê a aquisição de seu espanhol no nível médio.

Sobre aprender o espanhol, Nadia aponta que não é uma tarefa fácil, embora pensasse isso quando iniciou o curso. Vê a proximidade entre as duas línguas como algo positivo no início, mas que é difícil aprender a falar espanhol sem interferências do português. Ainda assim, Nadia acredita que a proximidade entre o português e o espanhol mais ajuda do que atrapalha.

Com relação às atividades mediadas por computador, Nadia diz que elas ajudaram a que ela pudesse auxiliar um colega em aula que estava confundindo palavras heterossemânticas. Nadia vê o computador como uma ferramenta motivadora e que é necessário que se use, primeiro porque estamos na era do computador e também porque o computador já está nas escolas particulares e está entrando nas estaduais, municipais. Nem que seja pra mostrar aos alunos, o professor deve conhecer e deve usar o computador em sala de aula, segundo o que registrou Nadia em sua entrevista. É dever do professor aproveitar que o aluno ainda está na escola para mostrar a ele o que é e como funciona a ferramenta. Se não há na escola um computador, o professor deve falar sobre ele, porque seus alunos vão trabalhar com o computador por perto, ao seu redor, seja com um caixa eletrônico para sacar dinheiro, ou com caixas registradoras, etc.

4. Instrumentos

Foram usados 5 instrumentos para a coleta de dados neste estudo de caso. São eles: questionário sobre o uso da ferramenta (Anexo B), pré-teste sobre a contextualização dos heterossemânticos (Anexo C), relatório de desempenho enviado pelo ELO (Anexo E), pós-teste sobre a contextualização dos heterossemânticos (Anexo D) e entrevista individual e semiestruturada com os sujeitos (Anexo E).

4.1 Instrumento 1 – Questionário sobre o uso da ferramenta – computador (Anexo B)

O questionário sobre o uso da ferramenta foi aplicado com o intuito de averiguar quais alunos do grupo possuíam uma maior intimidade com a ferramenta que também seria usada como coleta de dados. Os participantes deveriam responder as 9 questões relacionadas ao uso da máquina em si e ao uso da Internet e comunicação eletrônica.

4.2 Instrumento 2 – Pré-teste sobre a contextualização dos heterossemânticos (Anexo C)

O pré-teste sobre os heterossemânticos seguiu o mesmo modelo do teste aplicado no estudo explanatório. Conta com 20 palavras em espanhol que foram ser contextualizadas corretamente, sendo que 10 dessas 20 são falsos cognatos.

Os falsos cognatos trabalhos no pré e no pós-teste foram os seguintes:

A palavra *borracha* em espanhol significa bêbada em português. Assim, podemos contextualizar a palavra como: *Ayer, en la fiesta del cumpleaños de mi padre, me quedé borracha bebiendo vino*. Como pode-se perceber, a *borracha* do espanhol não é a mesma borracha do português que usamos para apagar o lápis do papel. Essa seria a goma.

Brinco em espanhol vem do verbo *brincar* que significa pular, saltar: *El potro no estaba amansado, por eso brincaba como un loco*. O *brinco* do português, usado como adorno nas orelhas chama-se *pendientes* em espanhol.

A palavra *cachorro* significa filhote, especialmente os filhotes dos carnívoros como o leão, tigre, lobo etc. *Perro* ou *can* em espanhol significam cachorro no português.

Em espanhol, *escoba* significa vassoura do português. A escova de dentes em português, por exemplo, é o *cepillo de dientes* em espanhol.

A pessoa que come *gambas* na Espanha, por exemplo, come camarão no Brasil, já que não se come gambá.

Lentilla não se come, mas se coloca nos olhos para ver melhor. A *lentilla* do espanhol são as lentes de contato do português. A lentilha da língua portuguesa é a *lenteja* da língua espanhola.

El presunto asesino está forajido é uma frase sem pé nem cabeça se temos em mente que o presunto da língua espanhola não é o presunto da língua portuguesa. Na verdade, *presunto* em espanhol é o suspeito da língua portuguesa. Presunto para nós é *jamón* para eles.

Saco se usa no inverno para aquecer as pessoas. Sacolas de mercado são *bolsas de mercado* e bolsas de mulheres são *bolsos*.

Salada no Uruguai não é *salada* no Brasil! Comer *salada* no Brasil significa comer *ensalada* no Uruguai. Se uma *salada* está muito salgada, o correspondente em espanhol será: *La ensalada está muy salada*.

Fechar não é o verbo fechar do português. Esta palavra significa datar. *Un cheque fechado* é um cheque datado.

4.3 Instrumento 3 – Relatório de desempenho enviado pelo ELO (Anexo E)

O relatório de desempenho é relativo às 12 atividades relacionadas ao tema dos falsos cognatos elaboradas a partir do programa de autoria ELO. Um relatório individual sobre o desempenho de cada atividade elaborada por cada participante foi enviado por e-mail para a pesquisadora. Neste desempenho é possível observar a porcentagem de acertos/erros, o tempo de duração de cada atividade, bem como os erros produzidos em 4 das 12 atividades, ou seja, nas atividades de múltipla escolha.

4.3.1 Descrevendo o ELO

As atividades mediadas por computador sobre os heterossemânticos aplicadas nas participantes da presente pesquisa foram elaboradas a partir do programa de autoria ELO (Anexo G). O programa produz atividades em documentos html divididos em três *frames*. No principal é apresentado o texto (2), no frame inferior (3) há uma barra de comandos na qual o aluno escolhe a opção que lhe

parecer correta ou ainda digita sua resposta, avança para a pergunta seguinte, retorna a perguntas já respondidas, solicita dicas, acessa à ajuda sobre os comandos e acompanha o seu desempenho ou simplesmente clica nas cartas quando se trata de jogos de memória. No frame esquerdo (1), as perguntas de compreensão são fornecidas ao aluno, juntamente com o feedback sobre as respostas certas e erradas.

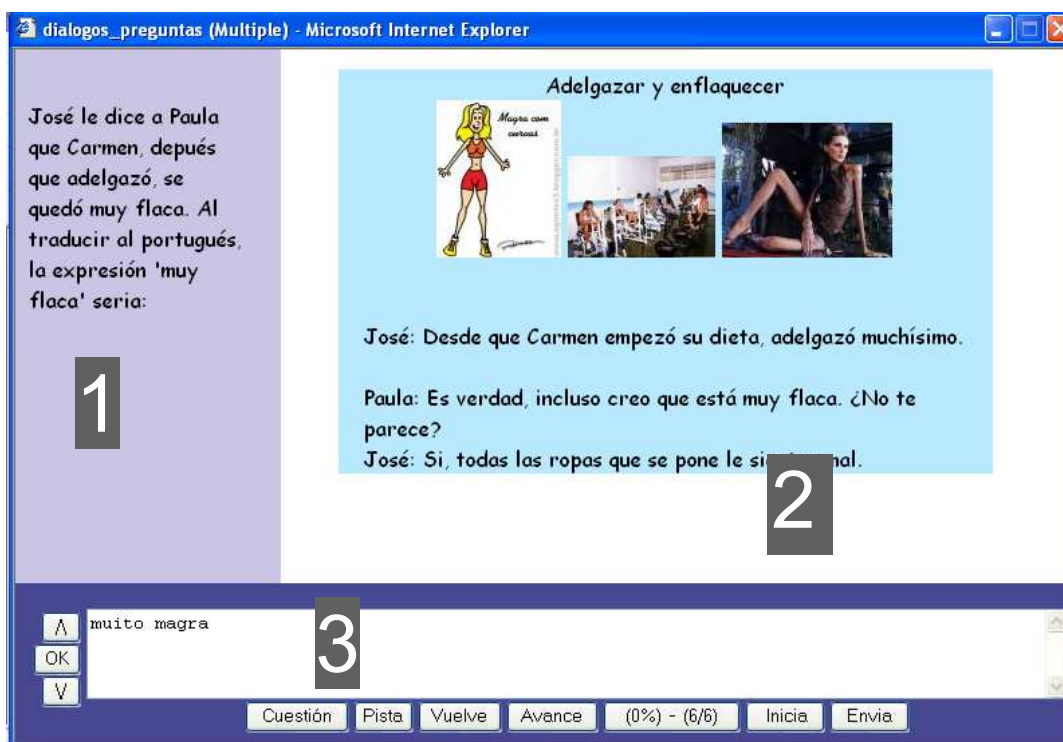


Figura 15 – Ambientes do ELO

Os tipos de atividades escolhidas para trabalhar com os alunos foram: cloze, seqüência, memória e múltipla escolha.

Atividade 1 – múltipla escolha (Anexo F)

Nesta atividade de múltipla escolha, as alunas responderam a 6 perguntas relacionadas aos heterossemânticos contextualizadas em 4 diálogos. Os heterossemânticos usados nesta atividade são: *prestar*, *esposas*, *fechar*, *escritorio*, *oficina* e *flaca*.

Atividade 2 – seqüência

Na atividade de seqüência, os alunos devem colocar em ordem um diálogo entre duas pessoas onde há o uso de heterossemânticos. Os usados nesta atividade são: *copa, copos e embarazada*.

Atividade 3 – memória

Neste jogo de memória o aluno deve achar a descrição escrita do que representa cada foto para quatro pares. As palavras aqui usadas foram: *lentilla, salsa, gambas, tapas*.

Atividade 4 – memória

Neste jogo de memória o aluno também deve achar a descrição escrita do que representa cada foto, mas com o dobro de pares. As palavras usadas foram: *embarazada, lentilla, lila, gambas, oso, rojo, hueso*.

Atividade 5 – memória

Neste jogo de memória o aluno deve achar, para cada carta escrita em português, seu correspondente em espanhol com oito pares. As palavras em espanhol usadas foram: *taza, brinco, borracha, cena, aceite, cachorro, balcón e escoba*. Em português foram: *xícara, pulo, bêbada, janta, azeite, filhote, sacada e vassoura*.

Atividade 6 – memória

Aqui, os pares foram feitos usando frases em espanhol com lacunas. O par a ser encontrado deve ser a palavra heterossemântica com o português que está faltando. No total eram 6 pares com as seguintes palavras: *lista, prejuicio, presunto, taza, salada, colas*.

Atividade 7 – memória

Nesta atividade, usando o jogo de memória, não está envolvido nenhuma palavra ou frase. São 4 pares de fotografias em que o aluno deve averiguar o critério que foi usado para associa-las. Assim, o critério usado foi o de que uma das fotos do par representava a palavra em espanhol e a outra foto representava o par

heterossemântico com o português. Os pares são: *oso* e *osso*, *taller* e *talher*, *salsa* e *salsa* e *rojo* e *roxo*.

Atividade 8 e Atividade 9 – cloze

Nestas duas atividades os aprendizes devem escrever a palavra correspondente a cada lacuna segundo o contexto, foram usados diálogos nos quais são usadas palavras heterossemânticas e outras que não o são. A lista da atividade 8 é: *nombre, apellido, dirección, número, apartamento, gracias, señores, abrochen, cinturones, seguridad, abróchate, cinturón* e *saques*. A lista da atividade 9 é: *aceitar, olla, madre, aceite, acordarme, traerte, cintas, acordarás, agasajó, casa, e cultura*.

Atividade 10 – múltipla escolha (Anexo F)

Nesta atividade de múltipla escolha, os alunos respondem a 3 perguntas relacionadas aos heterossemânticos contidos em um diálogo ao qual escutaram. O heterossemântico usado nesta atividade é *oso*.

Atividade 11 – múltipla escolha (Anexo F)

Nesta atividade de múltipla escolha, os alunos responderam a 5 perguntas relacionadas aos heterossemânticos contidos em um diálogo que escutaram. Os dois heterossemânticos usados nesta atividade são *saco* e *bolsas de mercado*.

Atividade 12 – múltipla escolha (Anexo F)

Nesta atividade de múltipla escolha, os alunos responderam a 4 perguntas relacionadas aos heterossemânticos contidos no diálogo escutado. Os heterossemânticos usados nesta atividade foram: *apellido*, *sobrenombre*.

4.4 Instrumento 4 - Pós-teste sobre a contextualização dos heterossemânticos (Anexo D)

O pós-teste aplicado sobre os heterossemânticos é o mesmo pré-teste aplicado antes das participantes fazerem as atividades mediadas por computador, com as mesmas palavras para serem contextualizadas.

4.5 Instrumento 5 – Entrevista individual e semiestruturada com os sujeitos (Anexo E)

5. Os procedimentos

O questionário sobre o uso da ferramenta (Anexo B), instrumento de coleta 1, foi aplicado na turma com os 17 alunos no dia 06 de abril de 2005 com o intuito de averiguar quais alunos do grupo possuíam uma maior intimidade com a ferramenta que também seria usada como coleta de dados. As Perguntas feitas neste questionário foram relacionadas ao uso da máquina em si e ao uso da Internet e comunicação eletrônica. Após a análise dos questionários respondidos, as alunas foram convidadas a participar da pesquisa.

O pré-teste sobre os heterossemânticos (Anexo C), instrumento de coleta 2, seguiu o modelo do teste aplicado no estudo explanatório. As alunas, separadamente e antes de fazerem as atividades mediadas por computador, contextualizaram 20 palavras em espanhol, sendo que 10 dessas 20 eram falsos cognatos. As outras 10 palavras do espanhol, como no teste do estudo explanatório, foram misturadas entre os falsos cognatos. Este teste serviu como parâmetro de comparação entre o que as alunas sabiam antes e o que sabiam depois de aplicados os testes de falsos cognatos mediados por computador. Os heterossemânticos que as participantes deveriam contextualizar foram: *borracha*, *brinco*, *cachorro*, *escoba*, *gambas*, *lentilla*, *presunto*, *saco*, *salada* e *fechar*. Respectivamente em português: bêbada, pulo, filhote, vassoura, camarões, lentes de contato, suspeito, casaco, salgada e datar. As alunas realizaram o teste minutos antes de realizarem as atividades mediadas por computador. Aqui, bem como no estudo explanatório, a avaliação da contextualização dos falsos cognatos se dividiu em uso incorreto, sem resposta (em branco), uso correto e em dúvida.

Após a realização de cada uma das doze atividades sobre falsos cognatos elaboradas a partir do programa de autoria ELO, um relatório individual sobre o desempenho da atividade (Anexo E), instrumento de coleta 3, era enviada por e-mail para a pesquisadora. Neste desempenho é possível observar a porcentagem de acertos/erros, o tempo de duração de cada atividade, bem como os erros produzidos em 4 das 12 atividades.

Após a realização das atividades mediadas por computador (Anexo G), foi aplicado nas alunas um pós-teste sobre os heterossemânticos (Anexo D), instrumento de coleta 4, igual ao pré-teste aplicado antes das atividades mediadas. Este teste serviu como parâmetro de comparação entre o que as alunas

responderam no pré-teste e no pós-teste. As alunas realizaram os testes nos seguintes dias:

- participante 1 Carolina – 29 de abril de 2005
- participante 2 Daiana – 29 de abril de 2005
- participante 3 Gabriela – 29 de abril de 2005
- participante 4 Silvia – 20 de abril de 2005
- participante 5 Nadia – 18 de abril de 2005

As alunas realizaram as entrevistas (Anexo E), instrumento de coleta 5, entre os dias 03 e 05 de maio. As entrevistas foram gravadas e posteriormente usadas para descrever os sujeitos.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresenta-se a análise e a discussão sobre os resultados obtidos com os relatórios de desempenho das atividades mediadas por computador sobre falsos amigos, bem como as entrevistas, questionários e os pré e pós-testes realizados sobre o mesmo objeto que foram aplicados em acadêmicas do Curso de Letras da Faculdade Metodista de Santa Maria.

A análise será focalizada em três aspectos normalmente discutidos na TA: Estrutura da atividade, Princípios Básicos e Níveis Hierárquicos.

Procura-se, de maneira geral, compreender, baseado nos pressupostos da Teoria da Atividade, o desenvolvimento da atividade em si bem como caracterizar o ensino mediado por computador à luz da teoria da atividade.

Dessa forma, como um dos objetivos deste trabalho é caracterizar os diferentes elementos que compõem uma atividade de ensino no contexto informatizado (sujeito, ferramenta, objeto, comunidade, regras, divisão de trabalho), a seção que segue contém a descrição, a partir dos resultados obtidos, do sistema da atividade mediada por computador para ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente, no caso deste trabalho, para ensino de língua espanhola, que constitui, junto ao português, o par de línguas neolatinas mais próximas (Calvi, 2004).

Esta análise se baseia no diagrama proposto por Engeström (1987) para representar de forma geral o sistema de atividade humana.

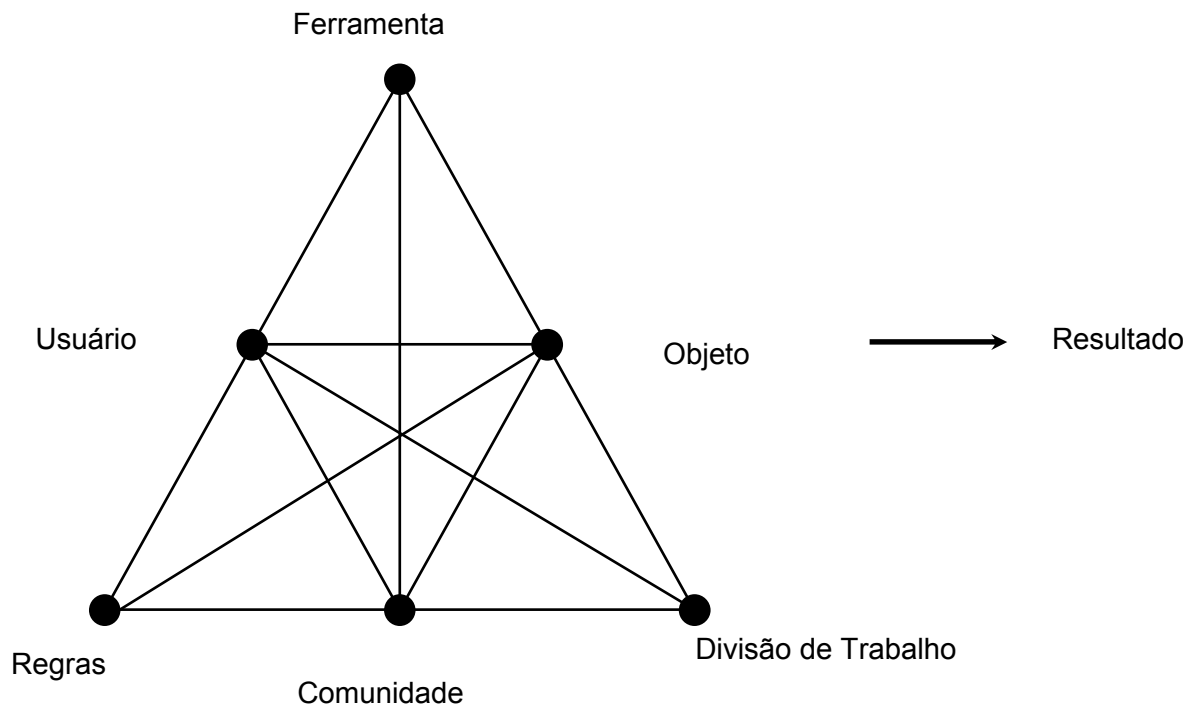


Figura 16 – Sistema de atividade humana (Engeström, 1987)

É necessário, para iniciar a investigação, que se faça uma fragmentação dos elementos que compõem o sistema da atividade. Assim sendo, a atividade será a estrutura mínima de análise; ainda que não possa ser fragmentada, aqui será dividida em seus diferentes elementos a fim de descrever cada um de seus componentes.

1. SOBRE A ESTRUTURA

1.1 O sujeito, o objeto e o instrumento

Vamos começar a análise com dois importantes elementos na TA, que são sujeito e objeto. Nas atividades aplicadas para o presente estudo, os sujeitos da atividade são alunas do curso de letras da FAMES, conforme foram descritas uma a uma na metodologia no capítulo anterior. De maneira geral, de acordo com o exposto nas entrevistas das participantes da pesquisa, é possível observar algumas características comuns ao grupo. Podemos notar que fazer o curso de Letras, em nenhum dos cinco casos, foi a primeira opção de graduação. Todas gostariam de ter feito outra faculdade, mas acabaram no curso de Letras por diferentes motivos.

Todas possuem um autoconceito de despreparado com relação à língua, pois acham que não falam como deveriam falar, seja porque o português se faz muito presente, seja por motivos de timidez. Também, genericamente, as participantes observaram que no início da aquisição da língua estrangeira, parecia haver uma evolução contínua, mas à medida em que vão avançando a aquisição em termos de semestres, a mesma parece não evoluir como antes e acaba gerando um pouco de insegurança. Todas falam em continuar seus estudos com cursos de pós-graduação ou ainda com um mestrado, mas nem todas pretendem investir na carreira como professores de língua espanhola. Das 5 alunas, apenas uma está segura de que a profissão de professor é a que seguirá.

Todas elas já tinham tido contato com o espanhol antes de entrar na faculdade e todas entraram com o pensamento de que adquirir a língua espanhola fosse ser tarefa fácil; no entanto todas mudaram seu pensamento no decorrer do curso, pois acham que há dificuldade na aquisição justamente porque as línguas são muito parecidas.

Nenhuma das participantes fala ou está estudando outra língua concomitantemente com o espanhol. Não sabem inglês, pois todas afirmam que é um idioma difícil de ser aprendido, mas algumas afirmam que é importante sabê-lo e pretendem estudá-lo depois que se formarem.

Todas acreditam que o uso do computador e da tecnologia advinda deste na educação possui um espaço garantido e que é muito produtivo, importante que se use essa ferramenta em sala de aula. O professor, segundo o coletado nas entrevistas, no que diz respeito ao computador, tem o dever e a obrigação de introduzir e/ou trabalhar com a ferramenta, ainda que na escola não haja laboratório de informática.

Como sabemos, o sujeito, para que ele seja conduzido à ação, deve ter um motivo ou um objeto. O objeto, para esta análise é a aquisição dos falsos cognatos. Para tanto, fez-se um estudo exploratório inicial com a suspeita de que a aquisição dos heterossemânticos não era total e que os alunos não sabiam usar corretamente os falsos cognatos e, muitas vezes, não sabiam quais eram as palavras que se escreviam de forma similar ou igual entre as duas línguas, mas que possuíam significado diferente. No mencionado teste, os alunos deveriam contextualizar corretamente 10 falsos cognatos. Com os resultados obtidos nesse estudo

explanatório, foi possível constatar que havia problemas de aquisição dos heterossemânticos no grupo estudado (17 alunos).

Tendo já aclarados qual o objeto e quais os sujeitos, devemos ter em mente, usando os princípios básicos da TA, que o sujeito não se apropria do objeto de forma direta, como previsto pelos pressupostos da teoria behaviorista. Segundo os pressupostos da TA, o sujeito se apropria de um objeto de forma mediada. Entendendo que as ferramentas (ou instrumentos) ajudam o sujeito a se apropriar do objeto de uma maneira mais eficaz, potencializando ou ainda facilitando a apropriação, a ferramenta mediadora escolhida neste estudo foi o computador e, junto a ele, o sistema de autoria ELO (Ensino de Línguas Online) a partir do qual foram elaboradas as atividades sobre falsos cognatos aplicadas nos sujeitos. Nessa perspectiva, o sujeito deve conhecer e dominar a ferramenta que usa para que esta não perturbe a apropriação do objeto.

O objeto nem sempre é internalizado pelo sujeito da forma prevista pelo professor, por exemplo. Há, então, uma diferença entre o que está por ser internalizado e o que de fato é internalizado. Uma das falhas pode estar justamente na falta de domínio da ferramenta usada no processo de mediação para a apropriação de um determinado objeto ou por ela não ser a mais apropriada ou ainda por ser de uso desconhecido do sujeito. Nesse sentido, as participantes desta pesquisa responderam a um questionário sobre o uso da ferramenta (computador), para que o desconhecimento da mesma não perturbasse em nenhum nível a coleta de dados, ou ainda que a ferramenta se transformasse em mais um objeto a ser apropriado.

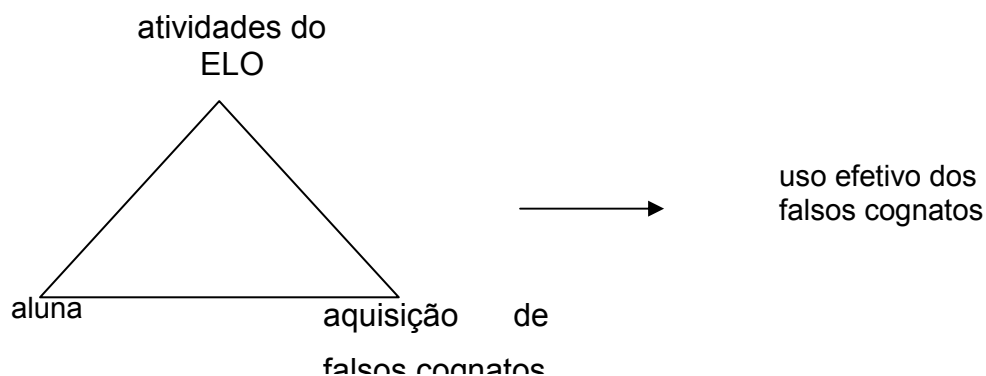


Figura 17 Modelo básico da atividade mediada

Como foi possível observar nos questionários respondidos pelas acadêmicas, todas possuem acesso ao computador e à Internet, embora algumas não o façam regularmente. A participante Nadia, por exemplo, possui acesso ao computador em casa e faz uso do mesmo para digitar trabalhos, acessar a Internet e mandar e receber e-mails. Os softwares mais usados pela participante são Word, Power Point e Internet Explorer. Possui acesso à Internet em casa e na universidade, acessando-a semanalmente ou sempre que pode. Usa o MSN como meio de comunicação online. Possui uma conta de e-mail a qual acessa semanalmente ou sempre que pode. Nadia usa a Internet para ver seus e-mails, falar com amigos, pesquisar sobre tópicos gerais e pesquisar sobre tópicos relacionados à faculdade.

Carolina, outra participante, possui acesso ao computador em casa e na universidade. Digita trabalhos, acessa a Internet e para manda e recebe e-mails. Os softwares mais usados pela participante são Word, Power Point, Internet Explorer e o Photoshop. Possui acesso à Internet em casa e na universidade, acessando-a semanalmente ou quando precisa para pesquisas urgentes. Usa chats e o MSN. Possui uma conta de e-mail acessando-a semanalmente ou quando precisa. Carolina usa a Internet para ver seus e-mails, falar com amigos, pesquisar sobre tópicos gerais e pesquisar sobre tópicos relacionados à faculdade.

Ainda demonstrado uma certa intimidade com o computador, temos a participante Denise, que possui acesso ao computador em casa. Usa a ferramenta do computador para digitar trabalhos, acessar a Internet e para mandar e receber e-mails. Os softwares mais usados pela participante são Word, Power Point e Internet Explorer. Possui acesso à Internet em casa, acessando-a de dois em dois dias. Usa o MSN como meio de comunicação online e possui uma conta de e-mail acessando-a de dois em dois dias. A participante usa a Internet para ver seus e-mails, falar com amigos, pesquisar sobre tópicos gerais e pesquisar sobre tópicos relacionados à faculdade.

Gabriela acessa ao computador em casa, no trabalho e na universidade. Usa a ferramenta do computador para digitar trabalhos. Os softwares mais usados pela participante são Word e o Internet Explorer. Possui acesso à Internet em casa e na universidade, acessando-a semanalmente. Possui uma conta de e-mail a qual acessa semanalmente. A participante usa a Internet para ver seus e-mails e pesquisar sobre tópicos relacionados à faculdade.

Silvia acessa o computador em casa e no trabalho. Usa a ferramenta do computador para digitar trabalhos, no emprego, para acessar a Internet e para mandar e receber e-mails. Os softwares mais usados pela participante são Word, Excel e Internet Explorer. Possui acesso à Internet em casa e no trabalho, acessando-a diariamente. Usa o ICQ como meio de comunicação online. Possui uma conta de e-mail a qual acessa semanalmente. A participante usa a Internet para ver seus e-mails, pesquisar sobre tópicos gerais e pesquisar sobre tópicos relacionados à faculdade.

Assim, podemos constatar que o uso da ferramenta não apresentou nenhum empecilho na coleta de dados, uma vez que todas as participantes dominavam a ferramenta e que o uso da mesma não se transformaria em mais um objeto a ser adquirido.

1.1.2 - Considerações sobre o instrumento

O instrumento é o elemento chave na atividade mediada por computador e pode ser analisado sob diferentes perspectivas. Isso porque, basicamente, há conceitos diversos sobre o que é uma ferramenta no EMC; é necessário analisar a relação com ferramentas tradicionais, como um livro; é preciso saber especificar quais as habilidades que são necessárias para que se use o programa proposto por uma atividade, por exemplo, de forma eficaz. Assim sendo, o conceito de ferramenta no EMC, não pode ser limitado ao computador em si, como se fosse uma ferramenta desconectada de outras (softwares que acompanham um computador). É mais produtivo considerar um computador além do hardware, incorporando todos os diferentes programas que podem ser usados (e-mail, fórum, chat, tutoriais, etc).

Nesse sentido, é muito importante avaliar o grau de conhecimento e intimidade que o sujeito possui com a ferramenta, para que esta não ocupe maior destaque que o objeto a ser adquirido, como vimos em linhas anteriores.

É possível observar, até mesmo por pessoas que não são expertas na área, que existem muitas diferenças entre o computador e o papel impresso. A bidimensionalidade do papel, que favorece um tipo de leitura horizontal e vertical, pode ser contrastada com uma leitura tridimensional oportunizada pelos hiperlinks eletrônicos que parecem dar vida, mobilidade e profundidade aos textos. Uma ferramenta no EMC pode demandar diferentes habilidades nos usuários, e pode ser vista sob a perspectiva desses diferentes usuários. Por exemplo, um designer de um

curso online se preocupará com a usabilidade (ver Vetromille-Castro, 2003) que a página do curso (site) deve ter para que o aluno, como um usuário final do produto, possa navegar, acessar e interagir com o espaço de forma adequada e, ao mesmo tempo, produtiva.

Para a TA, o computador, como é o caso em questão, não pode ser visto apenas como uma ferramenta, subordinada ao aluno, assim como não se pode conceber que, ao enfatizar o lado tecnológico da ferramenta, se estaria abandonando a ênfase no sujeito. Nesses termos, sujeito, ferramenta e objeto são de igual importância e não podem ser postos em uma ordem hierárquica. Nenhum elemento, na perspectiva da TA, é mais importante que outro e/ou deve ser destacado ou priorizado. Se um desses três elementos não existisse, não existiria a atividade prevista neste contexto, no sentido de que é impossível para o sujeito se apropriar do objeto sem uma ferramenta mediadora.

1.1.2.1 - Feedback automático

Consideramos então que a ferramenta utilizada nesta pesquisa foi o computador e também as atividades sobre os falsos amigos produzidas por um sistema de autoria. Essas atividades, por estarem em suporte eletrônico, viabilizam feedback diversificado ao aprendiz, o sujeito desta pesquisa. Esse feedback ainda pode ser classificado, nas quatro atividades de múltipla escolha (atividade 1, 10, 11 e 12) que foram realizadas pelas participantes desta pesquisa, como genérico e situado. É nesse ponto onde se centra a justificativa para que o EMC seja usado para este estudo. O feedback é usado como uma forma de conscientização da atividade, trazendo para o nível da consciência o tema dos falsos amigos.

A interação que se dá na atividade humana e a consciência dentro do contexto é o foco da TA, como já havíamos relatado anteriormente. É necessário criar um impacto psicológico da atividade organizada e nas condições e sistemas sociais produzidos na e pela atividade (Daniels, 2003).

O feedback, fornecido automaticamente na atividade de Múltipla Escolha, pode ser do tipo genérico e situado, como vimos.

1.1.2.1.1 - Feedback genérico

O feedback genérico permite que o aluno seja informado se a sua resposta está correta ou não. Este é o tipo de feedback mais simples, pois ele apenas avalia

a resposta do aluno e diz se está certa ou errada. Nas atividades deste estudo, um exemplo de feedback genérico seria o que se encontra na primeira pergunta da atividade 1:

Computador (C): Vamos a tratar del tema 'Falsos Amigos' entre el portugués y el español. ¿Ya has oído hablar de ellos alguna vez? ¿Sabes qué son? ¡Intenta contestar a esa cuestión!

Aluno (A): Palabras idénticas o muy similares que en distintas lenguas pueden adquirir diferentes significados y llevar a confusiones.

C: ¡Eso es!

Exemplo 1 – Atividade 1

Neste caso, o feedback '¡Eso es!' apenas informa ao sujeito que está realizando a atividade de que sua resposta está correta, sem tecer maiores comentários sobre a resposta.

Nos relatórios enviados automaticamente pelo sistema ELO de forma individual por cada participante que realizou as atividades, podemos observar os movimentos feitos quando os feedbacks são dados.

No relatório da atividade 11, Carolina recebe um feedback genérico positivo apenas informando de que sua resposta à pergunta está correta.

C: ¿Cómo es que Paulo y Maria resuelven su problema de comunicación?

A: Se enseñan qué entienden por 'saco'.

C: ¡Eso es!

Exemplo 2 – Atividade 11

O relatório da atividade 10 de Nadia relatou que a participante marcou uma alternativa que era incorreta recebendo um feedback genérico de que não estava correta sua resposta.

C: ¿Qué podría entender la chica del diálogo cuando el chico brasileño le dijo 'oso'?	73
A: Que se trataba del oso del hueso.	
C: No, no es eso.	

Exemplo 3 – Atividade 10

A pergunta que deveria ser respondida era: *¿Qué podría entender la chica del diálogo cuando el chico brasileño le dijo 'oso'?*, ou seja, o que poderia entender a moça do diálogo por *oso*? A primeira resposta de Nadia foi dizer que se tratava do urso do osso. No entanto, a resposta correta seria dizer que se tratava de um animal, de um urso, por isso Nadia recebeu um feedback genérico, porém negativo.

Um outro exemplo desse mesmo tipo de feedback, onde o aluno é informado de que sua resposta não está correta pode ser observado na participante Denise, na segunda tentativa para responder à questão 4 da atividade 1.

C: Claudia, la chica de este diálogo, tiene que fechar algunos documentos. Entonces, lo que tiene que hacer es:
A: Archivarlos.
C: No, no es eso. Busca un poquito más.

Exemplo 4 – Atividade 1

A aluna deveria identificar, dentro do contexto, qual era o significado da palavra *fechar*. Na primeira resposta, Denise entendeu que *fechar* em espanhol significava dar os documentos por encerrados. Logo após, a segunda resposta da aluna foi a de relacionar a palavra *fechar* com *archivar*, dando um sentido semelhante ao português para o qual recebeu um feedback genérico.

1.1.2.1.2 - Feedback situado

O feedback situado identifica as necessidades específicas do aluno. É um comentário específico feito encima de um segmento que aparece na resposta do aluno, simulando com mais veracidade o que pode acontecer numa interação face a face. Pode ser corretivo, quando a resposta está errada, ou repetitivo, quando a

resposta está certa e o feedback retoma algum segmento da pergunta. Nas atividades aplicadas, um exemplo de feedback situado repetitivo se encontra na primeira pergunta da atividade 11:

C: En español, ¿qué es lo que tiene que buscar Paulo?
 A: Saco
 C: ¡Muy bien, Paulo tiene que llevar el saco para José, pues hace frío!

Exemplo 5 – Atividade 11

Neste exemplo de feedback situado repetitivo, podemos observar que o feedback reforça, chamando a atenção do aluno, tentando trazer para a sua consciência de que é importante que ele relacione as palavras espanholas *saco* (casaco) e *frío*.

Como vimos na literatura relacionada ao tema, Boésio (2003) defende que a importância da consciência lingüística nos aprendizes, sublinhando as similaridades e as diferenças estruturais entre o par de línguas implicados. A consciência lingüística teria o intuito de minimizar as interferências e avançar no estágio de aquisição da língua alvo.

No caso de Nadia, no mesmo exemplo da atividade 10 citado linhas acima, a participante recebe um feedback repetitivo para sua resposta correta, depois de ter recebido um feedback genérico. Como podemos constatar no exemplo que segue, há a possibilidade de aliar os dois tipos de feedback (genérico e situado) em uma mesma questão.

C: ¿Qué podría entender la chica del diálogo cuando el chico brasileño le dijo 'oso'?
 A: Que se trataba del oso del hueso.
 C: No, no es eso.
 A: Que se trataba de un oso, un animal.
 C: ¡Eso es! 'Osso' del portugués, se confunde con 'oso' del español.

Exemplo 6 – Atividade 1

Neste caso, o feedback está chamando a atenção do aluno, fazendo com que ele reflita sobre a resposta recebida, da importância de se distinguir os pares de palavras heterossemânticas *oso* e *osso*.

Esse mesmo tipo de feedback situado e repetitivo pode ser observado no relatório de Caroline na atividade 11:

C: En español, ¿dónde se guardan los sacos?
 A: En el ropero
 C: ¡Muy bien, su amiga Maria le dice que los sacos se guardan en el ropero, en la habitación.

Exemplo 7 – Atividade 11

Aqui, então, o feedback situado chama a atenção a que *sacos* se guardam no *ropero* e que o *ropero* fica na *habitación*. Esse feedback traz à consciência do aluno que ele deve prestar atenção a uma possível confusão que pode ocorrer com o português, ou seja, a questão de que os *sacos* do espanhol não são os mesmo sacos do português, uma vez que os sacos do espanhol se guardam no quarto (*habitación*) e que os do português se guardam na cozinha ou na despensa.

No relatório enviado de Denise, na atividade 1 observamos um outro feedback situado:

C: José le dice a Paula que Carmen, después que adelgazó, se quedó muy flaca. Al traducir al portugués, la expresión 'muy flaca' sería:
 A: muito magra
 C: ¡Eso es! ¡Muy bien! Delgada y flaca son sinónimos en español y flaca es un heterossemántico con el portugués.

Exemplo 8 – Atividade 1

Neste caso, o feedback fornecido pelo sistema, que foi previamente preparado pelo professor, além de chamar à atenção ao par de heterossemânticos e sinônimos, faz uma sistematização do que está sendo trabalhado.

Já um exemplo de feedback situado corretivo se encontra na segunda pergunta da atividade 1:

C: En el presente contexto, ¿qué crees que significa el verbo prestar en portugués?
 A: prestar
 C: No, no es eso, en este contexto 'prestar' no tiene el significado del portugués como en 'presta' un servicio.

Exemplo 9 – Atividade 1

Nos relatórios enviados podemos visualizar este tipo de feedback. Na atividade 11, Carolina obteve 83% de score em um tempo de 9 min e 59 segs. Foi na segunda pergunta que a aluna obteve 2 tentativas para achar a resposta correta. A primeira resposta de Carolina à pergunta ¿Confundido con los dos idiomas muy parecidos, ¿cuál es el nombre en español del objeto que Paulo equivocadamente está buscando? foi dizer que eram sacolas. No entanto, a resposta correta seria dizer que eram bolsas. A confusão foi feita, como relatou a aluna, por estar pensando em português e não ter se dado conta de que a pergunta queria a palavra em espanhol, ou seja, o nível da consciência só veio à tona quando a aluna recebeu um feedback que lhe chamava a atenção para isso.

C: Confundido con los dos idiomas muy parecidos, ¿cuál es el nombre en español del objeto que Paulo equivocadamente está buscando?
 A: Sacolas
 C: No, esa palabra ni siquiera es española.

Exemplo 10 – Atividade 11

Na atividade 1, Denise obteve 75% de acertos. Na questão 4, a aluna deveria identificar qual era o significado da palavra *fechar* dentro do contexto dado. Na primeira resposta, Denise entendeu que *fechar* em espanhol significava dar os documentos por encerrados. Logo após, a segunda resposta da aluna foi a de relacionar a palavra fechar com arquivar, dando um sentido semelhante ao

português. Na terceira tentativa, a aluna se deu conta de que a palavra fechar era mais uma heterossemântica e que a resposta correta seria a de colocar as datas nos documentos, ou seja *fecharlos*.

<p>C: Claudia, la chica de este diálogo, tiene que fechar algunos documentos. Entonces, lo que tiene que hacer es:</p> <p>A: Darlos por encerrado.</p> <p>C: Fechar no tiene el mismo sentido que en el portugués. Acuérdate que 'fechar' del portugués es el 'cerrar' del español.</p> <p>A: Archivarlos.</p> <p>C: No, no es eso. Busca un poquito más.</p> <p>A: Ponerles las fechas, por ejemplo: 15/10/2003</p> <p>C: ¡Muy bien, fechar significa poner la fecha!</p>
--

Exemplo 11 – Atividade 1

Ao término da atividade, a aluna apontou a importância de se conhecer os falsos cognatos e, por serem tão parecidos com o português, que ela precisa de um tempo para pensar, pois esquece do significado de muitos deles. Então, o tempo, ou ainda a rapidez para desenvolver qualquer uma das atividades não foi levada em consideração, uma vez que o importante para o desenvolvimento desta pesquisa era que se fizessem as atividades de forma a criar uma consciência lingüística nas participantes.

Na atividade 11, Silvia obteve 50% de escore, sendo que em duas das cinco questões (questões 1 e 2) a participante teve 3 e 4 tentativas, respectivamente. Na questão de número um, Silvia tinha que achar qual das opções respondia a pergunta de qual era o objeto procurado por Paulo em espanhol. A primeira e a segunda respostas foram a de que o objeto procurado seriam sacolas. Como nas duas ocasiões anteriores Silvia recebeu feedback negativo, na terceira vez optou pela resposta *saco*. Já na questão 2, perguntava-se qual era o nome em espanhol do objeto que Paulo estava procurando. Nas duas primeiras tentativas as respostas foram *sacolas*, na terceira *sacos* e, por fim, *bolsas*.

C: En español, ¿qué es lo que tiene que buscar Paulo? 78

A: Sacolas

C: No, esa palabra ni siquiera es española.

A: Saco

C: ¡Muy bien, Paulo tiene que llevar el saco para José, pues hace frío!

Exemplo 12 – Atividade 11

C: Confundido con los dos idiomas muy parecidos, ¿cuál es el nombre en español del objeto que Paulo equivocadamente está buscando?

A: Sacolas

C: No, esa palabra ni siquiera es española.

A: Sacolas

C: No, esa palabra ni siquiera es española.

A: Sacos

C: No, ¡recuerdas los heterossemánticos?

A: Bolsas

C: ¡Muy bien! Paulo cree que los 'sacos' del portugués son las 'bolsas' del español, ya que en el portugués 'sacos' son los del mercado, ¿no es cierto?

Exemplo 13 – Atividade 11

Os dois tipos de feedback explicitados aqui não dão condições de reproduzir a riqueza da interação face a face possibilitada em sala de aula tradicional, também não dão oportunidade para que ocorra uma maior contribuição do aluno, mas ainda assim é possível manter em nível consciente o objeto a ser apropriado, através dos dois tipos de feedback contidos nas atividades, o genérico e o situado.

Ainda que possa parecer mecanicista e não consiga reproduzir a interação face a face dada pela sala de aula tradicional, o feedback em ambiente virtual das atividades elaboradas pelo sistema de autoria ELO mostra como o computador pode

substituir vantajosamente a folha de papel, proporcionando uma análise automática das respostas.

Embora a função do feedback situado seja a de alertar o aprendiz para aspectos que possam passar despercebidos, trazendo para nível consciente os segmentos de maior relevância para a aquisição do objeto e a função do feedback genérico (o tipo feedback mais simples) seja a de avaliar a resposta do aluno em correta ou incorreta, analisando os relatórios de desempenho das atividades de múltipla escolha das cinco participantes da pesquisa, não foi possível constatar diferença de resultado no uso dos feedbacks. Não foram registradas diferenças na resposta do aluno dependendo do tipo de feedback que elas receberam. Houve casos em que as alunas acertaram ou erram recebendo o feedback genérico ou o feedback situado.

Sabendo da importância de se ter feedback situado (corretivo ou repetitivo) em função da conscientização para a aquisição do objeto, faz necessário ressaltar que o resultado de não ver a diferença entre os dois tipos de feedbacks utilizados na pesquisa, pode ser decorrente da própria limitação da pesquisa, por se tratar de um estudo de caso com apenas cinco participantes, por ter tido poucos contextos de feedback genérico e situado para serem analisados, por haver apenas três opções dentre as quais as alunas deveriam escolher a correta.

1.2 - Comunidade

Sujeito, objeto e ferramenta existem porque há um contexto na qual se firmam. É nesse contexto onde se observa o aspecto coletivo da TA, ou seja, é na comunidade onde os sujeitos praticam suas ações, onde suas práticas individuais são vistas como praticas coletivas e sociais. Os pressupostos da Teoria da Atividade afirmam que não aprendemos sozinhos, mas sim em contato com outras pessoas, interagindo com elas, em uma comunidade. Inteligência, cognição e conhecimento, além de atributos individuais, são atributos distribuídos entre os membros da comunidade.

A comunidade no EMC pode ter diferentes formações. Uma atividade pode ter mais membros que outras, como é o caso de uma seção de chat quando comparada a uma dupla de alunos trabalhando em exercícios de cloze. Os membros que caracterizam a comunidade no presente estudo são: o professor que detectou a

falha na aquisição e elaborou as atividades de falsos cognatos, o curso de letras da FAMES representado a Instituição, os 17 alunos alvo do estudo explanatório, uma vez que as cinco sujeitos participantes da pesquisa em si são alunas desse grupo e, como constatado nas entrevistas Gabriela e Nadia levaram o conhecimento que adquiriram nas atividades mediadas por computador para sala de aula presencial. Ambas relataram que em uma aula tiveram a oportunidade de corrigir um colega que estava fazendo um uso incorreto de um falso cognato que era desconhecido.

Nesse sentido, como as atividades são formações a longo prazo, não podemos ver os sujeitos isolados dos sete semestres de língua aos quais já foram expostos, nem de suas dificuldades na aquisição, nem de que vivam isolados, ilhados e que não interajam com o resto do grupo e compartilhem as diferentes experiências dando lugar a uma construção ou ainda aquisição da língua paralela, contínua. Olhar a aquisição dos falsos cognatos nesse grupo de 5 participantes é apenas isolar uma das etapas da aquisição da língua espanhola em uma atividade que não pode ser isolada do contexto mais global, mais holístico, uma vez que ao aprender línguas, fatores diversos, estratégias inúmeras entram em discussão.

1.3 - Regras

As regras que regulam a interação entre os membros que estão trabalhando na atividade de cloze certamente são diferentes daquelas usadas para uma atividade em um chat. Assim sendo, como as atividades eram variadas, as regras dependiam do tipo de atividade que a participante estava desenvolvendo.

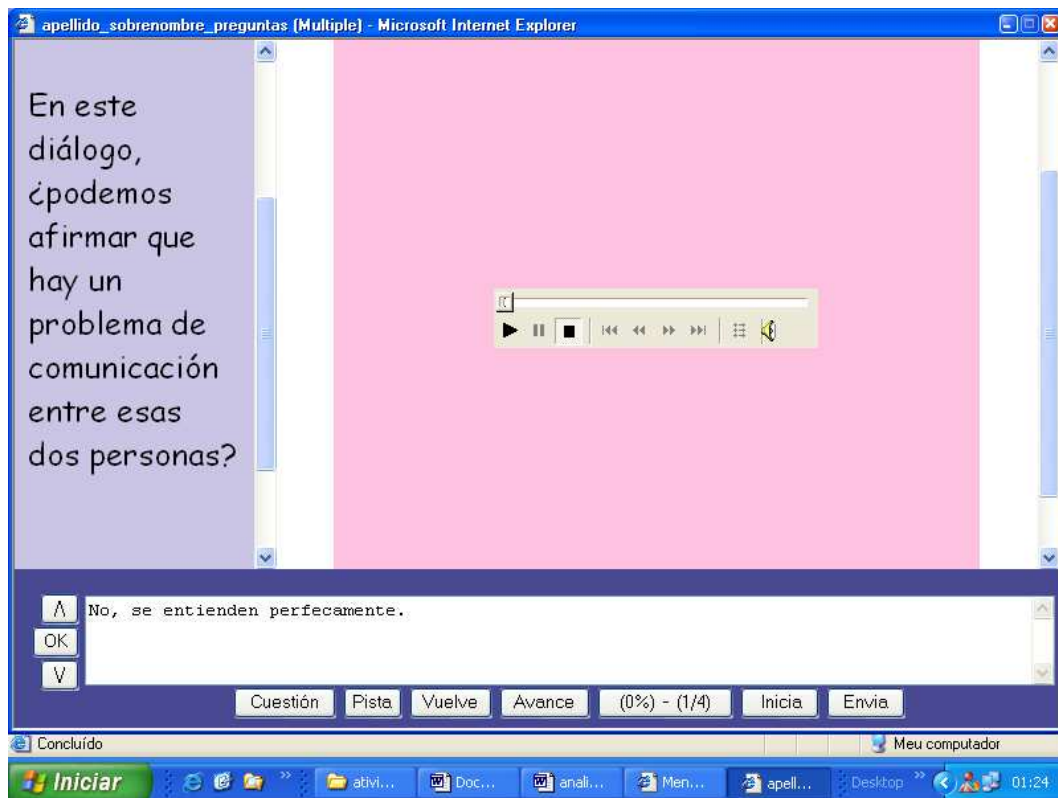
Na atividade 7, por exemplo, as participantes deveriam clicar sobre as cartas e, além de descobrirem os pares, deveriam inferir qual o critério usado para associar cada par. Foi uma atividade que demandou bastante tempo das alunas, pois o nível de consciência usado foi possivelmente bastante alto.



Exemplo 14 – Atividade 7

As regras estavam definidas na parte do ELO destinadas ao professor e consistia em clicar sobre as cartas para descobrir os pares, descobrir o critério para a associação e enviar os resultados e a resposta ao critério para o professor.

Na atividade 12, exemplificando as atividades de múltipla escolha, as regras são outras. Para a atividade 12 a participante primeiro deveria ouvir o diálogo e após fazer isso responder às perguntas de múltipla escolha segundo contexto do diálogo. Não poderiam responder a nenhuma pergunta sem antes escutar o diálogo. Para fazer isso ainda precisariam entender o funcionamento das flechas na parte do aluno para selecionar a resposta correta e clicar em 'ok'.



Exemplo 15 – Atividade 12

A única regra válida para todas as atividades foi a de que, após cada atividade, as alunas deveriam enviar o relatório de desempenho para a professora. Depois de realizada cada atividade, então, as alunas clicavam em “enviar” para que os dados do desempenho de cada uma em todas as atividades pudessem ser coletados para a pesquisa.

hetero_esp_peq (Memory) - Microsoft Internet Explorer

INSTRUCCIONES:

Descubra los pares, haciendo clic en las cartas.

*E-mail do professor / Teacher e-mail:

*Seu nome / Your name:

Seu / your e-mail:

Comentários / Comments:

*Preenchimento obrigatório.

ENVIAR / SEND

Inicia 100% Envia

Pag 20 Seção 1 20/32 Em 17,7 cm Lin 5 Col 1 GRA JAL EST SE Português (US)

Iniciar Desktop 01:29

Exemplo 16 – Atividade 3

1.4 - Divisão do trabalho

A Divisão do trabalho pode designar diferentes responsabilidades para cada membro da comunidade. Neste componente da atividade, colocamos o que compete a cada um dos sujeitos envolvidos na atividade contextualizada como um todo. Aqui, há papel para o professor, que elaborou as atividades partindo de uma deficiência constatada num grupo de alunos, bem como a preparação do feedback reforçando a conscientização do objeto; há papel para os alunos que desenvolveram a atividade; para a instituição, que forneceu o ambiente físico para o desenvolvimento da atividade.

2 - SOBRE OS PRINCÍPIOS BÁSICOS

Kaptelin & Nardi (1997) defendem que a TA possui cinco princípios básicos interdependentes. São eles: Princípio da Orientação a objetos, Princípio da

Mediação, Princípio da Internalização/Externalização, Princípio do Desenvolvimento e Princípio da Estrutura Hierárquica da Atividade.

Os princípios não são idéias isoladas, uma vez que cada um deles está perfeitamente conectado e justamente por serem interdependentes, muitos deles são melhor entendidos quando em dependência com o outro, como é o caso do Princípio da Internalização/Externalização e o Princípio do Desenvolvimento.

2.1 - Princípio da Orientação a objetos

Vejamos, à luz da Teoria da Atividade, o Princípio da Orientação a objetos no caso deste estudo. Toda e qualquer atividade é uma atividade orientada ao objeto. Dessa forma, o objeto incorpora o motivo da atividade. Sempre deve ficar claro ao aluno qual é o propósito de que alguma atividade esteja sendo feita, mesmo que não haja uma relação explícita entre a ação do aluno e o objeto. A primeira atividade mediada que as participantes realizaram já deixa claro que o tema dos falsos amigos será abordado nas atividades.

C: Vamos a tratar del tema 'Falsos Amigos' entre el portugués y el español. ¿Ya has oído hablar de ellos alguna vez? ¿Sabes qué son? ¡Intenta contestar a esa cuestión!

Exemplo 17 – Atividade 1

As atividades e os feedbacks fornecidos também sempre deixam claro o tema na tentativa de trazer para o nível mais consciente do aluno a importância de se adquirirem os falsos amigos. Há vários exemplos em todas as atividades.

C: Escritorio y oficina constituyen unos de los heterossemánticos más conocidos. ¿Qué son, respectivamente, en portugués según el dialogo?

A: escritório e oficina

C: ¿Te acuerdas de lo que son falsos amigos? ¡Inténtalo otra vez!

A: escrivaninha e escritório

C: ¡Muy bien! Veo que ya estás dominando los heterossemánticos.

Exemplo 18 – Atividade 1

C: ¡Muy bien! Paulo cree que los 'sacos' del portugués son las 'bolsas' del español, ya que en el portugués 'sacos' son los del mercado, ¿no es cierto?

A: Sacolas

C: No, esa palabra ni siquiera es española.

A: Sacos

C: No, ¿recuerdas los heterossemánticos?

Exemplo 19 – Atividade 11

C: ¿Por qué es que Paulo dice su apodo (Paulinho) a la chica y no su apellido (Souza)?

A: Porque 'apellido' es una palabra heterossemántica con el portugués.

C: ¡Muy bien! El 'apellido' del español es el 'sobrenome' del portugués y no el 'apelido'.

Exemplo 20 – Atividade 12

2.2 - Princípio da Mediação

O Princípio da Mediação afirma que toda atividade é mediada por artefatos, sejam eles materiais e/ou imaginários (símbolos, signos, procedimentos, normas, ferramentas, etc). A presença de uma ferramenta fica bastante evidente neste

estudo, uma vez que se tratam de atividades mediadas por computador que usam o sistema de autoria. A idéia de mediação deixa clara a visão de que o computador está sendo visto como uma ferramenta.

2.3 - Princípio do Desenvolvimento

No princípio do Desenvolvimento temos que os elementos de uma atividade se transformam ao longo de seu desenvolvimento, pois uma atividade é um fenômeno dinâmico construído historicamente. Se aceitarmos que a atividade é composta por diferentes elementos, no desenvolvimento da atividade teremos que todo e cada um dos mesmos se transformarão. Ainda, é necessário lembrar que quando se muda um dos componentes da atividade, todos os outros se redimensionam, se reestruturam. Sujeito, objeto, ferramenta, comunidade, regras, divisão de trabalho, assim, se transformam ao longo do tempo, pois a atividade é tida como dinâmica.

Assim, desde a perspectiva das atividades sobre os falsos amigos, por exemplo, depois de salvas em um computador, podem mudar constantemente. Por um lado, pelo fato de que os computadores mudam freqüentemente, gerando a necessidade de que as atividades sejam revisadas e recriadas. Por outro, desenvolvimento não é só necessário, mas também facilita o uso da máquina.

Em outra perspectiva, dando uma ênfase maior ao sujeito, podemos observar mais nitidamente o desenvolvimento de cada uma das participantes da pesquisa a partir da análise dos pré e pós-testes. Ou seja, os sujeitos se desenvolveram como resultado da internalização, uma vez que no início do processo, elas não tinham os falsos amigos adquiridos. É que o se discute no Princípio da Internalização/Externalização.

2.4 - Princípio da Internalização/Externalização

O Princípio da Internalização/Externalização postula que toda atividade compreende processos de internalização e externalização, que se inter-relacionam, integrando o desenvolvimento individual e as práticas sociais.

A internalização está relacionada com a reprodução da cultura, ou seja, o ser humano internaliza conhecimentos, conceitos, valores e significados, reproduzindo-

os em suas relações sociais. É um processo de absorção de informações, que ocorre a partir do contato com o contexto em que a pessoa está inserida.

No processo de externalização, novas ferramentas são criadas ou transformadas (assim como é o caso da própria linguagem), com a função de mediadoras entre o sujeito e a apropriação do objeto, potencializando a reprodução cultural. A externalização é o processo inverso da internalização, manifestado através de atos, de tal forma que eles possam ser verificados e corrigidos se necessário.

No processo de conscientização, é importante considerar a internalização e a externalização, pois a externalização está ligada à capacidade criativa do ser humano, através da qual é possível transformar.

A habilidade que um computador possui de analisar dados e gerar feedback deve contribuir para facilitar a internalização pelo estudante.

As ferramentas modelam a maneira como as pessoas interagem com a realidade e, de acordo com os princípios da internalização e externalização, modelam as atividades externas, o que resulta na modelação das atividades internas. Assim, as ferramentas não só transformam a natureza e o comportamento externo, mas também o funcionamento mental dos indivíduos.

Na ótica desse princípio, seria neste momento onde se deveria observar se o objeto foi apropriado pelo sujeito, ou seja, avaliar o resultado da atividade; avaliar se de fato aconteceu a apropriação do objeto e em que nível aconteceu essa apropriação, acreditando que nem todo o input (as informações contidas nas atividades mediadas) se transforma em output (o que de fato o aluno adquiriu).

Os dados que temos para analisar o princípio da internalização são os pré e os pós testes. Eles nos dirão se a conscientização nas as atividades mediadas por computador de fato tiveram impacto sobre a aquisição dos falsos cognatos. Dessa forma será analisada participante por participante com seu pré e pós teste.

De forma geral, podemos visualizar o desempenho nos pré e nos pós-testes na seguinte tabela:

	USO INCORRETO		SEM RESPOSTA		USO CORRETO		EM DÚVIDA.	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Carolina	5	2			5	6		1
Denise	6	1	2		1	9	1	
Gabriela	2	2	2		6	8		
Nadia	3		2		3	9	2	1
Silvia	5	1			5	9		
Totais	21	6	6		20	41		

Tabela 2 – Contextualizações dos heterossemânticos dos pré e pós-testes

É possível observar que todas as participantes obtiveram crescimento do número de contextualizações, demonstrando que o objeto foi internalizado.

Fazendo um breve resumo quantitativo dos resultados dos pré-testes, temos que foram feitos 21 usos incorretos, dos falsos amigos e 20 corretos; 6 palavras foram deixadas sem contextualização e 3 contextualizações deixaram dúvidas.

O resumo quantitativo dos resultados dos pós-testes apontam uma grande diferença em relação aos usos incorretos e corretos dos falsos amigos. No caso do pós-teste, foram feitos 6 usos incorretos, dos falsos amigos e 41 corretos; 1 palavra foi deixada sem contextualização e 2 contextualizações deixaram dúvidas.

Carolina, na contextualização previa às atividades mediadas, contextualizou de forma equivocada as palavras *brinco*, *gambas*, *lentilla*, *presunto* e *fechar*. As respectivas contextualizações foram:

<p><i>brinco</i> – Compré brincos grandes.</p> <p><i>gambas</i> – En la hacienda hay perros, gatos gallinas y gambas.</p> <p><i>lentilla</i> – La sopa de lentilla de mi mamá es excelente.</p> <p><i>presunto</i> – No me gusta pan y presunto.</p> <p><i>fechar</i> – Feche la puerta.</p>
--

Contextualização 1

As palavras *lentilla* e *salada* permaneceram com as mesmas contextualizações errôneas feitas no pré-teste. Dessa forma, as demais palavras que não haviam sido

contextualizadas corretamente no pré-teste, foram internalizadas e contextualizadas de seguinte forma:

brinco – compré brincos grandes.
gambas – en la hacienda hay perros, gatos gallinas y gambas.
presunto – No me gusta pan y presunto.
fechar – Feche la puerta.

Contextualização 2

Denise, no pré-teste, de forma equivocada contextualizou as palavras *borracha*, *brinco*, *escoba*, *lentilla*, *presunto* e *fechar* como se fossem palavras com escrita similar ao português e com o mesmo significado. A palavra *cachorro* deixou dúvidas em relação a sua contextualização e as palavras *gambas* e *salada* foram deixadas em branco, pois a aluna não sabia seus respectivos significados. As respectivas contextualizações incorretas foram:

borracha – La borracha es un instrumento muy útil para borrar errores.
brinco – Los brincos adornan las orejas de las mujeres.
escoba – La escoba es un instrumento muy importante para las mujeres.
lentilla – Un alimento muy rico hoy en día es la lentilla.
presunto – Hacer una torrada con presunto y queso es riquísimo.
fechar – Salir y fechar la puerta para nadie entrar.

Contextualização 3

Em dúvida ficou a palavra *cachorro* que a aluna contextualizou da seguinte forma:

Tener un cachorro en casa hace muy bien a la familia.

Contextualização 4

A única palavra que foi contextualizada de forma errônea por Denise no pós-teste foi a palavra *fechar* que continuou contextualizada como se tivesse o mesmo sentido que em espanhol: *Mantener la puerta siempre fechada.*

Já a contextualização das demais palavras foram modificadas para as seguintes contextualizações corretas:

borracha – Ayer miré medio a la calle una mujer borracha.
brinco – María brincaba de odio.
escoba – La escoba es un instrumento de las dueñas de casa.
lentilla – Perdí mi lentilla en la calle Medianeira.
presunto – La policía está tras el presunto del crimen.

Contextualização 5

Gabriela, de forma equivocada contextualizou as palavras *brinco* e *fechar* de forma errada. As palavras *gambas* e *presunto* foram deixadas em branco, pois a aluna não sabia seus respectivos significados. As respectivas contextualizações foram:

brinco – las mujeres faceiras se ponen brincos para embelezarse.
fechar – ¿Puedes fechar la puerta?.

Contextualização 6

No pós-teste aplicado, uma palavra continuou com a mesma contextualização que no pré-teste: *fechar. No consigo fechar mi bolso negro porque está cheno de dinero.*

A palavra *presunto*, que estava em branco no pré-teste foi contextualizada incorretamente:

El presunto a los negros aún es muy fuerte.

Contextualização 7

Neste caso, o significado da palavra foi confundido com o da palavra *prejuicio* que estava na mesma atividade de memória.

Gambas, que anteriormente havia sido deixada em branco, no pós teste foi contextualizada de forma correta como

Las gambas son muy exquisitas.

Contextualização 8

A palavra *brinco*, contextualizada no pré-teste de forma equivocada, no pós-teste, depois de realizar as atividades foi contextualizada corretamente como:

En junio yo brinco hogueras.

Contextualização 9

Nadia, na contextualização prévia às atividades mediadas por computador, de forma equivocada contextualizou as palavras *lentilla*, *presunto* e *salada* como se fossem palavras com escrita similar ao português e com o mesmo significado. As palavras *escoba* e *fechar* deixaram dúvidas em relação a suas contextualizações e as palavras *brinco* e *gambas* foram deixadas em branco, pois a aluna não sabia seus respectivos significados. As respectivas contextualizações foram:

Incorretas:

lentilla – Mi madre comió toda la lentilla del almuerzo.

presunto – Ponga más presunto en mi pan.

Salada – En la cena yo voy hacer sólo una salada.

Contextualização 10

Em dúvida:

escoba – ¡Mi escoba está muy sucia!

fechar – Tengo que fechar las pruebas del año.

Contextualização 11

Apenas a palavra *brinco*, no pós-teste de Nadia, deixou dúvidas quanto a sua contextualização, ainda que a aluna tenha feito duas frases para contextualizá-la: *José brinco mucho ayer* e *Yo brinco em mi casa*.

Todas as demais palavras que antes foram contextualizadas de forma errônea ou haviam sido deixadas em branco foram corretamente contextualizadas.

lentilla – Ayer en mi clase se cayó mi lentilla y yo no conseguí mirar al pizarrón.

presunto – La policía está buscando al presunto.

salada – La cena del viernes estaba muy salada.

escoba – La escoba está totalmente sucia de polvo.

fechar – Tengo que fechar mis documentos.

Contextualização 12

Nesta contextualização prévia às atividades mediadas por computador, Silvia contextualizou de forma errônea as palavras *brinco*, *escoba*, *gambas*, *lentilla*. As respectivas contextualizações errôneas foram:

brinco – Yo compre um regalo, es um brinco.

escoba – Peine su pelo con la escoba.

gambas – Los gambas exálan un olor muy fuerte.

lentilla – hoy yo hice una lentilla.

presunto – en el mercado no hay presunto.

Contextualização 13

Apenas a palavra *brinco*, no pós-teste de Silvia ficou sem resposta, pois não lembrava do significado da palavra. As demais palavras, que foram contextualizadas de forma errônea ou haviam sido deixadas em branco, foram corretamente contextualizadas.

escoba – Su madre está procurando la escoba.

gambas – En la cena había gambas.

lentilla – Antonio fue al médico para cambiar sus lentillas.

presunto – La policía estaba procurando al presunto.

Contextualização 14

Em termos quantitativos, é possível fazer um ranking das participantes sobre internalização do objeto, segundo os dados apresentados através da comparação entre o pré e o pós-teste. No que diz respeito ao uso correto dos falsos amigos,

entre o pré e o pós-teste, Denise foi a aluna que mais cresceu em termos de contextualizações corretas. Passou de 1 contextualização correta no pré-teste para 9 contextualizações corretas no pós, internalizando 8 dos 10 falsos cognatos. Em seguida temos Nadia, que passou de 3 contextualizações corretas para 9, internalizando 6 falsos amigos. Silvia, com 5 contextualizações corretas para também 9 no pós-teste, internalizando 4 falsos amigos. Gabriela passou de 6 contextualizações corretas para 8, internalizando 2 falsos amigos. A aluna que menos cresceu, em termos de internalização de falsos amigos, foi Carolina, de 5 contextualizações corretas passou para 6, internalizando 1 falso amigo.

É interessante observar que as alunas que mais contextualizações corretas fizeram no pré-teste, foram as que menos crescimento tiveram depois de fazer as atividades em relação à internalização dos falsos amigos. Denise e Nadia, as alunas que menos contextualizações corretas fizeram no pré-teste, foram as alunas que mais internalizaram os falsos amigos após realizadas as atividades mediadas. Esses dados sugerem que o sistema proposto ajuda mais a quem precisa mais, ou seja, quanto menos o aluno souber, mais proveito tirará do sistema. Dessa forma, diminui-se a diferença, aproximando quem sabe menos a quem sabe mais.

Parece que cabe a pergunta: por que motivo algumas alunas internalizaram mais falsos cognatos que outras? No que diz respeito ao uso da ferramenta, todas elas possuíam um domínio mais ou menos similar, porém, Denise, Nádia e Sílvia são as que mostraram, na hora de realizar as atividades, um uso mais eficiente do computador e do programa.

No caso específico de Gabriela, a aluna não demonstrou muita intimidade com a ferramenta e talvez isso tenha sido um empecilho para que ela pudesse internalizar mais falsos cognatos, ou seja, o não domínio total da ferramenta desviou de alguma forma a consciência da aluna com relação ao objeto. Além disso, quando Gabriela chegou ao laboratório de informática da FAMES para fazer as atividades, ela havia trabalhado toda a manhã e logo depois havia ido dar aulas em seu estágio sem sequer ir para casa almoçar. Chegou cansada e bastante preocupada com os demais afazeres acadêmicos que ainda tinha que realizar no mesmo dia.

Desde o ponto de vista de professora das participantes da pesquisa, ainda que tenha sido em semestres anteriores, por conhecer um pouco mais de cada uma, posso relatar que o resultado obtido entre os pré e os pós-testes é compatível com o desempenho das alunas em sala de aula. Ou seja, Denise e Nádia são solteiras,

moram com os pais e não trabalham, apenas estudam. Sempre possuíram um ótimo desempenho acadêmico em todas as disciplinas, visto que possuem o dia todo para estudar; se envolvem nos eventos oferecidos pela faculdade; mostraram uma boa intimidade com a ferramenta e seu nível de aquisição da língua espanhola é muito bom, segundo o que eu pude constatar quando fui professora das mesmas.

Silvia e Carolina têm filhos, são casadas e também são donas-de-casa. Silvia trabalha fora e Carolina deixou de trabalhar este ano para concluir o curso de letras. Ambas sempre tiveram muito bom desempenho acadêmico em todas as disciplinas, mas só Carolina se envolve nos eventos oferecidos pela faculdade, já que Silvia não tem muito tempo em função do trabalho e do filho pequeno. O nível de aquisição da língua espanhola das duas participantes e o grau de intimidade com a ferramenta mediadora para a aquisição dos objetos são bons.

Gabriela é casada, tem filhos, mora longe do marido e trabalha fora de casa. Apesar de tentar se envolver em eventos da instituição, Gabriela sempre teve problemas com relação à frequência em sala de aula, muitas vezes por motivos familiares e de trabalho; sempre se mostrou muito interessada e aplicada, mas a falta de tempo para se dedicar mais aos estudos sempre foi um problema que Gabriela enfrentou na aquisição da língua.

Na tentativa de explicar o motivo para a diferença na internalização dos falsos amigos, eu apontaria que Gabriela, além dos motivos pessoais já explicitados acima, não estava na sua melhor condição para realizar as atividades em função de seu cansaço físico e também pela pressão que estava passando com relação às provas do bimestre. Assim como Carolina também estava preocupada com os estudos que deveria realizar para as provas, bem como os livros e trabalhos que deveriam ler. As demais participantes estavam bastante tranquilas e sem preocupações aparentes que as desviasse da realização das atividades.

2.5 - Princípio da Estrutura Hierárquica da Atividade

As atividades também podem ser analisadas através de uma perspectiva hierárquica. O Princípio da Estrutura Hierárquica da Atividade afirma que a atividade humana é organizada por três níveis hierárquicos que se complementam: a atividade, a ação e a operação.

3. SOBRE OS NÍVEIS HIERÁRQUICOS

No nível operacional, abaixo da consciência, vamos ter as habilidades de digitar; usar o mouse de forma eficiente, nas atividades de memória.

No nível da ação consciente, vamos colocar a performance de uma das alunas respondendo a uma pergunta de interpretação, ou colocando em ordem um texto fragmentado nas atividades de seqüência.

No nível mais alto de consciência, podemos colocar atividades que são típicas do ensino mediado por computador (EMC) como são as atividades de cloze, jogos de memória, etc.

É comum acontecer interação e intercâmbio entre os níveis numa atividade mediada por computador. Para que se possa obter uma habilidade em nível operacional, por exemplo, é comum que se faça a ação em nível consciente, envolvendo um período de orientação e prática antes de ser automatizado e removido para o nível de operação.

Como constatamos através da análise, as atividades são formações que se dão ao longo do tempo e não permitem que os sujeitos sejam isolados do seu contexto maior. A aquisição dos falsos cognatos, estudada nas 5 alunas, é apenas uma forma de isolar uma das etapas da aquisição do espanhol.

Assim, a análise dos resultados sugere que os dados, incluindo o sujeito, o instrumento, o objeto, as regras e a comunidade, estão todos intimamente relacionados e que não é possível conceber a atividade sem entender todo o contexto no qual a atividade é realizada.

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi o de compreender, baseado nos pressupostos da Teoria da Atividade (TA), o desenvolvimento de atividades produzidas para o ensino mediado por computador caracterizando os diferentes elementos que compõem uma atividade de ensino no contexto informatizado (aluno, instrumento, conteúdo, professor, comunidade, regras de comportamento, divisão de trabalho), assim como discutir e exemplificar os Princípios Básicos e Níveis Hierárquicos da atividade no ensino de língua mediado por computador.

Como hipóteses tínhamos: a TA é uma estrutura teórica aplicável ao ensino mediado por computador apresentando vantagens em relação aos estudos feitos até o momento e a conscientização dos falsos cognatos diminui a interferência lexical negativa na aprendizagem do espanhol por falantes nativos do português.

Como vimos, foi possível atingir ao objetivo de caracterizar os diferentes elementos do ensino mediado por computador à luz da TA e também o de descrever e constatar os princípios básicos da teoria bem como observar de que forma os níveis hierárquicos da atividade se intercalam no EMC.

Dessa forma, podemos afirmar que, confirmando uma de nossas hipóteses, a TA é uma estrutura teórica aplicável ao ensino mediado por computador apresentando vantagens em relação aos estudos apresentados até o momento, pois ela é capaz de dar conta da complexidade de fatores que envolvem o EMC.

A TA, existente desde antes do computador e da virtualidade que este proporciona, é capaz de explicar a complexidade das relações humanas dando lugar e, conseqüentemente, importância ao instrumento como mediador dessas relações entre o sujeito e objeto. Com o uso do computador e da tecnologia advinda dele na educação, é necessário que estudos sejam realizados com o intuito de analisá-lo como ferramenta de mediação do processo de ensino-aprendizagem.

A TA, a pesar de complexa, pode ser concebida como uma maneira simples de explicar a complexa experiência de aprender, por exemplo, através de atividades mediadas por computador. A teoria é capaz de mostrar todos os componentes que formam a estrutura da atividade e demonstrar como os componentes se relacionam e interagem uns com os outros. Além disso, também é capaz entender o lado coletivo e o lado individual da atividade humana.

A associação entre a TA e o EMC pode contribuir não somente para explicar o EMC, mas também para se criar um novo paradigma nas pesquisas destinadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Com relação à hipótese de que a conscientização dos falsos cognatos diminui a interferência lexical negativa na aprendizagem do espanhol por falantes nativos do português foi comprovada na análise dos pré e pós-testes aplicados nas alunas, uma vez que houve uma crescente considerável na hora das contextualizações.

No caso deste estudo, o que se propõe, basicamente, é aliar uma nova metodologia para o ensino de línguas próximas com uma nova metodologia para o EMC. No caso de serem línguas próximas, a metodologia deve estar centrada no contraste e na conscientização. Conduzir o aluno a refletir sobre os fatos lingüísticos é papel que deve ser desempenhado pelo professor. (Boésio, 2003). A proposta de Boésio (2003) está centrada na abordagem da gramática e da tradução (AGT), ou seja, ensinar a língua estrangeira através da língua materna. Segundo a autora, há aspectos positivos quando se trata de línguas próximas.

Os falantes nativos de português e aprendizes de espanhol formam um grupo considerado particular, pois como o Português e o Espanhol são línguas muito próximas, estes alunos possuem, em tese e segundo os pressupostos da AC, maior facilidade em aprender o espanhol. Os alunos, de maneira geral, não podem ser considerados verdadeiros aprendizes principiantes, ou seja, sem nenhum ou quase nenhum conhecimento na língua-alvo, pois contam com conhecimentos e habilidades comuns entre o par de línguas implicados. Essas características tidas como comuns às duas línguas podem dificultar a aquisição da língua alvo e podem gerar as confusões vistas anteriormente sobre os heterossemânticos. Dessa forma, dita proximidade pode trazer complicações específicas ao aprendizado.

A semelhança ocasionada pela proximidade entre as línguas leva aos alunos a perceberem mais facilmente o que é semelhante frente ao que é diferente. Isso gera o conhecido Portunhol, uma mistura de Português e Espanhol, que, por apresentar essas características, carece de abordagens, métodos e técnicas específicos a fim de diminuir o tempo que os aprendizes permanecem nas interlínguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Português para Estrangeiros** - interface com o espanhol. Campinas, Pontes Editores, 1995.

_____. & OEIRAS, J. Y. Y. & ROCHA, H. V. da *Português na Internet: questões de planejamento e produção de materiais*, 1998. Disponível em: <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/224.html> Acessado em janeiro de 2004

ANDREASSEN, E. F. *Evaluating how students organise their work in a collaborative telelearning scenario: an activity theoretical perspective*, 2000. Masters dissertation, Department of Information Science, University of Bergen, Norway. [Online] Disponível em: <http://www.ifi.uib.no/docta/dissertations/andreassen/>

BANNON, L. J. *Activity theory*: Interaction Design Centre University of Limerick version 2.0, 1997. Disponível em: <http://www-sv.cict.fr/cotcos/pjs/TheoreticalApproaches/Activity/ActivitypaperBannon.htm> Acesso em: 15 de dezembro de 2004.

BOÉSIO, C. P. D. **Espanhol e português**: proximidade, transferências, erros e correções na flexão do infinitivo. Comunicação ao II FILE - Fórum Internacional de Língua Estrangeira. Pelotas, UCPEL e UFPEL, 2001.

_____. *Uma proposta para o ensino de línguas próximas*. P. 81 - 92 In:

LEFFA, V. J. (Org.)(2003) **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. Pelotas, Educat.

BORTOLUZZI, V.I. **Reading Online**: leitura em inglês mediada por computador com foco em textos, discursos e gêneros. 2001. 169f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, 2001.

BRIONES, A. I. *Dificultades de la traducción portugués-español vistas a través de la lingüística contrastiva*. Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español, 59-68, 2000.

CALVI, M. V. *Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano*. RedELE Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera, vol. 1, junho de 2004. disponível em <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/calvi.shtml>

CARELLI, I. M. **Estudar on-line**: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

CAMORLINGA, R. *A distância da proximidade - a dificuldade de aprender uma língua fácil*. Intercambio Vol. VI (1997). São Paulo, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Ciência e tecnologia na construção da sociedade da informação no Brasil. Disponível na Internet <<http://www.cct.gov.br/gtsocinfo/atividades/docs/versao2>>.

CONTRERAS, M. **As armadilhas que podem ser oferecidas pela proximidade dos idiomas** - A interlíngua oferecida como insumo nas aulas de Língua Espanhola como LE. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

- DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo, Edições Loyola, 2003.
- DURÃO, A. B. de A. B. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: Editora UEL, 1999.
- ELIZAINCÍN, A. **Dialectos en contacto**. Español y portugués en España y América, Montevideo, Arca, 1992.
- ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987. Disponível em: <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>. Acesso em: 14 de abril de 2001.
- _____. *Learning by expanding: ten years after*. 1997. Disponível em: <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>. Acesso em: 14 de abril de 2001.
- ESPIGA, J. W. *Problemas de fonología en la adquisición de español por brasileños*. Comunicação ao I SENALE - Seminário Nacional de Linguagem e Ensino. Pelotas, UCPel, 1997.
- _____. *Interferências do português no aprendizado de língua espanhola*. Comunicação ao II SENALE - Seminário Nacional de Linguagem e Ensino. Pelotas, UCPel, 1999.
- _____. *Interferência e interlínguas no aprendizado de Espanhol por falantes nativos de Português: aspectos de Fonologia*. In: MATZENAUER-HERNANDORENA, C.L. (Org.). **Aquisição de Língua materna e de língua Estrangeira** - aspectos fonológicos Pelotas:ALAB/EDUCAT,2001.
- FAUSTINI, C. H. **Educação a Distância**: Um Curso de Leitura em Língua Inglesa para Informática Via Internet. 2001. 133f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas.
- FERNÁNDEZ, A.L.da R. **Interface Português/Espanhol**: o problema de fonemas em uma língua e alofonia em outra. Dissertação de Mestrado. Pelotas: UCPEL, 2001.
- FERREIRO GRAVIÉ, R. *Nuevos ambientes de aprendizaje: interacción e interactividad*, 2000. Disponível em: http://www.uls.edu.mx/public_html/publicaciones/onteanqui/b7/nuevos.html
- FONSECA, Lorena Ribeiro de Carvalho e. **Internet**: Novas Perspectivas no Ensino / Aprendizagem de Francês Língua Estrangeira. 1999. 129f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais.
- FONTES, M. C. M.. **Aprendizagem de inglês via Internet**: descobrindo as potencialidades do meio digital. São Paulo: PUCSP, 2002. Tese (Doutorado em lingüística aplicada e estudos da linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002
- FREIRE, M.M. *A socio-cultural/semiotic interpretation of intercommunication mediated by computers*. The Ontario Institute for Studies in Education, 1993. [Online] Disponível em <http://psych.hanover.edu/vygotsky/freire.html> Acessado em 25 de outubro de 2004.

HARRIS, S. R. *Enlarging the Research Object: An Introduction to the use of Activity Theory as a Framework for Human-Computer Interaction Research*. Disponível em: <http://www.comp.glam.ac.uk/pages/staff/srharris/presentations/Introduction%20to%20Activity%20Theory.ppt>. Acessado em abril de 2004.

HENDGES, G. R. **Uma análise do método interativo de espanhol em CD-ROM Contacto 1**. Monografia de final de Curso. Curso de Letras - Habilitação em espanhol e respectivas literaturas. Universidade Federal de Santa Maria, 1999.

_____. *Ensino de língua espanhola mediado por computador*. espanhol online. **Projeto FIPE** nº de registro no GAP/UFSM 9836 FIPE, julho de 2000.

JAKUBOWICZ, P. *Online Learning Community: A Case Study of the CUForum at The Chinese University of Hong Kong*. Paper presented at the Internet Research Conference 2003. [Online] Disponível em: http://aoir.org/members/papers4/Jakubowicz_AoIRconferencepaperOCT2003.pdf. Acessado em 26 de outubro de 2003.

JONASSEN, D.; ROHRER-MURPHY, L. *Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments*. ETR&D, Vol. 47, No. 1, 1999, pp. 61-79. [Online] Disponível em: <http://tiger.coe.missouri.edu/~jonassen/courses/CLE/documents/activity.pdf>. Acessado em 15 de outubro de 2003.

KAPTELININ, V. & NARDI, B. A. *Activity Theory: basic concepts and applications*, 1997. Disponível em <http://www.acm.org/sigs/sigchi/chi97/proceedings/tutorial/bn/htm>. Acessado em abril de 2004.

_____. E COLE, M. *Individual and collective activities in educational game playing*. Disponível em: <http://lchc.ucsd.edu/People/MCole/Activities.html>. Acesso em: 20 de novembro de 2001.

KIM, K., ISENHOUR, P.L, CARROLL, J.M., ROSSON, M. B. & DUNLAP, D. R. *TeacherBridge: Knowledge Management in Communities of Practice, Home Oriented Informatics and Telematics - The network home and the home of the future (HOIT2003)*, 2003. Irvine, California, USA [Online] Disponível em <http://people.cs.vt.edu/~carroll/papers/TB-HOIT03.pdf>

LANTOF, J. P. (2001) *Introducing Sociocultural Theory*. In: Lantof, J. P. **Sociocultural Theory and second language learning**. Oxford University press.

LEFFA, V. J. *Ensino de línguas on-line*. Disponível em: http://atlas.ucpel.tche.br/~elo/administra/Proj_ELO_UCPEL.htm. Acessado em agosto de 2003.

_____. *Explaining CALL through activity theory and vice-versa*. Trabalho apresentado no 5^{ème} Conférence sur l'Usage des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des Langues Etrangère, Compiègne, França. UNTELE 2004. v. 1, p. 19-19 (resumo).

_____. *Estudo de caso*. Universidade Católica de Pelotas. 2005. Mimeografado.

LEONTIEV, A. N. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978. Disponível em:

<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em: 15 de outubro de 2001.

LIGHTBOWN, P. M. e SPADA, N. **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993

MOTTA-ROTH, D. et all. *Interação & motivação em um curso de inglês mediado por computador*. Poster apresentado na Sessão de Poster. 9º InPLA, 30 de abril a 2 de maio. São Paulo: LAEL, PUCSP, 1999.

MWANZA, D. *Mind the Gap: Activity Theory and Design*, KMi Technical Reports, KMI-TR-95, 2000. <http://kmi.open.ac.uk/techreports/index.html>, Knowledge Media Institute, The Open University, Milton Keynes, UK.

_____. *Where theory meets practice: a case for an activity theory based methodology to guide computer system design*, 2001. Disponível em <http://kmi.open.ac.uk/publications/techreports.html>

NATEL, T. B. T. **O ensino de espanhol para brasileiros**: proximidade lingüística, atitude e motivação. Dissertação (Mestrado em Letras) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2001.

NIEVES FERNÁNDES, A. L. da R. **Interface Português/Espanhol**: o problema de fonemas em uma língua e alofonia em outra. Dissertação (Mestrado em Letras) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2001.

PAIVA, V. L. M. *A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador*. Artigo no prelo - **Revista Calidoscópico**, 1999a.

_____. *Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador*. In MARI, Hugo et al. (Org.). *Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte : Carol Borges: Belo Horizonte, 1999b. p. 359-378

RODRIGUES, J. H. P. *A proximidade tipológica entre o português e o espanhol e o seu relevo para a prática e para o ensino da tradução* Disponível em: http://webs.uvigo.es/h06/weba573/persoal/henr/artigo_maio.pdf Acessado em abril de 2004

SANTOS GARGALLO, I. **Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**, Síntesis, Madrid, 1993.

TARALLO, F. e ALKMIN, T. **Falares crioulos** - línguas em contato. São Paulo, Ática, 1987.

TAVARES, K. C. A.. **Aprender a moderar lista de discussão** - um estudo na perspectiva da Teoria da Atividade. Tese de doutorado. Programa de pós LAEL, PUCSP, São Paulo, 2004.

VANDRESEN, P. (1988) *Lingüística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras*. In: BOHN, H., VANDRESEN, P.(org). **Tópicos de Lingüística Aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC.

VETROMILLE-CASTRO, R. **O professor como facilitador virtual**: considerações teórico-práticas sobre a produção de materiais para a aprendizagem via web ou mediada por computador. p. 125 - 151 In: LEFFA, V. J. (Org.) (2003) *Produção de*

materiais de ensino: teoria e prática. Pelotas, Educat.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 197v8.

WAKE, J. D. *Evaluating the Organising of a Collaborative Telelearning Scenario from an Instructor Perspective - an Activity Theoretical Approach*. 2001. [Online] Disponível em: [http://www. Ub.uib.no/elpub/2001/h/704001/Hovedoppgave.pdf](http://www.Ub.uib.no/elpub/2001/h/704001/Hovedoppgave.pdf) Acessado em 22 de novembro de 2003.

ANEXOS

Anexo A

Contextualização de falsos cognatos para estudo
exploratório

INSTITUTO METODISTA CENTENÁRIO
FACULDADE METODISTA DE SANTA MARIA
CURSO DE LETRAS

Semestre de espanhol: _____

Vanessa Ribas Fialho

Contextualiza as seguintes palavras (em espanhol) em frases. Ah! Não esqueça de escrever as frases em espanhol!

1. Billete -
2. Zurdo -
3. Balcón -
4. Casa -
5. Copo -
6. Piso -
7. Manzana -
8. Cuello -
9. Teléfono -
10. Calle -
11. Café -
12. Cartón -
13. Suceso -
14. Platos -
15. Berro -
16. Polvo -
17. Acordarse -
18. Foto -
19. Cuadro -
20. Amistad -

Anexo B

Questionário sobre o uso da ferramenta

Nome:

1. Tenho acesso ao computador (podes marcar mais de uma opção)

- a. em casa.
- b. no trabalho.
- c. na universidade.
- d. vou a um "cyber café".
- e. outro. _____
- f. não tenho acesso ao computador.

2. Uso o computador (podes marcar mais de uma opção)

- a. para digitar trabalhos da faculdade.
- b. no meu emprego.
- c. para jogar.
- d. para acessar a Internet, fazer pesquisas.
- e. para mandar e receber e-mails.
- f. outro _____
- g. não uso.

3. Quando uso o computador, os softwares aplicativos que eu mais uso são:

- a. Word.
- b. Excel.
- c. Power Point.
- d. Internet Explorer (ou outro navegador de internet).
- e. Photoshop.
- f. outro _____

4. Tenho acesso à Internet (podes marcar mais de uma opção)

- a. em casa.
- b. no trabalho.
- c. na universidade.
- d. vou a um "cyber café".
- e. outro.
- f. não tenho acesso à Internet.

5. Acesso a Internet

- a. diariamente.
- b. de dois em dois dias.
- c. semanalmente.
- d. quinzenalmente.
- e. mensalmente.
- f. outro. _____
- g. nunca.

6. Quais os meios de comunicação online vc trabalha?

- a. ICQ.
- b. chat.
- c. Mirc.
- d. MSN.
- e. Skype.
- f. outro. _____
- g. nenhum.

7. Possui uma conta de e-mail?

- a. sim
- b. não

8. Com que freqüência acessas tua conta de e-mail?

- a. diariamente.
- b. de dois em dois dias.
- c. semanalmente.
- d. quinzenalmente.
- e. mensalmente.
- f. outro. _____
- g. nunca.

9. Uso a Internet para

- a. ver meus e-mail.
- b. falar com amigos.
- c. pesquisar sobre tópicos gerais.
- d. pesquisar sobre tópicos relacionados à faculdades.
- e. jogar.
- f. baixar músicas, programas, filmes.
- g. fazer compras.
- h. outro

Anexo C

Pré-teste: contextualização de falsos cognatos

INSTITUTO METODISTA CENTENÁRIO
FACULDADE METODISTA DE SANTA MARIA
CURSO DE LETRAS

Nome: _____

Contextualiza, sem o uso de dicionários, as seguintes palavras espanholas em frases. Ah! Não esqueça de escrever as frases em espanhol!

1. borracha
2. autobús
3. brinco
4. cachorro
5. café
6. conductor
7. desarrollo
8. escoba
9. fiesta
10. gambas
11. hablar
12. lentilla
13. ordenador
14. presunto
15. saco
16. salada
17. silla
18. fechar
19. teléfono
20. viaje

Anexo D

Pós-teste: contextualização de falsos cognatos

INSTITUTO METODISTA CENTENÁRIO
FACULDADE METODISTA DE SANTA MARIA
CURSO DE LETRAS

Nome: _____

Contextualiza, sem o uso de dicionários, as seguintes palavras espanholas em frases. Ah! Não esqueça de escrever as frases em espanhol!

1. borracha
2. autobús
3. brinco
4. cachorro
5. café
6. conductor
7. desarrollo
8. escoba
9. fiesta
10. gambas
11. hablar
12. lentilla
13. ordenador
14. presunto
15. saco
16. salada
17. silla
18. fechar
19. teléfono
20. viaje

Anexo E

Transcrição de todos os resultados das cinco
participantes da pesquisa

Participante 1 – Carolina

Instrumento 1 – questionário sobre o uso da ferramenta

Com relação ao uso do computador e da internet, o participante apresenta as seguintes características:

Possui acesso ao computador em casa e na universidade. Usa a ferramenta do computador para digitar trabalhos, para acessar internet e para mandar e receber e-mails. Os softwares mais usados pela participante são Word, Power Point, Internet Explorer e o Photoshop. Possui acesso à Internet em casa e na universidade, acessando-a semanalmente ou quando precisa para pesquisas urgentes. Usa chats e o MSN. Possui uma conta de e-mail acessando-a semanalmente ou quando precisa. A participante usa a internet para ver seus e-mails, falar com amigos, pesquisar sobre tópicos gerais e pesquisar sobre tópicos relacionados à faculdade.

Instrumento 2 – pré-teste – hetero

	USO INCORRETO	SEM RESPOSTA	USO CORRETO	EM DÚVIDA.
<i>borracha</i>			X	
<i>Brinco</i>	X			
<i>cachorro</i>			X	
<i>escoba</i>			X	
<i>gambas</i>	X			
<i>lentilla</i>	X			
<i>presunto</i>	X			
<i>saco</i>			X	
<i>salada</i>			X	
<i>fechar</i>	X			

Na contextualização previa às atividades mediadas, a aluna, de forma equivocada contextualizou as palavras *brinco*, *gambas*, *lentilla*, *presunto* e *fechar* de forma errônea. As respectivas contextualizações foram:

Contextualização incorreta:

brinco – *compre brincos grandes.*

gambas – en la hacienda hay perros, gatos gallinas y gambas.

lentilla – la sopa de lentilla de mi mamá es excelente.

presunto – No me gusta pan y presunto.

fechar – Feche la puerta.

Instrumento 3 – actividades do elo – relatórios de desempenho

Atividade 1 – múltipla escolha

Carolina 100% de acertos nesta atividade levando 12 min e 18 segs para realiza-la.

Ao término da atividade, a participante comentou, nos comentários, que através do contexto ficou mais fácil identificar quais palavras eram falsos cognatos e quais não.

C: Vamos a tratar del tema 'Falsos Amigos' entre el portugués y el español. ¿Ya has oído hablar de ellos alguna vez? ¿Sabes qué son? ¡Intenta contestar a esa cuestión!
ATENCIÓN

Haga clic en V o \wedge hasta encontrar la mejor opción. Después haga clic en OK para marcar la opción elegida.

A: Palabras idénticas o muy similares que en distintas lenguas pueden adquirir diferentes significados y llevar a confusiones.

C: ¡Eso es!

C: Bueno, ahora tendrás que contestar algunas preguntas relacionas a los textos que encontrarás al lado.

C: En el presente contexto, ¿qué crees que significa el verbo prestar en portugués? (No te olvides: haga clic en V o \wedge hasta encontrar la mejor opción. Después haga clic en OK para marcar la opción elegida.)

A: emprestar

C: ¡Muy bien! ¡El chico le pide algo a sus papá prestado! ¡Las esposas!

C: Y la palabra 'esposas', en el mismo dialogo, ¿qué significa en portugués?

A: algemas

C: ¡Muy bien! Te has dado cuenta, ese es más un falso amigo dentro de este contexto.

C: Claudia, la chica de este diálogo, tiene que fechar algunos documentos. Entonces, lo que tiene que hacer es:

A: Ponerles las fechas, por ejemplo: 15/10/2003

C: ¡Muy bien, fechar significa poner la fecha!

C: Escritorio y oficina constituyen unos de los heterosemánticos más conocidos. ¿Qué son, respectivamente, en portugués según el dialogo?

A: escrivaninha e escritório

C: ¡Muy bien! Veo que ya estás dominando los heterosemánticos.

C: José le dice a Paula que Carmen, después que adelgazó, se quedó muy flaca. Al traducir al portugués, la expresión 'muy flaca' sería:

A: muito magra

C: ¡Eso es! ¡Muy bien! Delgada y flaca son sinónimos en español y flaca es un heterosemántico con el portugués.

Atividade 2 – seqüência

a aluna levou 9 min e 36 segs para colocar o diálogo em ordem, completando a atividade com 96% de aproveitamento.

Atividade 3 – memória

Neste primeiro jogo de memória e em 3min e 11 segs, a participante obteve 50% de escore. Carolina mostrou surpresa ao relatar que algumas das palavras usadas na atividade não eram conhecidas por ela.

Atividade 4 – memória

Com 63% de aproveitamento e em 3 min e 9 segs, a aluna comentou que estava ainda um pouco confusa com as palavras *lenteja* e *lentilla*, uma vez que as duas eram muito parecidas, mas designavam objetos diferentes e, além disso, nenhuma das duas palavras eram conhecidas por ela.

Atividade 5 – memória

Com 75% de aproveitamento e em 3 min e 13 segs, a aluna relatou que já conhecia as palavras, ou de antes de fazer as atividades ou das atividades que foram feitas anteriormente.

Atividade 6 – memória

Neste jogo de memória, a aluna obteve 50% de escore em um tempo de 4 min e 37 seg. A aluna comentou que haviam palavras que ela não desconhecia.

Atividade 7 – memória

Neste último jogo de memória, Carolina, com 50% de escore em 5 min e 52 segs se deu conta de que o critério para emparelhar os pares dos heterossemânticos nesta atividade era o de que as fotos representavam palavras parecidas entre o português e o espanhol.

Atividade 8 – colze

Atividade sem envio de relatório.

Atividade 9 – colze

Segundo a aluna, esta atividade foi de realização irritante. Muitas palavras não eram conhecidas pela aluna e o fato de ter que ver a concordância nominal e verbal deixou-a cansada. De 12, 3 palavras foram escritas totalizando 4% de escore em 11 min e 37 segs.

Atividade 10 – múltipla escolha

Após escutar o diálogo, a aluna obteve 100% de escore em 3 min e 24 segs. Os comentários feitos se referem à ludicidade da atividade.

C: Escucha el diálogo al lado y contesta a las preguntas que se hacen sobre él.

¿Qué pregunta el muchacho?

A: Pregunta dónde hay un hospital.

C: Muy bien, necesita ir a un hospital.

C: ¿Qué problema ocurre en la comunicación de las dos personas?

A: El chico es brasileño y no sabe decir la palabra 'hueso' en español.

C: ¡Sí! ¡Respuesta correcta!

C: ¿Qué podría entender la chica del diálogo cuando el chico brasileño le dijo 'oso'?

A: Que se trataba de un oso, un animal.

C: ¡Eso es! 'Osso' del portugués, se confunde con 'oso' del español.

Atividade 11 – múltipla escolha

Nesta atividade a aluna obteve 83% de escore em um tempo de 9 min e 59 segs. Foi na segunda pergunta que a aluna obteve 2 tentativas para achar a resposta correta. À pergunta *confundido con los dos idiomas muy parecidos, cual es el nombre en español del objeto que Paulo equivocadamente está buscando* a primeira resposta de Carolina foi dizer que era sacolas. No entanto, a resposta correta seria dizer que eram bolsas. A confusão foi feita, como relatou a aluna, por estar pensando em português e não ter se dado conta de que a pergunta queria a palavra em espanhol.

C: En español, ¿qué es lo que tiene que buscar Paulo?

A: Saco

C: ¡Muy bien, Paulo tiene que llevar el saco para José, pues hace frío!

C: Confundido con los dos idiomas muy parecidos, ¿cuál es el nombre en español del objeto que Paulo equivocadamente está buscando?

A: Sacolas

C: No, esa palabra ni siquiera es española.

A: Bolsas

C: ¡Muy bien! Paulo cree que los 'sacos' del portugués son las 'bolsas' del español, ya que en el portugués 'sacos' son los del mercado, ¿no es cierto?

C: En español, ¿dónde se guardan los sacos?

A: En el ropero

C: ¡Muy bien, su amiga Maria le dice que los sacos se guardan en el ropero, en la habitación.

C: ¿Cómo es que Paulo y Maria resuelven su problema de comunicación?

A: Se enseñan qué entienden por 'saco'.

C: ¡Eso es!

C: Bueno, vamos a las correspondencias. En español, ¿cómo decimos las palabras del portugués 'casaco', 'saco', 'bolsa' respectivamente?

A: Saco, bolsa y bolso

C: ¡Muy bien!

Atividade 12 – múltipla escolha

Nesta atividade a aluna obteve 100% de escore. Todas as perguntas foram respondidas de forma correta em um tempo de 3 min e 58 segs.

C: En este diálogo, ¿podemos afirmar que hay un problema de comunicación entre esas dos personas?

A: ¡Sí! ¡Claro!

C: Sí, ¡correcto! Hay un problema de comunicación.

C: ¿Por qué es que Paulo dice su apodo (Paulinho) a la chica y no su apellido (Souza)?

A: Porque 'apellido' es una palabra heterosemántica con el portugués.

C: ¡Muy bien! El 'apellido' del español es el 'sobrenome' del portugués y no el 'apelido'.

C: ¿Cuál sería la otra palabra en español para 'apodo'?

A: Sobrenombre

C: ¡Muy bien!

C: Entonces, 'nombre', 'apellido' y 'sobrenombre' tienen su correspondencia en portugués para:

A: Nome, sobrenome e apelido

C: ¡Muy bien! ¡Veo que estás dominando los heterosemánticos!

Instrumento 4 - pós-teste

	USO INCORRETO	SEM RESPOSTA	USO CORRETO	EM DÚVIDA.
<i>borracha</i>			X	
<i>brinco</i>			X	
<i>cachorro</i>				X
<i>escoba</i>				
<i>gambas</i>			X	
<i>lentilla</i>	X			
<i>presunto</i>			x	
<i>Saco</i>			X	
<i>salada</i>	X			
<i>fechar</i>			X	

As palavras *lentilla* e *salada* permaneceram com as mesmas contextualizações errôneas feitas no pré-teste. Caroline confundiu o uso de *lentilla* com o de *lenteja* e o de *salada* por *ensalada*. Nos exemplos, Carolina contextualizou da seguinte forma:

lentilla – *Comí lentilla en el almuerzo.*

salada – *La comida tiene salada de varios tipos.*

Participante 2 – Denise

Instrumento 1 – questionário sobre o uso da ferramenta

Com relação ao uso do computador e da internet, o participante apresenta as seguintes características.

Possui acesso ao computador em casa. Usa a ferramenta do computador para digitar trabalhos, para acessar a Internet e para mandar e receber e-mails. Os softwares mais usados pela participante são Word, Power Point e Internet Explorer. Possui acesso à Internet em casa, acessando-a de dois em dois dias. Usa o MSN como meio de comunicação online e possui uma conta de e-mail acessando-a de dois em dois dias. A participante usa a internet para ver seus e-mails, falar com amigos, pesquisar sobre tópicos gerais e pesquisar sobre tópicos relacionados à faculdade.

Instrumento 2 – pré-teste – hetero

	USO INCORRETO	SEM RESPOSTA	USO CORRETO	EM DÚVIDA.
<i>borracha</i>	X			
<i>brinco</i>	X			
<i>cachorro</i>				X
<i>escoba</i>	X			
<i>gambas</i>		X		
<i>lentilla</i>	X			
<i>presunto</i>	X			
<i>saco</i>			x	
<i>salada</i>		X		
<i>fechar</i>	X			

Nesta contextualização, a aluna, de forma equivocada contextualizou as palavras *borracha*, *brinco*, *escoba*, *lentilla*, *presunto* e *fechar* como se fossem palavras com escrita similar ao português e com o mesmo significado. A palavra *cachorro* deixou dúvidas em relação a sua contextualização e as palavras *gambas* e *salada* foram deixadas em branco, pois a aluna não sabia seus respectivos significados. As respectivas contextualizações foram:

Contextualização incorreta:

borracha – *La borracha es un instrumento muy útil para borrar errores.*

brinco – *Los brincos adornan las orejas de las mujeres.*

escoba – *La escoba es un instrumento muy importante para las mujeres.*

lentilla – *Un alimento muy rico hoy en día es la lentilla.*

presunto – *Hacer una torrada con presunto y queso es riquísimo.*

fechar – *Salir y fechar la puerta para nadie entrar.*

Em dúvida:

Cachorro – *tener un cachorro en casa hace muy bien a la familia.*

Instrumento 3 – atividades do elo – relatórios de desempenho

Atividade 1 – múltipla escolha

Nesta atividade a participante obteve 75% de acertos levando 8 min e 35 segs para realiza-la. Na questão 4 a aluna de identificar, dentro do contexto, qual era o significado da palavra *fechar*. A primeira resposta, Denise entendeu que fechar em espanhol significava dar os documentos por encerrados. Logo após, a segunda resposta da aluna foi a de relacionar a palavra fechar com archivar, dando um sentido semelhante ao português. Na terceira tentativa, a aluna se deu conta de que a palavra fechar era mais uma heterossemântico e que a resposta correta seria a de colocar as datas nos documentos, ou seja *fecharlos*.

Ao término da atividade, a aluna apontou a importância de se conhecer os falsos cognatos e, por serem tão parecidos com o português, que ela precisa de um tempo para pensar, pois esquece do significado de muitos deles.

C: Vamos a tratar del tema 'Falsos Amigos' entre el portugués y el español. ¿Ya has oído hablar de ellos alguna vez? ¿Sabes qué son? ¡Intenta contestar a esa cuestión!
ATENCIÓN

Haga clic en V o \wedge hasta encontrar la mejor opción. Después haga clic en OK para marcar la opción elegida.

A: Palabras idénticas o muy similares que en distintas lenguas pueden adquirir diferentes significados y llevar a confusiones.

C: ¡Eso es!

C: Bueno, ahora tendrás que contestar algunas preguntas relacionadas a los textos que encontrarás al lado.

C: En el presente contexto, ¿qué crees que significa el verbo prestar en portugués? (No te olvides: haga clic en V o \wedge hasta encontrar la mejor opción. Después haga clic en OK para marcar la opción elegida.)

A: emprestar

C: ¡Muy bien! ¡El chico le pide algo a sus papá prestado! ¡Las esposas!

C: Y la palabra 'esposas', en el mismo dialogo, ¿qué significa en portugués?

A: algemas

C: ¡Muy bien! Te has dado cuenta, ese es más un falso amigo dentro de este contexto.

C: Claudia, la chica de este diálogo, tiene que fechar algunos documentos.

Entonces, lo que tiene que hacer es:

A: Darlos por encerrado.

C: Fechar no tiene el mismo sentido que en el portugués. Acuérdate que 'fechar' del portugués es el 'cerrar' del español.

A: Archivarlos.

C: No, no es eso. Busca un poquito más.

A: Ponerles las fechas, por ejemplo: 15/10/2003

C: ¡Muy bien, fechar significa poner la fecha!

C: Escritorio y oficina constituyen unos de los heterosemánticos más conocidos.
¿Qué son, respectivamente, en portugués según el dialogo?

A: escrivaninha e escritório

C: ¡Muy bien! Veo que ya estás dominando los heterosemánticos.

C: José le dice a Paula que Carmen, después que adelgazó, se quedó muy flaca. Al traducir al portugués, la expresión 'muy flaca' sería:

A: muito magra

C: ¡Eso es! ¡Muy bien! Delgada y flaca son sinónimos en español y flaca es un heterosemántico con el portugués.

Atividade 2 – seqüência

Foram necessários 4 min e 52 segs para que Denise colocasse o diálogo em ordem, completando a atividade com 96% de aproveitamento. A aluna relatou que o programa no qual ela estava realizando as atividades era muito interessante, pois faz com que ela trabalhe de forma mais consciente nas atividades.

Atividade 3 – memória

Neste primeiro jogo de memória, Denise obteve 25% de escore em 4min e 27 segs. A participante ressaltou que este tipo de atividade fez com que ela refletisse sobre o significado das palavras heterossemânticas.

Atividade 4 – memória

Com 63% de aproveitamento e em 1 min e 25 segs, a aluna apontou que o significado das palavras estavam claros e que ela tinha gostado muito do exercício.

Atividade 5 – memória

Em 2 min e 56 segs e com 50% de aproveitamento, a aluna comentou que este jogo de memória oportunizou que ela refletisse sobre os falsos cognatos e também sobre o gênero e número das palavras.

Atividade 6 – memória

Neste jogo, a aluna obteve 17% de escore em um tempo de 3 min e 26 segs. O comentário da aluna foi o de que o jogo permitiu fazer associações contextualizadas dos falsos amigos e que isso era muito interessante.

Atividade 7 – memória

Com 25% de escore em 4 min e 29 segs, Denise expressou que o critério para a associação de pares deste exercício era o de palavras heterossemânticas entre o português e o espanhol.

Atividade 8 – cloze

Nesta atividade, Denise afirma que para realiza-la era necessário ter conhecimento de algumas palavras que ela não conhecia ou não lembrava, mas que, ao fazer a atividade, foi possível incorporar ao seu vocabulário essas palavras desconhecidas. De 17, 15 palavras foram escritas totalizando 25% de escore em 13 min e 56 segs.

Atividade 9 – cloze

6 das 12 palavras desta atividade foram contextualizadas por Denise, totalizando 13% de escore em 8min e 51 segs. A aluna comentou que a contextualização das palavras em frases e textos acabam ajudando no entendimento do significado de cada palavra, ou seja, cada heterossemântico.

Atividade 10 – múltipla escolha

A aluna obteve 75% de escore em 2 min e 8 segs para realizar esta atividade, após escutar o diálogo. Foi na última pergunta que a aluna obteve 2 tentativas para achar a resposta correta. A pergunta que deveria ser respondida era: *¿Qué podría entender la chica del diálogo cuando el chico brasileño le dijo 'oso'?*, ou seja, o que poderia entender a moça do diálogo por *oso*? A primeira resposta de Denise foi dizer que se tratava do urso do osso. No entanto, a resposta correta seria dizer que se tratava de um animal, de um urso. Os comentários feitos se referem à facilidade de se compreender o significado em textos contextualizando as palavras.

C: Escucha el diálogo al lado y contesta a las preguntas que se hacen sobre él.

¿Qué pregunta el muchacho?

A: Pregunta dónde hay un hospital.

C: Muy bien, necesita ir a un hospital.

C: ¿Qué problema ocurre en la comunicación de las dos personas?

A: El chico es brasileño y no sabe decir la palabra 'hueso' en español.

C: ¡Sí! ¡Respuesta correcta!

C: ¿Qué podría entender la chica del diálogo cuando el chico brasileño le dijo 'oso'?

A: Que se trataba del oso del hueso.

C: No, no es eso.

A: Que se trataba de un oso, un animal.

C: ¡Eso es! 'Osso' del portugués, se confunde con 'oso' del español.

Atividade 11 – múltipla escolha

Para esta atividade, após escutar o diálogo, a aluna obteve 56% de escore em 5 min e 32 segs. Houve um equívoco por parte da aluna ao responder a primeira questão. A primeira opção da resposta da aluna estava correta, mas a aluna continuou respondendo à questão por mais duas tentativas. Nesse sentido, esta questão será mantida como correta, dado que a primeira opção da aluna é válida. Na segunda questão, a pergunta que Denise deveria responder era o nome em espanhol do objeto que equivocadamente Paulo estava procurando. A aluna respondeu, primeiramente que era uma sacola. No entanto, essa palavra nem sequer existe no espanhol. Ao escutar por uma segunda vez o diálogo, na segunda tentativa de resposta para esta questão, a aluna respondeu mais uma vez sacola. Na terceira tentativa de responder corretamente à pergunta, a aluna optou pela opção em que dizia que o objeto que Paula estava procurando de forma equivocada em espanhol recebia o nome de bolsas. Na quinta questão a aluna se esqueceu de colocar sua opção de resposta para a pergunta feita.

C: En español, ¿qué es lo que tiene que buscar Paulo?

A: Saco

C: ¡Muy bien, Paulo tiene que llevar el saco para José, pues hace frío!

C: Confundido con los dos idiomas muy parecidos, ¿cuál es el nombre en español del objeto que Paulo equivocadamente está buscando?

A: Sacolas

C: No, esa palabra ni siquiera es española.

A: Sacolas

C: No, esa palabra ni siquiera es española.

A: Bolsas

C: ¡Muy bien! Paulo cree que los 'sacos' del portugués son las 'bolsas' del español, ya que en el portugués 'sacos' son los del mercado, ¿no es cierto?

C: En español, ¿dónde se guardan los sacos?

A: En el ropero

C: ¡Muy bien, su amiga Maria le dice que los sacos se guardan en el ropero, en la habitación.

C: ¿Cómo es que Paulo y Maria resuelven su problema de comunicación?

A: Se enseñan qué entienden por 'saco'.

C: ¡Eso es!

C: Bueno, vamos a las correspondencias. En español, ¿cómo decimos las palabras del portugués 'casaco', 'saco', 'bolsa' respectivamente?

Atividade 12 – múltipla escolha

Nesta atividade a aluna obteve 100% de escore com todas as perguntas respondidas de forma correta em um tempo de 2 min e 43 segs.

C: En este diálogo, ¿podemos afirmar que hay un problema de comunicación entre esas dos personas?

A: ¡Sí! ¡Claro!

C: Sí, ¡correcto! Hay un problema de comunicación.

C: ¿Por qué es que Paulo dice su apodo (Paulinho) a la chica y no su apellido (Souza)?

A: Porque 'apellido' es una palabra heterosemántica con el portugués.

C: ¡Muy bien! El 'apellido' del español es el 'sobrenome' del portugués y no el 'apelido'.

C: ¿Cuál sería la otra palabra en español para 'apodo'?

A: Sobrenombre

C: ¡Muy bien!

C: Entonces, 'nombre', 'apellido' y 'sobrenombre' tienen su correspondencia en portugués para:

A: Nome, sobrenome e apelido

C: ¡Muy bien! ¡Veo que estás dominando los heterosemánticos!

Instrumento 4 - pós-teste

	USO INCORRETO	SEM RESPOSTA	USO CORRETO	EM DÚVIDA.
<i>borracha</i>			X	
<i>brinco</i>			X	
<i>cachorro</i>			X	
<i>escoba</i>			X	
<i>gambas</i>			X	
<i>lentilla</i>			X	
<i>presunto</i>			X	
<i>saco</i>			X	
<i>salada</i>			X	
<i>fechar</i>	X			

A única palavra que foi contextualizada de forma errônea por Denise neste pós-teste foi a palavra *fechar* que continuou contextualizada como se tivesse o mesmo sentido que em espanhol. *Mantener la puerta siempre fechada.*

Participante 3 – Gabriela

Instrumento 1 – questionário sobre o uso da ferramenta

Com relação ao uso do computador e da internet, o participante apresenta as seguintes características.

Possui acesso ao computador em casa, no trabalho e na universidade. Usa a ferramenta do computador para digitar trabalhos. Os softwares mais usados pela participante são Word e o Internet Explorer. Possui acesso à Internet em casa e na universidade, acessando-a semanalmente. Possui uma conta de e-mail a qual acessa semanalmente. A participante usa a internet para ver seus e-mails e pesquisar sobre tópicos relacionados à faculdade.

Instrumento 2 – pré-teste – hetero

	USO INCORRETO	SEM RESPOSTA	USO CORRETO	EM DÚVIDA.
<i>borracha</i>			X	
<i>brinco</i>	X			
<i>cachorro</i>			X	
<i>escoba</i>			X	
<i>gambas</i>		X		
<i>lentilla</i>			X	
<i>presunto</i>		X		
<i>saco</i>			X	
<i>salada</i>			X	
<i>fechar</i>	X			

Gabriela, de forma equivocada contextualizou as palavras *brinco* e *fechar* de forma errada. As palavras *gambas* e *presunto* foram deixadas em branco, pois a aluna não sabia seus respectivos significados. As respectivas contextualizações foram:

Contextualização incorreta:

brinco – *las mujeres faceiras se ponen brincos para embelezarse.*

fechar – *¿Puedes fechar la puerta?.*

Instrumento 3 – atividades do elo – relatórios de desempenho

Atividade 1 – múltipla escolha

Nesta atividade, Gabriela obteve 100% de acertos levando 6 min e 11 segs para realiza-la. Durante a realização desta atividade, a aluna relatou a falta de intimidade que ela possuía com o computador.

C: Vamos a tratar del tema 'Falsos Amigos' entre el portugués y el español. ¿Ya has oído hablar de ellos alguna vez? ¿Sabes qué son? ¡Intenta contestar a esa cuestión!
ATENCIÓN

Haga clic en V o \wedge hasta encontrar la mejor opción. Después haga clic en OK para marcar la opción elegida.

A: Palabras idénticas o muy similares que en distintas lenguas pueden adquirir diferentes significados y llevar a confusiones.

C: ¡Eso es!

C: Bueno, ahora tendrás que contestar algunas preguntas relacionadas a los textos que encontrarás al lado.

C: En el presente contexto, ¿qué crees que significa el verbo prestar en portugués? (No te olvides: haga clic en V o \wedge hasta encontrar la mejor opción. Después haga clic en OK para marcar la opción elegida.)

A: emprestar

C: ¡Muy bien! ¡El chico le pide algo a sus papá prestado! ¡Las esposas!

C: Y la palabra 'esposas', en el mismo diálogo, ¿qué significa en portugués?

A: algemas

C: ¡Muy bien! Te has dado cuenta, ese es más un falso amigo dentro de este contexto.

C: Claudia, la chica de este diálogo, tiene que fechar algunos documentos. Entonces, lo que tiene que hacer es:

A: Ponerles las fechas, por ejemplo: 15/10/2003

C: ¡Muy bien, fechar significa poner la fecha!

C: Escritorio y oficina constituyen unos de los heterosemánticos más conocidos.

¿Qué son, respectivamente, en portugués según el diálogo?

A: escrivaninha e escritório

C: ¡Muy bien! Veo que ya estás dominando los heterosemánticos.

C: José le dice a Paula que Carmen, después que adelgazó, se quedó muy flaca. Al traducir al portugués, la expresión 'muy flaca' sería:

A: muito magra

C: ¡Eso es! ¡Muy bien! Delgada y flaca son sinónimos en español y flaca es un heterosemántico con el portugués.

Atividade 2 – seqüência

Para colocar o diálogo em ordem, a aluna levou 5 min e 47 segs, completando a atividade com 100% de aproveitamento.

Atividade 3 – memória

Neste primeiro jogo de memória, Gabriela obteve 25% de escore em 3min e 1 segs.

Atividade 4 – memória

Gabriela completou esta atividade com 38% de aproveitamento e em 1 min e 37 segs.

Atividade 5 – memória

A atividade foi realizada em 2 min e 05 segs e com 19% de aproveitamento.

Atividade 6 – memória

Neste jogo de memória, a aluna obteve 67% de escore em um tempo de 2 min e 39 segs.

Atividade 7 – memória

Gabriela, com 100% de escore em 2 min e 39 segs se deu conta de que o critério usado era o de uma mesma palavra para figuras diferentes nas duas línguas envolvidas na atividade.

Atividade 8 – cloze

De 17, 14 palavras foram escritas totalizando 20% de escore em 17 min e 46 segs.

Atividade 9 – cloze

Esta atividade foi realizada com 7% de escore em 13min e 4 seg sendo que 5 das 12 palavras foram escritas.

Atividade 10 – múltipla escolha

Para esta atividade, após escutar o diálogo, a aluna obteve 75% de escore em 6 min e 30 segs. Foi na questão de número 2 onde a aluna deveria responder

qual era o problema de comunicação que havia entre as duas pessoas do diálogo. A primeira resposta da aluna foi a de que o problema de comunicação foi devido ao fato de que a menina do diálogo não sabia falar espanhol e que confundia *hueso* com *oso*. No entanto, não era a menina do diálogo que não sabia a diferença e sim o menino. Dessa forma, com o feedback negativo, Gabriela optou pela resposta de que o menino era brasileiro e que não sabia dizer a palavra *hueso* em espanhol.

C: Escucha el diálogo al lado y contesta a las preguntas que se hacen sobre él.

¿Qué pregunta el muchacho?

A: Pregunta dónde hay un hospital.

C: Muy bien, necesita ir a un hospital.

C: ¿Qué problema ocurre en la comunicación de las dos personas?

A: La chica no sabe hablar el español y confunde 'hueso' con 'oso'.

C: No, no es bien eso! Escucha el diálogo otra vez.

A: El chico es brasileño y no sabe decir la palabra 'hueso' en español.

C: ¡Sí! ¡Respuesta correcta!

C: ¿Qué podría entender la chica del diálogo cuando el chico brasileño le dijo 'oso'?

A: Que se trataba de un oso, un animal.

C: ¡Eso es! 'Osso' del portugués, se confunde con 'oso' del español.

Atividade 11 – múltipla escolha

Nesta atividade a aluna obteve 63% de escore e realizou-a em 5 min e 31 segs. A primeira pergunta obteve 4 tentativas. A questão era sobre o objeto que Paulo estava procurando. Nas duas primeiras tentativas, a aluna respondeu que eram *bolsas*. Na terceira que eram *sacolas*, mas a palavra nem sequer existe no espanhol e na quarta de que era um *saco*.

C: En español, ¿qué es lo que tiene que buscar Paulo?

A: Bolsas

C: No, ¡es ahí donde se confunde!

A: Bolsas

C: No, ¡es ahí donde se confunde!

A: Sacolas

C: No, esa palabra ni siquiera es española.

A: Saco

C: ¡Muy bien, Paulo tiene que llevar el saco para José, pues hace frío!

C: Confundido con los dos idiomas muy parecidos, ¿cuál es el nombre en español del objeto que Paulo equivocadamente está buscando?

A: Bolsas

C: ¡Muy bien! Paulo cree que los 'sacos' del portugués son las 'bolsas' del español, ya que en el portugués 'sacos' son los del mercado, ¿no es cierto?

C: En español, ¿dónde se guardan los sacos?

A: En el ropero

C: ¡Muy bien, su amiga Maria le dice que los sacos se guardan en el ropero, en la habitación.

C: ¿Cómo es que Paulo y Maria resuelven su problema de comunicación?

A: Se enseñan qué entienden por 'saco'.

C: ¡Eso es!

C: Bueno, vamos a las correspondencias. En español, ¿cómo decimos las palabras del portugués 'casaco', 'saco', 'bolsa' respectivamente?

A: Saco, bolsa y bolso

C: ¡Muy bien!

Atividade 12 – múltipla escolha

Nesta atividade a aluna obteve 100% de escore. Todas as perguntas foram respondidas de forma correta em um tempo de 2 min e 43 segs.

C: En este diálogo, ¿podemos afirmar que hay un problema de comunicación entre esas dos personas?

A: ¡Sí! ¡Claro!

C: Sí, ¡correcto! Hay un problema de comunicación.

C: ¿Por qué es que Paulo dice su apodo (Paulinho) a la chica y no su apellido (Souza)?

A: Porque 'apellido' es una palabra heterosemántica con el portugués.

C: ¡Muy bien! El 'apellido' del español es el 'sobrenome' del portugués y no el 'apelido'.

C: ¿Cuál sería la otra palabra en español para 'apodo'?

A: Sobrenombre

C: ¡Muy bien!

C: Entonces, 'nombre', 'apellido' y 'sobrenombre' tienen su correspondencia en portugués para:

A: Nome, sobrenome e apelido

C: ¡Muy bien! ¡Vejo que estás dominando los heterosemánticos!

Instrumento 4 - pós-teste

	USO INCORRETO	SEM RESPOSTA	USO CORRETO	EM DÚVIDA.
<i>borracha</i>			X	
<i>brinco</i>			X	
<i>cachorro</i>			X	
<i>escoba</i>			X	
<i>gambas</i>			X	
<i>lentilla</i>			X	
<i>presunto</i>	X			
<i>saco</i>			X	
<i>salada</i>			X	
<i>fechar</i>	X			

No pós-teste aplicado, duas palavras continuaram com a mesma contextualização que no pré-teste: *presunto* e *fechar*. As contextualizações para essas duas palavras foram, respectivamente *El presunto a los negros aún es muy fuerte* e *No consigo fechar mi bolso negro porque está cheno de dinero*. No caso da palavra *presunto*, Gabriela confundiu o significado com o da palavra *prejuicio* que estava na mesma atividade de memória.

Participante 4 – Nadia

Instrumento 1 – questionário sobre o uso da ferramenta

Com relação ao uso do computador e da internet, Nadia possui acesso ao computador em casa. Usa a ferramenta do computador para digitar trabalhos, para acessar a Internet e para mandar e receber e-mails. Os softwares mais usados pela participante são Word, Power Point e Internet Explorer. Possui acesso à Internet em casa e na universidade, acessando-a semanalmente ou sempre que pode. Usa o MSN como meio de comunicação online. Possui uma conta de e-mail a qual acessa semanalmente ou sempre que pode. A participante usa a internet para ver seus e-mails, falar com amigos, pesquisar sobre tópicos gerais e pesquisar sobre tópicos relacionados à faculdade.

Instrumento 2 – Pré-teste

	USO INCORRETO	SEM RESPOSTA	USO CORRETO	EM DÚVIDA.
<i>borracha</i>			X	
<i>brinco</i>		X		
<i>cachorro</i>			X	
<i>escoba</i>				X
<i>gambas</i>		X		
<i>lentilla</i>	X			
<i>presunto</i>	X			
<i>saco</i>			X	
<i>salada</i>	X			
<i>fechar</i>				X

Nesta contextualização previa às atividades mediadas por computador, a aluna, de forma equivocada contextualizou as palavras *lentilla*, *presunto* e *salada* como se fossem palavras com escrita similar ao português e com o mesmo significado. As palavras *escoba* e *fechar* deixaram dúvidas em relação a suas

contextualizações e as palavras *brinco* e *gambás* foram deixadas em branco, pois a aluna não sabia seus respectivos significados. As respectivas contextualizações foram:

Contextualização incorreta:

lentilla – *Mi madre comió toda la lentilla del almuerzo.*

presunto – *Ponga más presunto en mi pan.*

salada – *En la cena yo voy hacer sólo una salada.*

Em dúvida:

escoba – *¡Mi escoba está muy sucia!*

fechar – *Tengo que fechar las pruebas del año.*

Instrumento 3 – atividades do elo – relatórios de desempenho

Atividade 1 – múltipla escolha

Nesta atividade a participante obteve 86% de acertos levando 4 min e 52 segs para realiza-la. Na última atividade na qual a participante deveria interpretar o que dizia o diálogo exposto no frame 2 em relação à expressão 'muy flaca'. A aluna possuía as seguintes opções para sua resposta: muito magra, muito fraca e doente.

A primeira opção da aluna foi muito fraca, para a qual recebeu o feedback *¡No, si fuera eso dirían 'débil'!*, respondendo em seguida 'muito magra'.

Ao término deste atividade, a aluna comentou, na parte destinada aos comentários, que a atividade se tornou interessante pelo fato de ensinar de uma forma diferente, de fácil compreensão e de interação, criando uma motivação na aluna para responder às questões.

C: Vamos a tratar del tema 'Falsos Amigos' entre el portugués y el español. ¿Ya has oído hablar de ellos alguna vez? ¿Sabes qué son? ¡Intenta contestar a esa cuestión!

ATENCIÓN

Haga clic en V o \wedge hasta encontrar la mejor opción. Después haga clic en OK para marcar la opción elegida.

A: Palabras idénticas o muy similares que en distintas lenguas pueden adquirir diferentes significados y llevar a confusiones.

C: ¡Eso es!

C: Bueno, ahora tendrás que contestar algunas preguntas relacionadas a los textos que encontrarás al lado.

En el presente contexto, ¿qué crees que significa el verbo prestar en portugués?
(No te olvides: haga clic en V o Λ hasta encontrar la mejor opción. Después haga clic en OK para marcar la opción elegida.)

A: emprestar

C: ¡Muy bien! ¡El chico le pide algo a sus papá prestado! ¡Las esposas!

C: Y la palabra 'esposas', en el mismo dialogo, ¿qué significa en portugués?

A: algemas

C: ¡Muy bien! Te has dado cuenta, ese es más un falso amigo dentro de este contexto.

C: Claudia, la chica de este diálogo, tiene que fechar algunos documentos.

Entonces, lo que tiene que hacer es:

A: Ponerles las fechas, por ejemplo: 15/10/2003

C: ¡Muy bien, fechar significa poner la fecha!

C: Escritorio y oficina constituyen unos de los heterosemánticos más conocidos.

¿Qué son, respectivamente, en portugués según el dialogo?

A: escrivaninha e escritório

C: ¡Muy bien! Veo que ya estás dominando los heterosemánticos.

C: José le dice a Paula que Carmen, después que adelgazó, se quedó muy flaca. Al traducir al portugués, la expresión 'muy flaca' sería:

A: muito fraca

C: ¡No, si fuera eso dirían 'débil'!

A: muito magra

C: ¡Eso es! ¡Muy bien! Delgada y flaca son sinónimos en español y flaca es un heterosemántico con el portugués.

Atividade 2 – seqüência

Para colocar o diálogo em ordem, a aluna levou 4 min e 46 segs, completando a atividade com 91% de aproveitamento. Segundo a aluna, as palavras eram conhecidas por ela, fato esse que facilitou a contextualização do diálogo. No entanto, a aluna apontou nos comentários e para a pesquisadora que a disposição das opções do texto a ser montado dificultavam um pouco a realização da atividade. Segundo ela, poderiam aparecer mais opções.

Atividade 3 – memória

Neste primeiro jogo de memória, a participante obteve 25% de escore em 3min e 2 segs. A aluna relatou muita surpresa com o significado das palavras na

hora de realizar as atividades bem como no relatório enviado por e-mail. As palavras *gambas*, *lentilla* e *tapas*, que faziam parte da atividade, segundo relatos da aluna, nunca havia sido vistas por ela.

Atividade 4 – memória

Com 88% de aproveitamento e em 1 min e 7 segs, a aluna relatou que os exercício serviu para fixar as palavras que ela já conhecia ou foram vistas nas atividades anteriores.

Atividade 5 – memória

Com 13% de aproveitamento e em 1 min e 52 segs, a aluna relatou que o exercício serviu para fixar as palavras e para não esquece-las mais.

Atividade 6 – memória

Neste jogo de memória, a aluna obteve 25% de escore em um tempo de 3 min. A aluna comentou que haviam muitas palavras que ela não conhecia e que o desconhecimento de muitas delas já haviam proporcionado alguns erros seus quando falava em espanhol.

Atividade 7 – memória

Neste último jogo, além de encontrar os pares para as cartas, as alunas deveriam dizer o porquê de cada par. Nadia, com 25% de escore em 4 min e 15 segs se deu conta de que os pares dos heterossemânticos nesta atividade estavam organizados segundo a sonoridade das figuras nas duas línguas em questão. No caso desta participante, foi a foto do urso e do osso que levou-a a dita conclusão.

Atividade 8 – cloze

Esta atividade, segundo a aluna, foi de difícil realização. Além de ter que desprender maior atenção ao realizá-la, muitas palavras não eram conhecidas pela aluna. De 17, 15 palavras foram escritas totalizando 29% de escore em 14 min e 47 segs.

Atividade 9 – cloze

Assim como a atividade 8, a aluna também achou esta atividade muito difícil, pois, segundo ela, haviam muitas lacunas que deveriam ser completadas e, além disso, elas poderiam estar melhor distribuídas pelo texto, não concentradas para facilitar mais a contextualização. Esta atividade foi realizada com 9% de escore em 12min e 30 seg sendo que 6 das 12 palavras foram escritas.

Atividade 10 – múltipla escolha

Para esta atividade, após escutar o diálogo, a aluna obteve 75% de escore em 6 min e 30 segs. Foi na última pergunta que a aluna obteve 2 tentativas para achar a resposta correta. A pergunta que deveria ser respondida era: *¿Qué podría entender la chica del diálogo cuando el chico brasileño le dijo 'oso'?*, ou seja, o que poderia entender a moça do diálogo por *oso*? A primeira resposta de Nadia foi dizer que se tratava do urso do osso. No entanto, a resposta correta seria dizer que se tratava de um animal, de um urso. Os comentários feitos pela aluna se referem à facilidade de compreensão do diálogo, que é uma atividade divertida de fazer e que prende a atenção.

C: Escucha el diálogo al lado y contesta a las preguntas que se hacen sobre él.

¿Qué pregunta el muchacho?

A: Pregunta dónde hay un hospital.

C: Muy bien, necesita ir a un hospital.

C: ¿Qué problema ocurre en la comunicación de las dos personas?

A: El chico es brasileño y no sabe decir la palabra 'hueso' en español.

C: ¡Sí! ¡Respuesta correcta!

C: ¿Qué podría entender la chica del diálogo cuando el chico brasileño le dijo 'oso'?

A: Que se trataba del oso del hueso.

C: No, no es eso.

A: Que se trataba de un oso, un animal.

C: ¡Eso es! 'Osso' del portugués, se confunde con 'oso' del español.

Atividade 11 – múltipla escolha

C: En español, ¿qué es lo que tiene que buscar Paulo?

A: Saco

C: ¡Muy bien, Paulo tiene que llevar el saco para José, pues hace frío!

C: Confundido con los dos idiomas muy parecidos, ¿cuál es el nombre en español del objeto que Paulo equivocadamente está buscando?

A: Bolsas

C: ¡Muy bien! Paulo cree que los 'sacos' del portugués son las 'bolsas' del español, ya que en el portugués 'sacos' son los del mercado, ¿no es cierto?

C: En español, ¿dónde se guardan los sacos?

A: En el ropero

C: ¡Muy bien, su amiga Maria le dice que los sacos se guardan en el ropero, en la habitación.

C: ¿Cómo es que Paulo y Maria resuelven su problema de comunicación?

A: Se enseñan qué entienden por 'saco'.

C: ¡Eso es!

C: Bueno, vamos a las correspondencias. En español, ¿cómo decimos las palabras del portugués 'casaco', 'saco', 'bolsa' respectivamente?

A: Saco, bolsa y bolso

C: ¡Muy bien!

Nesta atividade a aluna obteve 100% de escore. Todas as perguntas foram respondidas de forma correta em um tempo de 3 min e 16 segs. Os comentários feitos a este exercício se referem a importância de se aprender os falsos cognatos por falantes nativos do português com o intuito de não cometer equívocos e ser bem compreendido.

Atividade 12 – múltipla escolha

C: En este diálogo, ¿podemos afirmar que hay un problema de comunicación entre esas dos personas?

A: ¡Sí! ¡Claro!

C: Sí, ¡correcto! Hay un problema de comunicación.

C: ¿Por qué es que Paulo dice su apodo (Paulinho) a la chica y no su apellido (Souza)?

A: Porque 'apellido' es una palabra heterosemántica con el portugués.

C: ¡Muy bien! El 'apellido' del español es el 'sobrenome' del portugués y no el 'apelido'.

C: ¿Cuál sería la otra palabra en español para 'apodo'?

A: Sobrenombre

C: ¡Muy bien!

C: Entonces, 'nombre', 'apellido' y 'sobrenombre' tienen su correspondencia en portugués para:

A: Nome, sobrenome e apelido

C: ¡Muy bien! ¡Veo que estás dominando los heterosemánticos!

Nesta atividade a aluna também obteve 100% de escore. Aqui também todas as perguntas foram respondidas de forma correta em um tempo de 2 min e 48 segs. Os comentários da aluna feitos neste relatório enviado por e-mail e relatados à pesquisadora referentes a este exercício e a todos os outros de forma geral, dizem respeito à importância de se aprender os falsos cognatos por falantes nativos do português. Muitas vezes a aluna se comentou que para realizar os exercícios era necessário pensar, refletir sobre o contexto das palavras.

Instrumento 4 - pós-teste

	USO INCORRETO	SEM RESPOSTA	USO CORRETO	EM DÚVIDA.
<i>Borracha</i>			X	
<i>Brinco</i>				X
<i>Cachorro</i>			X	
<i>Escoba</i>			X	
<i>Gambas</i>			X	
<i>Lentilla</i>			X	
<i>Presunto</i>			X	
<i>Saco</i>			X	
<i>Salada</i>			X	
<i>Fechar</i>			X	

Apenas a palavra *brinco*, no pós-teste de Nadia, deixou dúvidas quanto a sua contextualização, ainda que a aluna tenha feito duas frases para contextualizá-la. Todas as demais palavras que antes foram contextualizadas de forma errônea ou haviam sido deixadas em branco foram corretamente contextualizadas. No caso da palavra *brinco*, a contextualização foi a seguinte: *José brincó mucho ayer* e *Yo brinco en mi casa*.

Participante 5 – Silvia

Instrumento 1 – questionário sobre o uso da ferramenta

Com relação ao uso do computador e da internet, o participante apresenta as seguintes características.

Possui acesso ao computador em casa e no trabalho. Usa a ferramenta do computador para digitar trabalhos, no emprego, para acessar a Internet e para mandar e receber e-mails. Os softwares mais usados pela participante são Word, Excel e Internet Explorer. Possui acesso à Internet em casa e no trabalho, acessando-a diariamente. Usa o ICQ como meio de comunicação online. Possui uma conta de e-mail a qual acessa semanalmente. A participante usa a internet para ver seus e-mails, pesquisar sobre tópicos gerais e pesquisar sobre tópicos relacionados à faculdade.

Instrumento 2 – pré-teste – hetero

	USO INCORRETO	SEM RESPOSTA	USO CORRETO	EM DÚVIDA.
Borracha			X	
<i>Brinco</i>	X			
<i>cachorro</i>			X	
<i>escoba</i>	X			
<i>gambas</i>	X			
<i>lentilla</i>	X			
<i>presunto</i>	X			
<i>saco</i>			X	
<i>salada</i>			X	
<i>fechar</i>			X	

Nesta contextualização previa às atividades mediadas por computador, Silvia contextualizou de forma errônea as palavras *brinco*, *escoba*, *gambas*, *lentilla*. As respectivas contextualizações errôneas foram:

Brinco – *Yo compre um regalo, es um brinco.*

Escoba – *Peine su pelo con la escoba.*

Gambas – *Los gambas exálan un olor muy fuerte.*

Lentilla – hoy yo hice una lentilla.

Presunto – en el mercado no hay presunto.

Instrumento 3 – actividades do elo – relatórios de desempenho

Atividade 1 – múltipla escolha

Nesta atividade, Silvia obteve 50% de acertos levando 10 min e 2 segs para realiza-la. Na primeira pergunta, onde se perguntava o que eram falsos amigos a aluna teve três tentativas. Como relatado durante a atividade, a aluna não tinha lido com atenção a ordem da atividade. Dessa forma, na terceira tentativa a resposta foi de acordo com o tema de todas as atividades envolvidas: os heterossemânticos. Na pergunta de número 4 era questionado o significado da palavra *fechar*, a aluna, de acordo com o contexto. Na primeira tentativa a aluna entendeu que o contexto sinalizava que o significado da palavra *fechar* era arquivar, na segunda, Silvia então achou que o significado era encerrar os documentos, arquivá-los, mas obteve feedback negativo do programa. Na terceira tentativa, Silvia insistiu na resposta do arquivo recebendo, novamente, feedback negativo. Mas na quarta tentativa, Silvia se deu conta de que o verbo fechar não tinha o mesmo sentido que no português e que seu significado era de datar documentos. Na sexta pergunta, onde era questionado o significado da expressão *muy flaca*, a primeira resposta que Silvia deu foi a de que a expressão significaria muito fraca, recebendo o feedback de que fraca significa *débil*. Assim sendo, a segunda resposta foi a de que a expressão *muy flaca* significaria muito magra.

C: Vamos a tratar del tema 'Falsos Amigos' entre el portugués y el español. ¿Ya has oído hablar de ellos alguna vez? ¿Sabes qué son? ¡Intenta contestar a esa cuestión!
ATENCIÓN

Haga clic en V o \wedge hasta encontrar la mejor opción. Después haga clic en OK para marcar la opción elegida.

A: Amistades falsas que nos hacen creer que son nuestros amigos de verdad.

C: Podría serlo, pero el contexto nos indica otra cosa.

A: Personas peligrosas con las cuales debemos tener cuidado a la hora de relacionarnos con ellas.

C: Podría serlo, pero el contexto nos indica otra cosa. Busca un poquito más.

A: Palabras idénticas o muy similares que en distintas lenguas pueden adquirir diferentes significados y llevar a confusiones.

C: ¡Eso es!

C: Bueno, ahora tendrás que contestar algunas preguntas relacionadas a los textos que encontrarás al lado.

C: En el presente contexto, ¿qué crees que significa el verbo prestar en portugués?

(No te olvides: haga clic en V o \wedge hasta encontrar la mejor opción. Después haga clic en OK para marcar la opción elegida.)

A: emprestar

C: ¡Muy bien! ¡El chico le pide algo a sus papá prestado! ¡Las esposas!

C: Y la palabra 'esposas', en el mismo dialogo, ¿qué significa en portugués?

A: algemas

C: ¡Muy bien! Te has dado cuenta, ese es más un falso amigo dentro de este contexto.

C: Claudia, la chica de este diálogo, tiene que fechar algunos documentos.

Entonces, lo que tiene que hacer es:

A: Archivarlos.

C: No, no es eso. Busca un poquito más.

A: Darlos por encerrado.

C: Fechar no tiene el mismo sentido que en el portugués. Acuérdate que 'fechar' del portugués es el 'cerrar' del español.

A: Archivarlos.

C: No, no es eso. Busca un poquito más.

A: Ponerles las fechas, por ejemplo: 15/10/2003

C: ¡Muy bien, fechar significa poner la fecha!

C: Escritorio y oficina constituyen unos de los heterosemánticos más conocidos.

¿Qué son, respectivamente, en portugués según el dialogo?

A: escrivaninha e escritório

C: ¡Muy bien! Veo que ya estás dominando los heterosemánticos.

C: José le dice a Paula que Carmen, después que adelgazó, se quedó muy flaca. Al traducir al portugués, la expresión 'muy flaca' sería:

A: muito fraca

C: ¡No, si fuera eso dirían 'débil'!

A: muito magra

C: ¡Eso es! ¡Muy bien! Delgada y flaca son sinónimos en español y flaca es un heterosemántico con el portugués.

Atividade 2 – seqüência

Para colocar o diálogo em ordem, Silvia 4 min e 59 segs, completando a atividade com 98% de aproveitamento.

Atividade 3 – memória

Neste primeiro jogo de memória, Silvia obteve 100% de escore em 2min e 28 segs.

Atividade 4 – memória

Com 88% de aproveitamento e em 1 min e 45 segs,

Atividade 5 – memória

Com 63% de aproveitamento e em 2 min e 27 segs, a aluna relatou que o exercício serviu para fixar as palavras e para não esquecer-las mais.

Atividade 6 – memória

Neste jogo de memória, a aluna obteve 100% de escore em um tempo de 2 min e 24 seg.

Atividade 7 – memória

Silvia, com 100% de escore em 4 min e 03 segs se deu conta de que o critério para o emparelhamento dos pares neste jogo eram palavras com sonoridade parecida, mas que designavam coisas distintas entre o português e o espanhol.

Atividade 8 – cloze

Esta atividade, segundo a aluna, foi de difícil realização. De 17, 12 palavras foram escritas totalizando 13% de escore em 21 min e 25 segs.

Atividade 9 – cloze

Assim como a atividade 8, a aluna também achou esta atividade muito difícil, pois, segundo ela, haviam muitas lacunas que deveriam ser completadas. Esta atividade foi realizada com 8% de escore em 16min e 15 seg sendo que 6 das 12 palavras foram escritas.

Atividade 10 – múltipla escolha

Nesta atividade a aluna obteve 100% de escore. Todas as perguntas foram respondidas de forma correta em um tempo de 3 min e 25 segs.

C: Escucha el diálogo al lado y contesta a las preguntas que se hacen sobre él.

¿Qué pregunta el muchacho?

A: Pregunta dónde hay un hospital.

C: Muy bien, necesita ir a un hospital.

C: ¿Qué problema ocurre en la comunicación de las dos personas?

A: El chico es brasileño y no sabe decir la palabra 'hueso' en español.

C: ¡Sí! ¡Respuesta correcta!

C: ¿Qué podría entender la chica del diálogo cuando el chico brasileño le dijo 'oso'?

A: Que se trataba de un oso, un animal.

C: ¡Eso es! 'Osso' del portugués, se confunde con 'oso' del español.

Atividade 11 – múltipla escolha

Nesta atividade, a participante obteve 50% de escore, sendo que em duas das cinco questões (questões 1 e 2) Silvia teve 3 e 4 tentativas, respectivamente. Na questão de número um, Silvia tinha que achar qual das opções respondia a pergunta de qual era o objeto procurado por Paulo em espanhol. A primeira e a segunda respostas foram a de que o objeto procurado seriam sacolas. Como, nas duas ocasiões Silvia recebeu feedback negativo, optou, na terceira tentativa, de que a resposta correta seria *saco*. Já na questão 2, preguntava-se qual era o nome em espanhol do objeto que Paulo estava procurando. Nas duas primeras tentativas as respuestas foram *sacolas*, na terceira *sacos* e, por fim, *bolsas*.

C: En español, ¿qué es lo que tiene que buscar Paulo?

A: Sacolas

C: No, esa palabra ni siquiera es española.

A: Saco

C: ¡Muy bien, Paulo tiene que llevar el saco para José, pues hace frío!

C: Confundido con los dos idiomas muy parecidos, ¿cuál es el nombre en español del objeto que Paulo equivocadamente está buscando?

A: Sacolas

C: No, esa palabra ni siquiera es española.

A: Sacolas

C: No, esa palabra ni siquiera es española.

A: Sacos

C: No, ¿recuerdas los heterosemánticos?

A: Bolsas

C: ¡Muy bien! Paulo cree que los 'sacos' del portugués son las 'bolsas' del español, ya que en el portugués 'sacos' son los del mercado, ¿no es cierto?

C: En español, ¿dónde se guardan los sacos?

A: En el ropero

C: ¡Muy bien, su amiga Maria le dice que los sacos se guardan en el ropero, en la habitación.

C: ¿Cómo es que Paulo y Maria resuelven su problema de comunicación?

A: Se enseñan qué entienden por 'saco'.

C: ¡Eso es!

C: Bueno, vamos a las correspondencias. En español, ¿cómo decimos las palabras del portugués 'casaco', 'saco', 'bolsa' respectivamente?

A: Saco, bolsa y bolso

C: ¡Muy bien!

Atividade 12 – múltipla escolha

Nesta atividade a aluna também obteve 100% de escore. Aqui também todas as perguntas foram respondidas de forma correta em um tempo de 3 min e 10 segs.

C: En este diálogo, ¿podemos afirmar que hay un problema de comunicación entre esas dos personas?

A: ¡Sí! ¡Claro!

C: Sí, ¡correcto! Hay un problema de comunicación.

C: ¿Por qué es que Paulo dice su apodo (Paulinho) a la chica y no su apellido (Souza)?

A: Porque 'apellido' es una palabra heterosemántica con el portugués.

C: ¡Muy bien! El 'apellido' del español es el 'sobrenome' del portugués y no el 'apelido'.

C: ¿Cuál sería la otra palabra en español para 'apodo'?

A: Sobrenombre

C: ¡Muy bien!

C: Entonces, 'nombre', 'apellido' y 'sobrenombre' tienen su correspondencia en portugués para:

A: Nome, sobrenome e apelido

C: ¡Muy bien! ¡Veó que estás dominando los heterosemánticos!

Instrumento 4 - pós-teste

	USO INCORRETO	SEM RESPOSTA	USO CORRETO	EM DÚVIDA.
<i>borracha</i>			X	
<i>brinco</i>		X		
<i>Cachorro</i>			X	
<i>escoba</i>			X	
<i>gambas</i>			X	
<i>lentilla</i>			X	
<i>presunto</i>			X	
<i>saco</i>			X	
<i>salada</i>			X	
<i>fechar</i>			X	

Apenas a palavra *brinco*, no pós-teste de Silvia ficou sem resposta, pois não lembrava do significado da palavra. As demais palavras, que foram contextualizadas de forma errônea ou haviam sido deixadas em branco, foram corretamente contextualizadas.

Anexo F

Transcrição das atividades de múltipla escolha

ATIVIDADE 1

C: Vamos a tratar del tema 'Falsos Amigos' entre el portugués y el español. ¿Ya has oído hablar de ellos alguna vez? ¿Sabes qué son? ¡Intenta contestar a esa cuestión!
ATENCIÓN

Haga clic en V o \wedge hasta encontrar la mejor opción. Después haga clic en OK para marcar la opción elegida.

A: Palabras idénticas o muy similares que en distintas lenguas pueden adquirir diferentes significados y llevar a confusiones.

C: ¡Eso es!

A: Amistades falsas que nos hacen creer que son nuestros amigos de verdad.

C: Podría serlo, pero el contexto nos indica otra cosa.

A: Personas peligrosas con las cuales debemos tener cuidado a la hora de relacionarnos con ellas.

C: Podría serlo, pero el contexto nos indica otra cosa. Busca un poquito más.

C: Bueno, ahora tendrás que contestar algunas preguntas relacionadas a los textos que encontrarás al lado.

C: En el presente contexto, ¿qué crees que significa el verbo prestar en portugués?

(No te olvides: haga clic en V o \wedge hasta encontrar la mejor opción. Después haga clic en OK para marcar la opción elegida.)

A: emprestar

C: ¡Muy bien! ¡El chico le pide algo a sus papá prestado! ¡Las esposas!

A: prestar

C: No, no es eso, en este contexto 'prestar' no tiene el significado del portugués como en 'presta' un servicio.

A: deixar

C: No, no es eso.

A: brincar

C: No, inténtalo otra vez.

C: Y la palabra 'esposas', en el mismo dialogo, ¿qué significa en portugués?

A: algemas

C: ¡Muy bien! Te has dado cuenta, ese es más un falso amigo dentro de este contexto.

A: esposas

C: Mira, hasta podría serlo, ¡pero en este contexto seguro que no!

A: bonecos de brinquedo

C: No, ¡no es eso!

C: Claudia, la chica de este diálogo, tiene que fechar algunos documentos. Entonces, lo que tiene que hacer es:

A: Ponerles las fechas, por ejemplo: 15/10/2003

C: ¡Muy bien, fechar significa poner la fecha!

A: Darlos por encerrado.

C: Fechar no tiene el mismo sentido que en el portugués. Acuérdate que 'fechar' del portugués es el 'cerrar' del español.

A: Archivarlos.

C: No, no es eso. Busca un poquito más.

C: Escritorio y oficina constituyen unos de los heterosemánticos más conocidos. ¿Qué son, respectivamente, en portugués según el diálogo?

A: *escrivantina e escritório*

C: ¡Muy bien! Veo que ya estás dominando los heterosemánticos.

A: *escritório e oficina*

C: ¿Te acuerdas de lo que son falsos amigos? ¡Inténtalo otra vez!

A: *oficina e escritório*

C: No, ¡no es eso!

A: *escritório e escrivantina*

C: ¡Casi! ¡Inténtalo otra vez con un poquito más de cuidado!

C: José le dice a Paula que Carmen, después que adelgazó, se quedó muy flaca. Al traducir al portugués, la expresión 'muy flaca' sería:

A: *muito magra*

C: ¡Eso es! ¡Muy bien! Delgada y flaca son sinónimos en español y flaca es un heterosemántico con el portugués.

A: *muito fraca*

C: ¡No, si fuera eso dirían 'débil'!

A: *doente*

C: No, no es eso lo que dicen.

ATIVIDADE 10

C: Escucha el diálogo al lado y contesta a las preguntas que se hacen sobre él. ¿Qué pregunta el muchacho?

A: Pregunta dónde hay un hospital.

C: Muy bien, necesita ir a un hospital.

A: Pregunta dónde está la sociedad protectora de los animales.

C: No, no es bien eso lo que busca.

A: Pregunta dónde está el zoológico.

C: No, nada que ver.

C: ¿Qué problema ocurre en la comunicación de las dos personas?

A: El chico es brasileño y no sabe decir la palabra 'hueso' en español.

C: ¡Sí! ¡Respuesta correcta!

A: La chica no sabe halar el español y cofunde 'hueso' con 'oso'.

C: No, no es bien eso! Escucha el diálogo otra vez.

A: Los dos no saben hablar español y se confunden.

C: No, no es bien eso! Escucha el diálogo otra vez.

C: ¿Qué podría entender la chica del diálogo cuando el chico brasileño le dijo 'oso'?

A: Que se trataba de un oso, un animal.

C: ¡Eso es! 'Osso' del portugués, se confunde con 'oso' del español.

A: Que se trataba del oso del hueso.

C: No, no es eso.

A: Que se trataba de un adorno.

C: No, no lo creo

ATIVIDADE 11

C: En español, ¿qué es lo que tiene que buscar Paulo?

A: Saco

C: ¡Muy bien, Paulo tiene que llevar el saco para José, pues hace frío!

A: Sacolas

C: No, esa palabra ni siquiera es española.

A: Bolsas

C: No, ¡es ahí donde se confunde!

C: Confundido con los dos idiomas muy parecidos, ¿cuál es el nombre en español del objeto que Paulo equivocadamente está buscando?

A: Bolsas

C: ¡Muy bien! Paulo cree que los 'sacos' del portugués son las 'bolsas' del español, ya que en el portugués 'sacos' son los del mercado, ¿no es cierto?

A: Sacolas

C: No, esa palabra ni siquiera es española.

A: Sacos

C: No, ¿recuerdas los heterosemánticos?

C: En español, ¿dónde se guardan los sacos?

A: En el ropero

C: ¡Muy bien, su amiga Maria le dice que los sacos se guardan en el ropero, en la habitación.

A: En la cocina

C: No, ¡en la cocina se guarda otra cosa, las bolsas!

A: En el baño

C: No, no es ahí.

C: ¿Cómo es que Paulo y Maria resuelven su problema de comunicación?

A: Se enseñan qué entienden por 'saco'.

C: ¡Eso es!

A: Se enseñan qué entienden por 'sacolas'

C: No, no es eso.

A: Se enseñan qué entienden por 'bolsas'

C: No, ¡te has equivocado! Lo siento.

C: Bueno, vamos a las correspondencias. En español, ¿cómo decimos las palabras del portugués 'casaco', 'saco', 'bolsa' respectivamente?

A: Saco, bolsa y bolso

C: ¡Muy bien!

A: Saco, sacola, bolso

C: No, no es esa la respuesta. Piensa un poquito más...

A: Casaco, bolso, saco

C: No, ¡creo que te estás confundiendo!

ATIVIDADE 12

C: En este diálogo, ¿podemos afirmar que hay un problema de comunicación entre esas dos personas?

A: ¡Sí! ¡Claro!

C: Sí, ¡correcto! Hay un problema de comunicación.

A: No, se entienden perfectamente.

C: ¿Estás seguro de eso? Escucha el diálogo una vez más.

A: No se puede concluir si se entienden o no.

C: ¿Seguro?

C: ¿Por qué es que Paulo dice su apodo (Paulinho) a la chica y no su apellido (Souza)?

A: Porque 'apellido' es una palabra heterosemántica con el portugués.

C: ¡Muy bien! El 'apellido' del español es el 'sobrenome' del portugués y no el 'apelido'.

A: Porque 'apodo' es una palabra heterosemántica con el portugués.

C: ¡No me parece que 'apodo' sea un heterosemántico con el portugués!

A: Porque Paulo no sabe lo que quiere decir la palabra 'nombre'.

C: ¡Nombre es lo mismo en las dos lenguas!

C: ¿Cuál sería la otra palabra en español para 'apodo'?

A: Sobrenombre

C: ¡Muy bien!

A: Apellido

C: ¡No, inténtalo otra vez!

A: Nombre

C: ¡No, inténtalo otra vez!

C: Entonces, 'nombre', 'apellido' y 'sobrenombre' tienen su correspondencia en portugués para:

A: Nome, sobrenome e apelido

C: ¡Muy bien! ¡Veo que estás dominando los heterosemánticos!

A: Nome, apelido, sobrenome

C: ¡No, lo siento, no es eso!

A: Nome, apelido e apelido

C: ¡No, lo siento, no es eso!

Anexo G

Atividades mediadas por computador sobre falsos amigos