

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO E SISTEMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

MARIA DE LOURDES AMANTE FERONHA

**A OTIMIZAÇÃO DAS HABILIDADES DE LEITURA
EM LÍNGUA INGLESA:
UM MODELO ERGONÔMICO-SISTÊMICO**

MARIA DE LOURDES AMANTE FERONHA

Florianópolis, março de 2006.

**A OTIMIZAÇÃO DAS HABILIDADES DE LEITURA
EM LÍNGUA INGLESA:
UM MODELO ERGONÔMICO-SISTÊMICO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutora em Engenharia de Produção, Área de Ergonomia.

Orientadora: Prof^a Lia Caetano Bastos, Dr^a.

Florianópolis, março de 2006.

MARIA DE LOURDES AMANTE FERONHA

**A OTIMIZAÇÃO DAS HABILIDADES DE LEITURA
EM LÍNGUA INGLESA:
UM MODELO ERGONÔMICO-SISTÊMICO**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção da titulação de Doutor em Engenharia de Produção – área de concentração Ergonomia, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 30 de março de 2006.

Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.

Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção

Banca Examinadora

Prof^a Lia Caetano Bastos Dr^a.
Orientadora

Prof^a. Beatriz Helena Dal Molin Dr^a.

Prof. José Luiz Meurer, Dr.

Prof^a Luciani Salcedo de Oliveira Malatér Dr^a.

Prof^a Silvia Modesto Nassar, Dr^a.

Com saudades

e em memória de meu querido paizinho,
Antonio Mecheiro Feronha,
responsável pelas oportunidades que tive neste país,
e pelas sementes de coragem que aqui plantou.

**Dedico
esta tese
com muito carinho,**

a minhas filhas,
Fabiana, Patrícia e Juliana.

Companheiras, guerreiras, amigas de todas as horas,
que têm me acompanhado já há algum tempo
nesta difícil, mas maravilhosa jornada.

Dedico-a
a outra Maria, minha mãe.
Vinda também de terras distantes,
fez deste país sua morada, e das saudades de sua gente,
o silêncio dolorido do imigrante.

Agradeço

a dois anjos,
que têm guiado meus passos, incansavelmente:

Lucinéia,
irmã que o coração elege, anjo em forma de gente...
a quem devo muito desta conquista;

e Antonio,
anjo em forma de anjo,
que Deus chamou, mas que continua me iluminando à distância;

a todos os profissionais da saúde
anjos vestidos de branco,
da eficiente equipe interdisciplinar que me ajudaram a resgatar
a saúde e energia para concluir esta tarefa;

a todos os professores que tive e com os quais tenho convivido, que em mim
semearam o vício de aprender e o desejo de inovar
e compartilhar saberes;

à minha orientadora ,
pela confiança em mim depositada,
pelo carinho e valioso apoio, especialmente nos momentos mais difíceis;

a todos os meus “aluninhos”,
que me contaminaram com a sua energia e curiosidade,
fazendo me orgulhar de gostar de ensinar,
que me mostram a cada instante,
o muito que ainda tenho
a aprender com eles.

em especial, aos colegas companheiros
que comigo percorreram a etapa final nesta “viagem” pelo mundo dos sentidos
– a mais difícil; mas a mais bonita e gostosa.

Assim, as árvores gerativas, construídas
a partir do modelo sintagmático de Chomsky,
poderiam abrir-se em todos os sentidos,
fazer por sua vez, rizoma.

Ser rizomorfo
é produzir hastes e filamentos que parecem raízes,
ou, melhor ainda, que se conectam com elas penetrando no tronco,
podendo fazê-las servir a novos e estranhos usos.

Estamos cansados da árvore.
Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes e radículas,
já sofreremos muito.

Toda a cultura arborescente é fundada sobre elas,
da biologia à lingüística.

Ao contrário,
nada é belo, nada é amoroso, nada é político
a não ser que sejam arbustos subterrâneos e as raízes aéreas,
o adventício e o rizoma.

O pensamento não é arborescente
e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada.
O que se chama equivocadamente de “dendritos”
não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo.

A descontinuidade das células,
o papel dos axônios,
o funcionamento das sinapses,
a existência de microfendas sinápticas,
o salto de cada mensagem por cima destas fendas faz do cérebro
uma **multiplicidade** que,
no seu plano de consistência ou em sua articulação,
banha todo um sistema, probabilístico, incerto,
um *certain nervous system*.

Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça,
mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore.

“O axônio e o dendrito
enrolam-se um ao redor do outro
como a campanulácia em torno do espinheiro,
com uma sinapse em cada espinho”.

(DELEUZE, G. & GATTARI, F. 2004)

RESUMO

FERONHA, Maria de Lourdes Amante. A Otimização das Habilidades de Leitura em Língua Inglesa: um modelo ergonômico-sistêmico 187 f. 2006. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

O atual contexto sócio-econômico, gera diferentes realidades no circuito mundial, a partir de relações econômicas, sociais, políticas e culturais desiguais. O domínio digital dos "cidadãos da Internet" amplia horizontes, mas deixa à margem aqueles que não têm acesso à rede, gerando assim, novas formas de exclusão. Estar "excluído" hoje, implica em ser de alguma forma afetado por restrições que derivam da nova conjuntura global; e assim perder sistematicamente o direito de acesso à educação e atualização profissional. Nesse contexto, a proficiência em língua inglesa assume importância indiscutível como via de acesso à ciência e à pesquisa; e, portanto, à academia. O domínio digital foi utilizado neste trabalho como suporte ao ensino presencial visando a otimização das habilidades de leitura em inglês para fins de proficiência, requisito na maioria dos Programas de Pós-Graduação no Brasil. O estudo consistiu numa intervenção científica utilizando a abordagem Inglês para Fins Específicos (ESP) articulada a um modelo ergonômico-sistêmico constituído de oficinas presenciais e de um ambiente virtual. A concepção dos ambientes observou as necessidades específicas dos participantes que foram estimulados a desenvolver um "outro olhar" em relação a "aprender inglês". As oficinas promoveram práticas colaborativas e individuais, presenciais e a distância, com e sem a mediação do professor-tutor. A observação dos princípios ergonômicos (Cognição e Informática), ampliou a flexibilidade ao modelo, contribuindo também para criar ambientes favoráveis à aprendizagem e ao envolvimento e comprometimento dos participantes, o que ficou mais evidente nos encontros presenciais. O ambiente virtual contribuiu como um valioso recurso pedagógico para ampliar a flexibilidade proposta, bem como facilitar a interação entre os participantes. Os resultados obtidos revelaram mudanças, em termos de atitude e de desempenho, evidenciadas na aplicação do pós-teste e pelo percentual de aprovação dos participantes no teste de proficiência (UFSC/DLLE).

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância, Ambientes de Aprendizagem Colaborativa, Inglês para Fins Específicos (ESP), Ergonomia, Crenças.

ABSTRACT

FERONHA, Maria de Lourdes Amante. Reading Ability Optimization: an ergonomic-systemic learning model. 187 p. 2006. Thesis. (Doctorate in Production Engineering), Post-Graduation Program in Production Engineering UFSC, Florianópolis.

The present socio-economic context raises different realities within the civilizatory circuit established upon unequal cultural, social and economical relations. The digital domains of '*Internet citizens*' widens horizons, but leaves aside those who cannot have access to it, thus generating new sorts of exclusion. Being "excluded" today implies being somehow affected by any constraint deriving from the new global context, and thus means, systematically losing the right to education and professional optimization. In such a context, the proficiency in English emerges as a tool to bridge the gap to the world of science and research; and therefore, to the academy. In this study, the digital domain was used as a support to "here and now" workshops with the aim of develop reading skills for proficiency purposes, a requirement in most Post-graduation courses in Brazil. The study consisted in a scientific intervention using the ESP approach (English for Specific Purposes) articulated to an ergonomic-systemic pedagogical model devised in the form of face-to-face workshops with the support of a virtual environment. The model was conceived on the basis of promoting 'another look' in what concerns "learning" English. The environments made available favored collaborative learning as well as individual practice and were being mediated or not by the tutor (researcher). The observation of ergonomic principles (Cognition and Computing) widened the model flexibility and also contributed for creating environments favorable to learning and to the participants' involvement and commitment which was more evident in the workshops. However, the availability of the virtual environment revealed to be an important supporting resource, thus assuring the proposed flexibility. The results obtained (formal assessment as well as the researcher observation) revealed significant changes in terms of attitude and performance, evidenced in post-test applied as well as approval rate in the proficiency test made by the participants (UFSC/DLLE).

KEY WORDS: Distance Education, Collaborative Learning Environments, English for Specific Purposes (ESP), Ergonomics and Beliefs.

SUMÁRIO

LISTAS DE QUADROS.....	iii
LISTAS DE TABELAS.....	iv
LISTA DE FIGURAS.....	v
LISTA DE ABREVIATURAS.....	vi
1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 PREMISSA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	5
1.2 IMPORTÂNCIA E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	6
1.3 OBJETIVO GERAL.....	7
1.3.1 Objetivos Específicos.....	7
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	9
2.1 CONCEITUANDO LEITURA.....	9
2.1.1 A leitura Significativa.....	11
2.2 OS PROCESSOS MENTAIS: a Ciência explica?.....	15
2.2.1 Conhecimento e Experiência.....	16
2.2.2 Inteligência, Pensamento e Consciência.....	18
2.2.3 Crenças e seus Efeitos.....	21
2.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: CONHECIMENTOS EM LE... 25	
2.4 INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS (ESP).....	31
2.4.1 ESP: Princípios e desdobramentos.....	32
2.5 O CONHECIMENTO E OS ESTRANHAMENTOS.....	36
2.5.1 Tradução: concepções e definições.....	38
2.5.2 Programas.....	42
Tradutores.....	
2.6 EAD NO BRASIL:O MODELO SEMIPRESENCIAL COMO FORMA DE SUPERAR A DISTÂNCIA.....	45
2.6.1 Ambientes Integrados de Suporte à Educação a Distância.....	52
2.7 APRENDIZAGEM COLABORATIVA E OTIMIZAÇÃO DO CONHECIMENTO..	56
2.7.1 Colaboração X Cooperação.....	58
2.8 FILOSOFIA ERGONÔMICO-SISTÊMICA.....	59
2.9 DESIGN PARTICIPATIVO: A CONCEPÇÃO DO MODELO PROPOSTO.....	60
3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	62
3.1 NATUREZA E ABORDAGEM.....	62
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	64
3.2.1 Composição do Grupo Experimental.....	65
3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	66
3.4 AMBIENTES DE CONVIVÊNCIA E APRENDÊNCIA.....	67
3.5 RE-DESCOBERTA:UM ELO ENTRE O ESTRANHAMENTO CONHECIMENTO	68
3.6 CONSTRUINDO UM “OUTRO OLHAR” – SENSIBILIZAÇÃO.....	69
3.7 CONSTRUINDO UM “OUTRO SABER” – CONSCIENTIZAÇÃO.....	71
3.8 CONSTRUINDO “OUTRO FAZER” – OPERACIONALIZAÇÃO.....	72
3.8.1 Oficinas Presenciais.....	73
3.8.2 O Ambiente Virtual de Suporte.....	76

3.8.3	Módulos de Aprendizagem.....	84
3.9	ARTICULAÇÃO DOS AMBIENTES E DAS ABORDAGENS DE APRENDIZAGEM.....	87
3.10	ESTABELECIMENTO DAS AFINIDADES E DO PROGRAMA DE ESTUDOS.....	88
3.11	ANÁLISE DOS DADOS.....	89
4	IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO.....	91
4.1	QUESTIONÁRIO/COORDENADORES.....	91
4.1.1	Documentos Aceitos para a Comprovação da Proficiência em LE.....	91
4.1.2	Duração do teste de Proficiência.....	92
4.1.3	Utilização do Dicionário.....	93
4.2	QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO.....	93
4.2.1	Caracterização da Amostra.....	93
4.2.2	Curso de Origem.....	93
4.2.3	Experiência Prévia: instrução e tempo de estudo.....	94
4.2.4	Domínio, Acesso e Utilização de Ferramentas (<i>Windows, Word, Internet</i>).....	95
4.2.5	Conhecimento em Inglês.....	95
4.3	PRÉ E PÓS-TESTES.....	107
5	CONCLUSÕES.....	112
5.1	SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....	118
6	REFERÊNCIAS.....	120
7	APÊNDICES.....	130
8	ANEXOS.....	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 - Fatores responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais.....	1
Quadro 2.1 - Competências Lingüísticas.....	29
Quadro 2.2 - ESP: vantagens e desvantagens.....	35
Quadro 2.3 - Uma “outra” compreensão da aprendizagem.....	52
Quadro 4.1 - Os recursos da <i>Internet</i> no ensino/aprendizagem de inglês.....	100
Quadro 4.2 - Ausência de parâmetros: avaliação dos recursos da rede.....	101
Quadro 4.3 - Horário para encontros presenciais: disponibilidade – dia/turno	102
Quadro 4.4 – Diagnóstico da Situação: afinidade com a língua inglesa.....	105
Quadro 4.5 - Desempenho dos participantes: identificação/comparação.....	111

LISTAS DE TABELAS

Tabela 4.1 - Auto-avaliação: eficácia das atividades.....	96
Tabela 4.2 - Leitura de textos em inglês: tópicos e grau de dificuldade.....	97
Tabela 4.3 - Auto-avaliação do desempenho (0 -10).....	98
Tabela 4.4 - Afinidade com o inglês.....	104
Tabela 4.5 – Valores Percentuais: otimização de desempenho.....	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1 - Fluxograma do Modelo.....	63
Figura 3.2 – É Fácil Ler em Inglês!.....	73
Figura 3.3 - Ambiente Virtual: página inicial.....	78
Figura 3.4 - Ambiente Virtual:secretaria.....	79
Figura 3.5 - Ambiente Virtual: agenda.....	81
Figura 3.6 - Ambiente Virtual:turma.....	81
Figura 3.7 - Ambiente Virtual: mural.....	82
Figura 3.8 - Ambiente Virtual: midiateca.....	83
Figura 3.9 – Midiateca: Gramática Básica.....	83
Figura 3.10 - Ambiente Virtual: módulo 1.....	85
Figura 3.11 - Ambiente Virtual: módulo 2.....	86
Figura 3.12 - Ambiente Virtual: módulo 3.....	87
Figura 4.1 - Documentos aceitos para a comprovação da proficiência em LE	91
Figura 4.2 - Duração do teste de proficiência em LE.....	92
Figura 4.3 - Caracterização da amostra de acordo com o curso.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS

EM	- Ensino Médio
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
LE	- Língua Estrangeira
LEM	- Línguas Estrangeiras Modernas
EFL	- <i>English as a Foreign Language</i> (Inglês como Língua Estrangeira)
CEFETS	- Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
CFE	- Conselho Federal de Educação
PG	- Pós-Graduação
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
PPG	- Programa de Pós-Graduação
UFSM/RS	- Universidade Federal de Santa Maria / Rio Grande do Sul
FURG/RS	- Fundação Universidade de Rio Grande / Rio Grande do Sul
USP/SP	- Universidade de São Paulo / São Paulo
URGS/RS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
DLLE	- Departamentos de Literatura e Línguas Estrangeiras
EAD	- Ensino a Distância
AC	- Aprendizagem Colaborativa
DP	- <i>Design</i> Participativo
CL	- <i>Collaborative Learning</i> (Aprendizagem Colaborativa)
PD	- <i>Participative Design</i> (<i>Design</i> Participativo)
ESP	- <i>English for Specific Purposes</i> (Inglês para Fins Específicos)
PUC/SP	- Pontifícia Universidade Católica/ São Paulo
FBI	- Federal Bureau of Investigation
TV	- Televisão
RNP	- Rede Nacional de Pesquisa
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IES	- Instituições de Ensino Superior
ES	- Ensino Superior
UV	- Universidade Virtual
CEDERJ	- Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
UFMS	- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFAM	- Universidade Federal do Amazonas
MCT	- Ministério da Ciência e Tecnologia
IAD	- <i>Intelligence Artificial Distribution</i> (Inteligência Artificial Distribuída)
TCI	- Tecnologia da Comunicação e Informação
ProInfo	- Programa Nacional de Informática na Educação
AVAC	- Ambientes Virtuais de Aprendizagem Colaborativa
SIS	- Sistema de Informação
LTM	- <i>Long Term Memory</i> (Memória de Longo Prazo)
UNESCO	- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
WD	- <i>Web Design</i>
WWW	- <i>World Wide Web</i> – Rede Mundial de Informações

1 INTRODUÇÃO

Ensinar e aprender a língua inglesa tem passado nos últimos anos, por uma série de mudanças, principalmente nas escolas de ensino fundamental e médio (EM). Tais mudanças deram origem a muitas polêmicas sobre o papel dessa língua no contexto geral da educação. A partir da Lei 9.394/96 (LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação), as Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) recuperaram, de certa forma, a importância que por muito tempo lhes foi negada, por serem consideradas, muitas vezes, e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante. Segundo o documento, "adquirem, agora, a configuração de disciplina importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo" (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCNs, 1999 p. 60). Hoje integradas por meio dessas diretrizes, à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; as línguas estrangeiras passam a constituir parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas, propiciando assim, sua integração num mundo globalizado.

A discussão sobre a importância de se aprender uma ou mais línguas estrangeiras remonta a vários séculos. Em diferentes momentos da história do ensino de idiomas, valorizou-se o conhecimento do latim e do grego, que permitiam o acesso à literatura clássica. Posteriormente, privilegiou-se o estudo de línguas modernas, como o francês; e mais recentemente e com maior ênfase, o inglês, em nome da globalização. Embora na primeira metade do século XX, a legislação brasileira já apontasse para o caráter que deveria possuir o ensino de línguas vivas. Muitos fatores, bem como alguns desdobramentos, contribuíram para que isso nem sempre ocorresse (QUADRO 1.1).

QUADRO 1.1 – Fatores responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais - PCN

- Redução do número de horas reservadas ao estudo das línguas estrangeiras.
- Carência de professores com formação lingüística e pedagógica.
- Aulas de LEM (nível médio) monótonas e repetitivas.
- Desmotivação de professores e alunos.
- Não valorização de conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes.
- Inglês como língua estrangeira predominante no currículo.
- Escassez de materiais didáticos que de fato incentivassem a aprendizagem de LEM
- Custo alto dos materiais didáticos.

(PCN, 1999 p. 50)

Em decorrência dos fatores apresentados, em vez de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de LEM nas escolas de nível médio tendem a se limitar ao estudo de formas gramaticais e da memorização de regras, priorizando, assim, a língua escrita; em geral de forma descontextualizada e desvinculada da realidade (PCN, 1999 p. 51). Paralela a essa tendência, há ainda a questão relativa ao *status* atribuído às línguas estrangeiras no contexto educacional.

Alguns estados brasileiros já atribuíram ao ensino de LE (Língua Estrangeira) o *status* de disciplina curricular. Já outros, lhe atribuem o caráter de “atividade” não reprovatória, com base na Lei 5.692, de 1971, que definiu como optativo o ensino de uma segunda língua no 1º Grau. Entre as vozes que reagem a essa condição polêmica, está a da professora Maria Antonieta Alba Celani, pesquisadora que tem dedicado a sua vida ao ensino de inglês em escolas de 1º e 2º graus, assim como na PUC de São Paulo; além de coordenar há mais de 20 anos, o Projeto Nacional de Inglês Instrumental envolvendo universidades e escolas técnicas federais, a maior parte delas hoje CEFETs (Centros Federais de Ensino Tecnológico). A precariedade do ensino de línguas no 1º Grau tem sido abordada por Celani assim como as necessárias para a sua melhoria, ou seja a formação continuada de professores. A educadora destaca que o ensino de línguas é essencial; sendo preciso no entanto, definir bem os seus objetivos, sob pena de se perpetuar a atual situação (NOVA ESCOLA, 1989). Tal fenômeno deve ser visto dentro do contexto de decadência geral do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na visão da professora, que considera ainda, que os objetivos de capacitar o aluno a ler, entender e escrever com perfeição, são estabelecidos desconsiderando-se o que a realidade possibilita. Segundo a especialista, os alunos têm razão em reclamar das aulas monótonas, repetitivas e desmotivadoras.

“A escola é esclerosada, não acompanha as necessidades dos alunos. O livro didático também não leva a nada, concentrando-se em ensinar formas do sistema lingüístico, sem nenhuma relação com coisas que façam parte da vida do aluno.”

(CELANI, 1989. p.27)

Segundo Celani (1989), pode-se constatar que em um grande número de escolas nas aulas de língua estrangeira, as práticas mais comuns são a tradução, a

repetição desanimadora de formas gramaticais, os exercícios de substituição - passar do singular para o plural e do presente para o passado, entre outros. No entanto, a responsabilidade do estado atual do ensino de LE, não deve ser atribuída exclusivamente aos professores, que segundo Celani, estão abandonados, cansados devido à pesada jornada de trabalho além de não terem material pedagógico diversificado - principalmente os da escola pública. A pesquisadora atribui tal situação aos responsáveis pela Educação em geral, que se limitam a oferecer cursos de férias. Denuncia portanto, a deficiência na formação básica dos professores de línguas – “a culpa é nossa, da universidade, de quem forma esses professores”. Segundo a professora, o excesso de preocupação com os aspectos acadêmicos, com as teorias e métodos, tem preponderado; em lugar da preocupação de fazer os futuros professores entenderem e analisarem a realidade em que irão atuar.

Além disso, existe ainda o fator “descontinuidade”, considerando que as línguas estrangeiras não fazem parte do programa curricular da maioria dos cursos de graduação. Isso, por si só, implica numa interrupção e no afastamento involuntário daqueles que não têm disponibilidade (tempo e recursos financeiros) para dar continuidade aos estudos iniciados no EM em cursos partiuulares de idiomas. Por outro lado, o início formal da Educação em nível de pós-graduação no Brasil, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Brasil, Congresso Nacional, 1961- constituiu o primeiro passo para se estabelecer a articulação dos diversos níveis do sistema educacional no país. O art. 69, alínea b, da supracitada lei, dedicou atenção especial à educação pós-graduada, competindo ao Conselho Federal de Educação (CFE) a missão de conceituá-la. O Parecer nº977 (CFE, 1965) definiu os cursos de pós-graduação *stricto sensu* como aqueles cujos conteúdos, duração e requisitos específicos conduziram aos graus de mestre e/ou doutor com os objetivos de: (a) preparar professores universitários qualificados para atender à demanda de um sistema de educação superior em expansão; (b) **preparar pesquisadores para desenvolver a investigação científica no país** (grifo meu); e (c) treinar especialistas e profissionais altamente qualificados para fazer face ao desenvolvimento nacional em todos os campos de atividade.

A demanda pelos cursos de Pós-Graduação (PG) tomou ímpeto a partir da promulgação da Lei Federal Nº 465 (Brasil, Congresso Nacional, 1969), que estabelece como condição para o professor manter a sua posição no magistério superior, a sua qualificação em nível de pós-graduação, dentro de, no máximo, seis anos a partir da data de sua contratação. Começou então uma verdadeira "corrida" em busca de qualificação. Vários instrumentos de avaliação para promover a seleção dos candidatos foram implementados, entre eles, o teste de Proficiência em Língua Estrangeira. A maioria dos programas tem como requisito uma Língua Estrangeira para o Mestrado e duas para o Doutorado. No entanto, a crescente procura por matrículas nesses cursos não foi acompanhada pela oferta de vagas. Como exemplo, cita-se o processo de seleção para o Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que em 1975, contou com 213 professores disputando as 60 vagas existentes (UFRJ, Diretoria Adjunta de Ensino para Graduados, 1976).

Vale observar que, se por um lado, a LDB de 1961 já apontava para a articulação dos diversos níveis do sistema educacional brasileiro, as políticas educacionais instituídas não possibilitavam que isso ocorresse. Daí deriva a inconsistência sentida por alunos e professores no processo de ensino/aprendizagem de inglês, na forma de um vácuo entre o que é oferecido no Ensino Médio e o que se espera dos alunos nos Programas de Pós-Graduação (PPGs) expresso pelos requisitos para a admissão (proficiência em leitura - compreensão e tradução de textos em LE). Outro fator que gera dificuldades se refere aos critérios de avaliação que variam de acordo com a universidade, o programa e o curso. Proficiência em Língua Estrangeira é entendido nos programas como a habilidade de: (a) ler criticamente e interpretar textos da área de estudo em língua estrangeira (Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS, Fundação Universidade de Rio Grande – FURG/RS); (b) responder em língua portuguesa a perguntas elaboradas na língua inglesa sobre um texto (Universidade de São Paulo - USP/SP, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS/RS, (c) traduzir textos da área específica na íntegra, com/sem o auxílio do dicionário (alguns cursos da UFSC/SC) e de acordo com recentes deliberações e critérios estabelecidos, a interpretação de textos, também no teste de proficiência (DLLE).

1.1 Premissa e Problema de Pesquisa

A Proficiência em Língua Estrangeira exigida nos Programas de Pós-Graduação no Brasil representa um desafio para os alunos uma vez que as condições gerais de ensino de LE não favorecem o desenvolvimento das habilidades e competências esperadas para atender efetivamente às necessidades imediatas e específicas dos pós-graduandos. Além disso, tais condições lhes deixam como herança, um alto grau de frustração e desmotivação, frequentemente revelados e detectados na forma crenças e vícios consolidados ao longo de seus estudos. Portanto, num primeiro momento, ter proficiência em inglês significa garantir o ingresso e a permanência nos PPGs no Brasil para estar habilitado a participar efetivamente das atividades propostas nas diferentes disciplinas; muitas vezes com bibliografia em inglês. O que inspirou esta pesquisa foi a constatação da necessidade de ampliação da oferta de recursos, modos e mídias alternativas, assim como de instrumentos e estratégias que viessem a minimizar o problema dos pós-graduandos e, acima de tudo contribuir para que os objetivos atribuídos aos cursos de PG pelo CFE fossem efetivamente atingidos – preparar pesquisadores para desenvolver a investigação científica no país. Este estudo buscou identificar as dificuldades dos alunos dos cursos de Mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no que se refere à exigência da proficiência em inglês e aos prazos estabelecidos para a sua comprovação. A proposta consistiu na viabilização de recursos e ferramentas de apoio (ambiente presencial e virtual) visando promover a otimização da leitura e compreensão de textos técnico-científicos e, ao mesmo tempo, minimizar as angústias relativas ao desenvolvimento da competência de leitura em língua inglesa dentro dos prazos estabelecidos pelos PPGs.

1.2 Importância e Justificativa do Estudo

Os programas de Pós-graduação pressupõem que os alunos estejam aptos a compreender, bem como traduzir textos acadêmicos em LE. Isso, a despeito da inconsistência do ensino, decorrente da diversidade de programas e abordagens metodológicas e da escassez de recursos físicos e humanos que parece ser evidente.

A despeito disso, o ingresso, a permanência e a obtenção do grau de Mestre dependem da comprovação da proficiência em LE, na maioria dos cursos, o inglês. No entanto, os fatores que contribuem para o baixo desempenho dos mestrandos são muitas vezes ignorados institucionalmente, recaindo assim, a responsabilidade de administrar o problema relativo à proficiência em LE, sobre os pós-graduandos.

Que alternativas são oferecidas àqueles que não têm proficiência em LE? Como assegurar um bom desempenho nas disciplinas? É importante ressaltar que uma língua não se aprende num curto espaço de tempo (PCNs, 1999). Os cursos de idiomas da rede particular não têm como objetivo desenvolver as habilidades para alcançar a competência específica de compreender e/ou traduzir textos técnico-científicos conforme esperado, e no tempo previsto nos PPGs. Em sua maioria, as escolas trabalham concomitantemente com as quatro habilidades lingüísticas (ouvir, falar, ler e escrever). Para otimizar a compreensão de textos em inglês, num espaço de tempo relativamente curto para um bom desempenho nos cursos de Pós-Graduação, seria preciso dar enfoque específico à habilidade de leitura. O espaço curricular reservado as LEs no Ensino Médio também agrava o problema. As turmas regulares têm carga horária que oscila entre duas e três aulas semanais - tempo que tem demonstrado não ser suficiente para desenvolver simultaneamente as quatro habilidades propostas. Isso implica na demanda de cursos direcionados a clientelas com necessidades mais específicas, uma vez que em alguns cursos, a proficiência é requisito para ingresso, já que grande parte da bibliografia proposta em algumas disciplinas inclui textos em inglês. O prazo para comprovação da proficiência portanto varia de acordo com o programa – ingresso (inscrição/matricula), seis meses, um ano, ao longo do curso. Considerando que, em decorrência desse quadro, alguns candidatos aos cursos de mestrado já têm que comprovar a proficiência para serem aceitos nos programas, e que nos demais o prazo se estende de 6 meses ao final do curso, fica evidente que a proficiência em LE consista em mais uma responsabilidade além das disciplinas a serem cumpridas nos referidos cursos.

1.3 Objetivo Geral

Constituiu objetivo geral desta pesquisa desenvolver um modelo alternativo para “ensinar e aprender” inglês para fins de proficiência em leitura (textos técnico-científicos), atendendo às necessidades específicas dos alunos de Pós-Graduação, particularmente de alunos de Mestrado.

1.3.1 Objetivos Específicos

Foram objetivos específicos do estudo:

- a) fazer um levantamento das principais dificuldades encontradas por alunos dos cursos de Pós-Graduação da UFSC relativos à leitura de textos em inglês;
- b) fazer um inventário e analisar as dificuldades identificadas como decorrentes de "crenças" e vícios adquiridos anteriormente;
- c) propor um modelo flexível que viabilizasse a articulação de duas modalidades de ensino complementares (Oficinas Presenciais e Ambiente Virtual) alicerçadas na Aprendizagem Colaborativa (AC) e no Design Participativo (DP).
- d) fazer uma intervenção (implementação do modelo), que incentivasse os componentes do grupo experimental a participarem efetivamente durante todo o processo;
- e) promover a concepção de um “*outro*” olhar, a partir da re-descoberta e da transferência de competências adquiridas na língua materna para a prática de leitura em inglês;
- f) alicerçar as práticas de leitura em inglês no conhecimento prévio e experiência de mundo dos participantes como elementos facilitadores e motivadores no processo de aprendizagem.

1.4 Estrutura do Trabalho

Este projeto de pesquisa está estruturado em cinco capítulos.

No capítulo I são apresentados: o problema de pesquisa, a importância, a justificativa e os objetivos do trabalho.

A fundamentação teórica do trabalho é apresentada no capítulo II, que aborda a leitura em LE, os processos mentais envolvidos nessa prática e os conhecimentos em LE a serem desenvolvidos no EM de acordo com os PCNs. Também trata da abordagem Inglês para Fins Específicos, da Aprendizagem Colaborativa, da Educação a Distância, do *Design* Participativo, bem como dos princípios ergonômicos que orientaram a concepção e a implementação deste modelo.

O capítulo III trata da etapa de intervenção propriamente dita; ou seja, dos procedimentos metodológicos utilizados nas diferentes etapas e ciclos do modelo.

O capítulo IV trata da discussão e análise dos resultados.

O capítulo V apresenta as conclusões e as sugestões para trabalhos futuros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta o embasamento teórico necessário para o desenvolvimento do estudo, distribuído nos seguintes tópicos: Leitura, Processos mentais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Inglês para Fins Específicos, O Conhecimento e os “Estranhamentos”, EAD no Brasil, Aprendizagem Colaborativa, a Filosofia (Ergonômico-sistêmica) e o *Design* Participativo.

2.1 Conceituando Leitura

Não há nada que seja exclusivo do ato de ler no que se refere à estrutura e às funções do cérebro (...). Também não há nada de exclusivo da leitura no que se refere aos processos intelectuais. (...) E visualmente não há nada na leitura que os olhos e o cérebro deixem de realizar quando olhamos ao nosso redor em uma sala para localizar um objeto ou distinguir um rosto do outro (SMITH, 1999, p. 9).

A leitura já foi considerada simplesmente como um meio de receber uma mensagem. Hoje, no entanto, a pesquisa nesse campo define o ato de ler, como um processo mental de vários níveis (BAMBERGUER, 1991). Usos efetivos das palavras *ler* e *leitura*, demonstram que ambas são exemplos da natureza ambígua, polêmica e metafórica da linguagem humana. Alguns exemplos (SCOTT, 1985, p.7):

- a) Seu último romance é uma excelente leitura.
- b) Desculpe, vou ler aquilo novamente para você.
- c) Ele fala japonês, mas não lê.
- d) Por favor, olhe (leia) no mapa.
- e) Ela viu (leu) ansiedade e preocupação em seus cabelos grisalhos e face com rugas.
- f) O cabeçote lê a fita magnética a 17 e 18 polegadas por segundo.
- g) Eu leio as palavras, mas não faço idéia do que o texto realmente apresenta.
- h) Você tem que saber ler nas entrelinhas.
- i) Ele leu o jornal enquanto aguardava.
- j) A cigana leu todo o tipo de coisas na sua mão.

A diversidade de usos do termo, segundo Scott (1985) indica que: ler pode ser um ato silencioso (a), ou em voz alta (b); envolver linhas numa página (c), num mapa (d) ou num corpo (e); ou ainda envolver música, dados computacionais, ou/e imagens de vídeo (f). A compreensão pode estar implícita (i) ou pode não ocorrer (g). Pode ainda compreender detalhes, pontos principais ou apenas uma visão geral do assunto (i). A compreensão pode ainda “ir além do texto” (j), ser abrangente (a) ou seletiva (f).

Tais desdobramentos de sentido indicam que a leitura é de fato, e deve ser vista, como um processo cognitivo complexo. Assim sendo, requer leitores ativos, atentos e seletivos. Leitores que, até certo ponto, operem independentemente do texto para dele extrair sentido. A compreensão de leitura é uma função da natureza do próprio texto e da abrangência com que o leitor possui, usa e integra conhecimento prévio pertinente, também denominados “esquemas” (MEURER, 1985). Tais constructos mentais podem ser definidos como padrões que representam a maneira como a experiência e o conhecimento estão organizados na mente. Assim sendo, um conceito como “calor” terá associado a ele variáveis como “quente”, “um fenômeno, dispositivo ou instrumento” para a ação de aquecer, bem como a noção de “provocar mudanças de temperatura”. Os esquemas consistem em valioso recurso usado por leitores para entender informações que estão explícitas ou implícitas no texto (MEURER, 1985). O autor destaca o papel da leitura no contexto geral da educação. Enfatiza que, considerando-se que não apenas na escola, mas também após a educação formal a aquisição de conhecimento depende em grande escala da compreensão de leitura, o papel de tal processo assume importância ainda maior.

Cabe ressaltar portanto, que a tarefa de compreender o discurso escrito depende de fatores externos e internos; não apenas da distribuição da informação no texto impresso, compreendendo também a ativação voluntária ou automática de informações na mente do leitor na forma de esquemas mentais. Isso implica e explica os motivos pelos quais, o que é “compreendido” de um texto por diferentes leitores, poder variar consideravelmente (MEURER, 1985). Daí a importância de se entender como esse processo ocorre, e assim criar condições para ativar tais esquemas.

Segundo Smith (1999), para compreender a leitura, o pesquisador deve considerar muitos outros mecanismos e sentimentos, e não somente os olhos. Entre

eles se destacam a memória e a atenção, além da ansiedade, da capacidade de correr riscos, da natureza e dos usos da linguagem, da compreensão dos diferentes discursos (escritos e falados), das relações interpessoais das diferenças socioculturais. Portanto, para se ensinar e aprender a ler, de acordo com o autor, é preciso ter uma compreensão do processo de leitura. Do contrário, o ensino estará fundamentado essencialmente em superstições e crenças. Em decorrência disso, Smith (1999) defende que a seleção e a simples aplicação de técnicas ou a descoberta de um método novo e ideal para o ensino da leitura podem não representar a solução para as dificuldades em leitura dos alunos na língua materna e, por extensão, na LE.

É consenso o fato da leitura envolver a habilidade de identificar informações no texto e a habilidade de integrar o conhecimento na mente do leitor (MEURER, 1985). Segundo o autor, também há consenso no que se refere ao fenômeno da inferência - a apreensão de informações que não estão explícitas num texto - um fenômeno tão comum, que mal se consegue notar que ocorre; mas que só é possível devido aos esquemas mentais existentes na mente do leitor. Tentativas realizadas fazendo uso da inteligência artificial contribuíram para a compreensão dos processos cognitivos e dos ingredientes necessários para a compreensão do discurso escrito. Exemplos demonstram que se faz necessário ter ou construir conhecimento que vai além do texto, para se entender informações simples como “ser o autor de”, que está relacionado a “escrever”(MEURER, 1985, p. 40), mas que vai além do simples ato da escrita. Daí a necessidade de construir significados apreendendo informações implícitas num texto para chegar à compreensão deste.

2.1.1 Leitura Significativa

A teoria da aprendizagem de Ausubel (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1980) propõe lançar as bases para compreender como o ser humano constrói significados. Desse modo, também aponta caminhos para a elaboração de estratégias de ensino que facilitem uma aprendizagem significativa. Quando um leitor encontra um novo corpo de informações, pode refletir, ou ser levado a absorver esse conteúdo de uma maneira literal. Desse modo caso não reflita estará realizando uma

“aprendizagem” mecânica, já que é possível que não consiga fazer mais do que reproduzir conceitos e conteúdos de maneira idêntica à que lhe foi apresentada. Nesse caso, não conseguirá transferir o aprendizado da estrutura dessa informação que lhe foi apresentada para a solução de problemas equivalentes em outros contextos (TAVARES, 2004). No entanto, de acordo com o autor, quando o aluno/estudante deparar com um novo corpo de informações e conseguir fazer conexões entre o que lhe é apresentado e o seu conhecimento prévio, ele estará construindo significados pessoais para essa informação, ou seja, dando-lhe sentido.

O ser humano tem como tendência aprender com mais facilidade um corpo de informações quando esse lhe é apresentado a partir de suas idéias mais gerais e mais inclusivas (AUSUBEL, et al 1980, AUSUBEL, 2003), desdobrando-se para as idéias mais específicas e menos inclusivas. Talvez isso explique a afirmativa: “Não é difícil tornar a leitura impossível” (SMITH, 1999). Segundo o autor, o ensino sistemático implica na divisão da leitura em "habilidades componentes", e "dividir a leitura" torna a sua aprendizagem mais difícil porque deixa sem sentido algo que deveria ter sentido. Assim sendo, para aprender a ler, a criança (ou o adulto) precisam simplesmente de ajuda para ler. Isso pressupõe dois requisitos básicos na visão de Smith (1999): (a) a disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno e (b) a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como guia. Por outro lado, embora essa "receita" pareça simples, pressupõe outros aspectos importantes. Incorre-se freqüentemente no perigo da fé cega em métodos e materiais "interessantes" para resolver os problemas de leitura. Por isso, além do leitor experiente como guia, é preciso considerar que "a leitura não pode ser ensinada" (SMITH, 1999 p. 12). A responsabilidade do professor ou leitor experiente, nesse caso específico, não é a de ensinar alguém a ler, mas a de tornar a aprendizagem da leitura possível. O autor destaca que a leitura não é facilmente realizada e fruída, se o leitor estiver nervoso, ansioso ou se esforçando para guardar na memória os detalhes mais triviais do texto. Uma maneira muito eficiente de tornar a leitura difícil é assegurar que a pessoa que está tentando ler esteja apreensiva em relação ao seu desempenho e a eventuais erros. Portanto, da mesma forma que não é difícil fazer um livro se tornar ilegível, também é fácil tornar "aprender a ler impossível". Smith (1999) lembra que

maus hábitos podem ser ensinados com tanta eficiência, que qualquer coisa que o indivíduo tente ler na sua vida futura, podem tornar-se incompreensíveis. O pressuposto de que "a instrução torna a leitura fácil ou difícil", também se aplica, e é especialmente relevante, na leitura em LE.

Sobre a leitura nos meios eletrônicos, encontra-se:

Se a leitura é definida como "a compreensão do sentido da linguagem escrita", então ela não será diferente no futuro do que tem sido no passado. Os olhos e o cérebro dos leitores de hoje já estão preparados para qualquer coisa que as situações de leitura do futuro possam apresentar. A diferença está na *extensão* das situações em que haverá oportunidades de leitura e na *variedade* das respostas que serão exigidas dos leitores nessas situações. [...]. Por que as pessoas vão ler *on-line*? Exatamente pelas mesmas razões por que elas já lêem - pelo prazer, pela informação, pela identificação e pela experiência.

(SMITH, 1999, p.153).

A leitura, independentemente dos meios em que ela seja realizada, implica na compreensão do sentido. Quando se designa alguma coisa, supõe-se sempre que o sentido é compreendido, e já esteja presente (DELEUZE, 2003). Trata-se do paradoxo da regressão ou da proliferação indefinida de acordo com o autor, que citando Bergson diz que instalamo-nos logo "de saída" em pleno sentido. Ou seja, não vamos dos sons às imagens e das imagens ao sentido, já que o sentido está sempre pressuposto desde que o eu começa a falar. Em outras palavras, nunca se diz o sentido daquilo que se diz.

É difícil responder àqueles que julgam suficiente haver palavras, coisas, imagens e idéias. Pois não podemos nem mesmo dizer, a respeito do sentido, que ele exista: nem nas coisas, nem no espírito, nem como uma existência física, nem como uma existência mental. Diremos que, pelo menos, ele é útil e que devemos admiti-lo por sua utilidade/nem isso já que é dotado de um esplendor ineficaz, impassível e estéril. Eis por que diziam que, de *fato*, não se pode inferi-lo a não ser indiretamente, a partir do círculo a que nos conduzem as dimensões ordinárias da proposição.

(DELEUZE, G. 2003, p.21)

Para Deleuze (2003, p. 31) "o sentido não é nunca apenas um dos dois termos de uma dualidade que opõem as coisas e as proposições, os substantivos e os verbos, as designações e as expressões". De acordo com o autor, o sentido compreende também a fronteira, o corte ou a articulação da diferença entre os dois termos. Uma vez que dispõem de uma impenetrabilidade que lhe é própria e na qual se reflete, o sentido

deve então se desenvolver numa nova série de paradoxos, desta vez interiores. Assim sendo, na visão do autor, pode-se sempre tomar o sentido daquilo que se diz como objeto de uma outra proposição, da qual não se diz o sentido. Dessa forma se entra em uma regressão infinita do pressuposto, que na visão do autor dá testemunho, ao mesmo tempo, da maior impotência daquele que fala e da mais alta potência da linguagem. Impotência em dizer o sentido do que se diz, ou em dizer, ao mesmo tempo, alguma coisa e seu sentido. Tudo isso contraposto ao poder infinito da linguagem de falar sobre as palavras.

A leitura pressupõe e envolve a percepção do sentido (*sense*) determinável a partir da especificação de uma determinada situação, e portanto, não apenas a apreensão do significado (*meaning*), de cada palavra (MOURA, 2000). Portanto, o fato das palavras estarem dispostas com clareza numa página à frente do leitor, esperando ser colhidas, não é suficiente para se afirmar que se esteja prestando atenção a elas como palavras. Da mesma forma que, devido ao fato das palavras serem formadas por letras, não significa que cada letra seja identificada. (SMITH, 1999). Se a leitura pressupusesse um processo consciente de decodificação pura e simples, e se fosse necessário prestar atenção a detalhes tão irrelevantes, como o papel ou a impressão, correr-se-ia o risco de perder a concentração no sentido daquilo que se está lendo. Assim sendo, “*olhamos para as palavras, assim como olhamos para o papel onde elas estão impressas*” (SMITH, 1999, p.100), mas o que se busca são informações.

As informações são o ponto de partida das atividades mentais e resultam de tratamentos sensoriais. Esses tratamentos consistem na identificação dos objetos e de sua posição, dos movimentos, das mudanças, das transposições e re-significações e sobretudo na organização, combinação, sucessão, identificação e seleção dos

elementos léxicos, das marcas sintáticas e ainda dos significados proposicionais. O que caracteriza as atividades mentais é que elas constroem representações e operam sobre elas. Por sua vez, representações são, essencialmente, interpretações que consistem na utilização de conhecimentos para atribuir um significado de conjunto aos elementos resultantes da análise perceptiva. Isso no contexto de uma situação e de uma tarefa particular.

2.2 Os Processos Mentais: a Ciência explica?

Isto sabemos.
Todas as coisas estão ligadas
Como o sangue
Que une uma família...
Tudo o que acontece com a terra,
Acontece com os filhos e filhas da Terra.
O homem não tece a teia da vida;
ele é apenas um fio.
Tudo o que faz à teia,
Ele faz a si mesmo.
(TED Perry, inspirado no Chefe Seattle)

O homem de hoje já tem consciência de que faz parte de uma conexão universal. Além disso, segundo Moran (1995), o animal humano, não se contenta apenas em sobreviver, aspira alcançar a transcendência. Sabe-se que o homem constitui parte de sistemas mais complexos do que o seu organismo, e que neles engrenado, gere ou gera uma nova estrutura. Nela não se entendem objetos como coisas isoladas, nem indivíduos na essência literal do termo. Na verdade, ele está "atado", e tudo existe em relação a alguém ou a alguma coisa. Dessa forma, pode-se entender o universo como sendo um modelo hierárquico perfeito ao olhar de alguns e imperfeito ao olhar de outros, no qual seres maiores e menores, harmonicamente formam um todo integrado (CAPRA, 1996). O homem como "produtor" de cultura e, simultaneamente, "produto" da cultura que lhe foi legada, encontra-se constantemente envolvido em situações que fazem com que os valores sociais, ambientais, morais, éticos, acabem por colocá-lo frente a verdadeiros dilemas. Na maioria das vezes, na ânsia de achar soluções para um problema, ele se encontra gerando um novo problema, que virá a exigir uma nova solução. Tudo irá depender do prisma pelo qual o(s) problema(s) for(em) analisado(s). Embora consciente de que *tudo existe em relação a alguém ou a alguma coisa*, ele tem que estabelecer critérios, limites que ajudem a nortear suas ações. Ou seja, tem que fazer uso de sua consciência, que vem a distingui-lo dos outros animais. Mas afinal o que vem a ser essa tal consciência? Seria possível entendê-la simplesmente como a habilidade de discriminar, categorizar e reagir a estímulos do ambiente. Ou, então, defini-la como a integração de informações por um sistema cognitivo. Poderia ser mais bem entendida, talvez, como a

habilidade de um sistema (o sistema cognitivo) em acessar seus próprios sistemas internos, ou seja, a capacidade para o auto-reconhecimento (HEGEL, 1995). Tais tentativas de definir a consciência correspondem à parte fácil de se caracterizar uma capacidade, que implica na habilidade de focar a atenção, no controle deliberado do comportamento e na óbvia diferença entre o estado adormecido e o desperto.

2.2.1 Conhecimento e Experiência

Todo o saber é conseqüência de uma experiência humana ou de fatores humanos inatos e, dada esta condição; não poderíamos nunca confrontar o saber obtido com o mundo “objetivo” existente antes que ele fosse imaginado e transformado pela experiência humana nas propriedades inatas do espírito humano e agente do conhecimento. (GLASERSFELD, 1996).

“O conhecimento científico deveria fornecer uma imagem do mundo real, isto é, de um mundo tal qual ele existe sem intervenção do observador humano” (MORETTO, 2000, p. 41). De acordo com o autor, a maioria das teorias do conhecimento na história ocidental parte desse pressuposto. No entanto, na visão dos cépticos, segundo Glasersfeld (1996) tal afirmação é absurda. A argumentação dos cépticos mantém-se até os dias de hoje, ainda que a razão aponte para o sentido contrário; por parecer evidente que exista o mundo interior – uma “natureza” regida por leis independentes que o ser humano tenta descobrir e descrever (MORETTO, 2000).

Em contraposição a essa tendência, o Construtivismo consiste numa corrente epistemológica que abre mão da subjetividade conforme proposta em diferentes epistemologias, buscando essencialmente construir uma teoria de conhecimentos coerente que não ignore as questões levantadas pelos cépticos. Com esse objetivo, seus seguidores tentam desenvolver uma epistemologia que coloca tudo ao contrário (SEGAL, 1990). Dessa forma, o construtivismo parte do observador que constrói ou inventa a realidade com a qual ele estabelece uma correlação dialética por intermédio da experiência; ao invés de acompanhar as epistemologias tradicionais que partem da existência de um mundo organizado que envia ao observador as informações que lhe permitirão conhecer a realidade (MORETTO, 2000). Portanto, sendo o Construtivismo uma teoria do conhecimento, e não uma teoria do ser, faz-se necessário indicar o sentido dado ao termo *conhecer*. A existência de um mundo exterior não é negada;

mas sim se considera que o sujeito cognoscente faz experiências que possibilitam a sua convivência com as limitações que o mundo lhe impõe. Por exemplo, um sujeito faz uma experiência (E_1), depois outra (E_2) e assim sucessivamente. Após comparar uma série de experiências, e avaliar as bem sucedidas ele tenta estabelecer uma regularidade em seu conjunto. Tal regularidade segundo Moretto (2000), permitirá que ele faça previsões para as novas experiências possíveis. De acordo com o autor, os fracassos ou experiências sem sucesso levarão o sujeito, e possibilitarão que este represente um mundo com uma certa limitação. Por isso não serão repetidas, e sim serão evitadas, uma vez já experimentadas. Por outro lado, as experiências bem sucedidas permitem a construção de uma representação das condições viáveis deste mundo. Segundo Glasersfeld (1996), isso demonstra o conhecimento como função adaptativa; ou seja, a construção dos conhecimentos do sujeito para viver (sobreviver) num mundo onde existem limitações conscientes.

Se o ser humano pensa e percebe o que está acontecendo, por que não consegue muitas vezes controlar o seu comportamento? Uma parte difícil em definir a consciência está justamente em tentar explicar o que acontece, e porque isso acontece, com o conhecimento de que se dispõe. Para Chalmers (1995), quando pensamos e percebemos, existe algo subjetivo que interfere no simples processamento de informações, o que o autor denomina de *experiência*. E experiência remete a conhecimento. Segundo Morin (1986), todas as atividades cognitivas humanas fundamentais tomam forma na matriz da história social. Visando dar embasamento científico a essas questões o autor descreve a dinâmica do conhecimento, ou seja, de como esse se processa na mente humana em função de três pólos: inteligência, pensamento e consciência. De acordo com essa visão, o conhecimento, não se pode limitar a noções de informação, percepção e idéias ou teorias, mas sim se processa e constrói em vários modos e/ou níveis.

2.2.2 Inteligência, Pensamento e Consciência

Como definir a inteligência? Parece que ainda não se desenvolveu tal capacidade. Um dos pólos através do qual o conhecimento se processa é a

inteligência, cujo desenvolvimento, na visão de Morin (1986), está ligado ao desenvolvimento de atividades pessoais, interpessoais e coletivas; abrangendo assim o social, econômico, profissional, político, etc. Vista por esse prisma, a inteligência pode ser entendida como a aptidão para pensar, resolver problemas em situações simples e complexas e; ante a multiplicidade de informações, incertezas, probabilidades de acerto e erro, estimular desafios que se constituem em uma verdadeira arte estratégica. Tal arte consistiria num diálogo interior, ou seja, consigo mesmo. Definida como a habilidade que tem um organismo autopoietico¹ para utilizar seus conhecimentos, a inteligência consiste na informação armazenada de uma forma eficiente e orientada para um certo objetivo (FIALHO, 1998). Segundo o autor, tanto em ciências cognitivas como em inteligência artificial, o problema fundamental é o de como representar o conhecimento que individualiza uma entidade autopoietica. Tal tarefa compete à engenharia do conhecimento e é fundamental para a compreensão do fenômeno da consciência. Isso porque sem nenhum evento externo, a própria interação entre os estados quânticos de um cérebro (seus *qualia*, seus atratores com suas bases) provoca um contínuo processo de acomodação. Dessa forma gera novos estados quânticos ou modifica antigos. Para Pinker (1999), pode haver problemas na tentativa de se definir a inteligência, mas esta é reconhecida quando encontrada. O autor propõe um experimento mental para esclarecer o conceito - a suposição de que houvesse um ser alienígena que parecesse diferente de nós em todos os aspectos. O que ele teria que fazer para levar a pensar que fosse inteligente? Primeiro, teria que ter reações inteligentes, tomar decisões “racionalmente” de acordo com algum conjunto de regras, ou seja, basear suas decisões em alguns elementos de verdade: correspondência com a realidade ou correção das inferências. Para ilustrar como tais reações não pareceriam inteligentes, o autor apresenta o exemplo de um alienígena, que após ver três predadores entrarem numa caverna, e dois deles saírem, entrasse ele próprio, presumindo que esta estivesse vazia. O autor destaca que as regras de acordo com as quais se tomam decisões devem ser usadas a serviço do seguinte critério - desejar e buscar alguma coisa diante de obstáculos. O autor argumenta que

¹ Autopoietico: de *autopoiesis*, a capacidade de se autocriar, de se autoproduzir. Seres vivos seriam máquinas desse tipo, ou seja, autopoieticas.

para avaliar a inteligência das reações dessa criatura, seria preciso ter uma idéia do que ela queria de fato. Daí se conclui que, para que uma criatura seja considerada inteligente, ela precisa usar regras racionais para atingir o objetivo de maneiras diferentes e de acordo com os obstáculos a serem vencidos. Portanto, inteligência na visão de Pinker (1999) corresponde à capacidade de atingir objetivos diante de obstáculos, por meio de decisões baseadas em regras racionais (que obedecem à verdade) ou seja pode ser entendida como uma capacidade estratégica.

A inteligência como *arte estratégica*, o pensamento como *arte ideológica e de concepção* e a consciência como *arte reflexiva* constituem os três pólos em função dos quais se processa a produção do conhecimento na mente humana, na visão de Morin (1998). Em sua plena utilização, a inteligência atua como investigadora no processo (como?) e o pensamento como organizador e selecionador na construção (qual a maneira mais eficiente?). Pode portanto, de acordo como foi organizado o ponto de vista, modificar tanto o conhecimento como o próprio pensamento, ao lhe integrar reflexividade, ou seja, consistindo na tomada de consciência. Já o pensamento, outro pólo envolvido na dinâmica do conhecimento, consiste num diálogo com a realidade exterior que é ao mesmo tempo uno e múltiplo. É aberto, versátil e aplicável a todos os problemas do conhecimento. Estabelece fronteira e abre conceitos, duvida e acredita; enfim, promove a relação entre o todo e as partes. Assim caracterizado dessa forma, o pensamento vem a ser definido como "a atividade do espírito humano, pessoal, original, que promove no seu movimento organizador - criador da dialógica de atividades de operação do espírito e do cérebro; elaborando, organizando e desenvolvendo, na concepção, as múltiplas competências e práticas do pensamento" (MORIN, 1986). Entendido no senso comum como o poder de formular conceitos, distingue-se do sentimento e da vontade por consistir na atividade psíquica de elaborar os fenômenos cognitivos ou a imaginação e o planejamento. Portanto, assim, o pensamento pode ser entendido como a somatória de atividades incluídas na elaboração dos estudos de processos superiores da formação de conceitos (também chamados processos cognitivos), da solução de problemas, do planejamento, do raciocínio e da imaginação. Tem como característica a exigência de períodos de latência durante os quais as atividades internas são suspensas ou interrompidas. Tais

períodos ocorrem no momento em que o indivíduo se vê em situações novas, cuja complexidade pode ser variável. Assim este pode não encontrar esquemas de respostas pré-montados ou estruturados por aprendizagem prévia cuja resposta não é instintiva ou processada, ou seja, depende de um raciocínio.

Segundo Morin (1998), o terceiro pólo em função dos quais o conhecimento se processa na mente humana é a consciência. Ela se distingue dos demais pólos da dinâmica por ser subjetiva, mas ao mesmo tempo permitir que se tratem objetivamente as atividades psíquicas e seus comportamentos subjetivos. A consciência intervém ao longo do pensamento, da ação e do conhecimento. A subjetivação, por ela viabilizada, atua como ação reflexiva e consiste em condição fundamental para nossas possibilidades críticas e autocríticas. De uma certa forma, tal representação do que seria a consciência pode ser associada aos sete movimentos estabelecidos por Hegel (1995): Imediato, Percepção, Discriminação, Autoconhecimento, Razão, Espírito e Conceito. Apesar da diversidade de interpretações e representações a respeito do que seja a consciência, as idéias parecem convergir em alguns pontos. Consciência seria, por exemplo, o conteúdo da Memória de Curto Termo, também denominada Memória de Trabalho. Ou seja, o conjunto de informações integradas que permitem *discriminar*, uma das habilidades envolvidas no processo da tomada de consciência, que pressupõe a habilidade de discriminar, categorizar e reagir a estímulos do ambiente; a capacidade do sistema cognitivo de integrar informações; a habilidade desse/de um sistema de acessar seus próprios sistemas internos; a possibilidade de focar a atenção ou seja, o controle deliberado do comportamento bem como a distinção entre o estado adormecido e o estado desperto. No entanto, as diversas teorias e abordagens dos cientistas sobre o fenômeno da consciência, demonstram a complexidade e profundidade da questão. A ciência tenta explicar esse fenômeno e o homem faz uso desse conhecimento para construir simuladores, máquinas com base em redes neurais e algoritmos genéticos. Tais máquinas são até certo ponto, capazes de discriminar e classificar, mas ainda são extremamente limitadas devido à pobreza de explicações sobre o que seja a consciência - um fenômeno hoje ainda complexo que envolve sensações, e que segundo Fialho (1998) não pode ser resumido a uma consciência meramente física. O autor destaca não se ter, sequer, um conceito preciso para o que

venha a ser tal fenômeno e que questão envolve o que seria a diferença entre “experiência” e “tomada de conhecimento”, que seria a parte fácil do quebra-cabeça. Tal diferença remete a crenças e seus sistemas, que segundo Dilts (1993) constituía grande moldura de qualquer trabalho de mudança.

2.2.3 Crenças e seus Efeitos

Crença: [Do latim medieval *credentia*]. 1. Ato ou efeito de crer. 2. Fé religiosa. 3. Aquilo em que se crê, que é objeto de crença. 4. Convicção íntima. Opinião adotada com fé e convicção. Forma de assentimento que é objetivamente insuficiente, **embora subjetivamente se imponha com grande evidência** (meu destaque) [cf. *opinião e certeza*]

(FERREIRA, p.400, 2004)

Crenças não se baseiam necessariamente numa estrutura lógica de idéias (DILTS, 1993). O autor destaca que se sabe o quão pouco elas reagem à lógica e que não se pode esperar que crenças coincidam com a realidade. Assim, como não se sabe na verdade o que é real, tem-se que formar uma crença, que passa a ser então uma questão de fé, no sentido literal da palavra. Dilts (1993) enfatiza ainda a importância de se entender isso, quando se trabalha com alguém ou alguma coisa, que demanda mudança de crenças limitadas. Na concepção da escola behaviorista crenças e desejos não tinham relação alguma com o comportamento; e na verdade, eram considerados, tão não científicos, quanto lendas folclóricas ou magia negra (PINKER, 1999). Contudo na visão do autor, teoria do estímulo-resposta, todavia, revelou-se limitada, pois obviamente homens e mulheres pensam. Pensam e fazem inferências. Esse mecanismo mental pode ser ilustrado a partir de um projeto simples.

Por que uma pessoa sairia correndo de um prédio? Porque acreditava que estivesse pegando fogo e não queria morrer. Sua fuga não foi uma resposta previsível a algum estímulo que pudesse ser descrito objetivamente na linguagem da física e da química. Ela poderia ter saído ao sentir o cheiro ou avistar fumaça, em resposta a um telefonema avisando sobre incêndio no prédio, a visão da chegada dos bombeiros ou ao som do alarme de incêndio. Ela não teria saído se soubesse que a fumaça vinha de um bolo queimando no forno, que o telefonema era de amigo convidando para uma

peça, se alguém tivesse acionado o alarme por acidente ou brincadeira ou se os alarmes estivessem sendo testados por um electricista.

O que de fato prediz o comportamento de uma pessoa, e prediz bem, de acordo com Pinker (1999), é se esta acredita estar em perigo. Nossas crenças relacionam-se obviamente aos estímulos que a elas se impõem, mas de maneira indireta e tortuosa, mediada por todas as nossas outras crenças a respeito de onde nos encontramos e de como o mundo funciona. O comportamento de uma certa pessoa na situação hipotética do incêndio, depende da mesma forma, do fato de ela desejar escapar do perigo. Ela não teria fugido, com certeza, se fosse uma voluntária da brigada de incêndio, uma suicida ou fanática que desejasse imolar-se em nome de uma causa; ou ainda, se tivesse filhos na creche do andar de cima do prédio. Skinner definiu os estímulos segundo as suas próprias intuições e segundo o autor, satisfiz-se considerando conceitos como o “perigo”, o “elogio”, o “inglês” e a “beleza” como uma espécie de estímulo. Pode-se criar um mecanismo que responda a uma luz vermelha ou a um ruído alto; entretanto, os humanos são os únicos mecanismos do universo capazes de reagir ao perigo, ao elogio, ao inglês assim como à beleza e à feiura. Em consequência disso, “elogio, perigo, inglês e todas as outras coisas às quais reagimos, não menos do que à beleza, estão nos olhos de quem as vê; e aos olhos de quem as vê, são o que se quer explicar” (PINKER, 1999, p. 74). Assim sendo, crenças representam significações (MEURER, 2004) e consistem numa das estruturas mais importantes do comportamento humano, uma vez que quando alguém acredita em algo, tende a se comportar de maneira congruente com a sua crença (DILTS, 1993). De acordo com o autor, crenças podem ser classificadas de acordo com a expectativa ou probabilidade do objetivo desejado, a saber:

a) Expectativa positiva: ocorre quando se acredita que o objetivo traçado é alcançável. No campo da saúde, isso significa que se acredita ser possível uma pessoa curar-se de câncer, por exemplo. Da mesma forma, no que se refere a aprender de uma maneira geral, passa a significar que se acredita ser possível aprender algo - matemática, física ou uma língua estrangeira.

b) Expectativa negativa: quando não se acredita que o objetivo possa ser atingido. Nesse caso, a pessoa se sente sem esperança; e portanto, não se julga capaz e não faz o que é necessário para atingir o seu objetivo.

Esse quadro revela a estreita relação entre crença e expectativa. Se não se espera conseguir algo, se não se acredita ter o necessário para atingir um objetivo, não se faz tudo o que possa ajudar a atingi-lo, sobretudo as coisas mais difíceis. No cotidiano, parece existir a tendência para predizer e explicar o comportamento de outras pessoas, com base no que se julga que elas sabem e/ou no que se acha que desejam. Daí se percebe que crenças guiam desejos e moldam ações. O sentimento de crença parece ser uma indicação razoavelmente segura de se encontrar algum hábito na natureza humana que determinará as ações. A dúvida, por outro lado, parece não ter esse efeito. Parece gerar um estado de desconforto e insatisfação contra o qual a pessoa luta para libertar-se, para voltar ao estado de crença, no qual se sente mais confiante e segura. Por ser esse, um estado calmo e satisfatório que não deseja evitar ou alterar, a pessoa tende a agarrar-se a ele tenazmente; não meramente à crença em si, mas a acreditar exatamente naquilo em que acredita. Uma velha história, na verdade, uma anedota ilustra o poder das crenças:

“Um psiquiatra estava tratando de um homem que acreditava ser um cadáver. Apesar de todos os argumentos lógicos do psiquiatra, o homem persistia em sua crença. Em um momento de inspiração, o psiquiatra perguntou ao homem:” Um cadáver sangra?”O paciente respondeu:” Que pergunta ridícula! É claro que não! ”Após lhe pedir permissão, o psiquiatra fez um furo no dedo do paciente, de onde saiu uma gota de sangue. O paciente olhou para o sangue com nojo e surpresa e exclamou:” Ora, e não é que sangra?”(DILTS, 1993, p.27)”.

O objeto do raciocínio é descobrir, a partir da consideração daquilo que já se sabe, alguma outra coisa que se desconhece. Dessa forma, o raciocínio é bom, se oferecer uma conclusão verdadeira a partir de premissas também verdadeiras. Geralmente sabe-se quando se quer fazer uma pergunta, ou pronunciar um julgamento. Portanto, existe uma diferença clara entre a sensação de duvidar e a de acreditar. Existem também diferenças de ordem prática. Essas diferenças apresentam desdobramentos que podem afetar consideravelmente as ações envolvidas no processo de “ensinar e aprender”. As crenças, o seu papel no ensino de uma maneira

geral, bem como na realização de tarefas mais específicas, têm merecido destaque como tema de pesquisa nas áreas da educação e da cognição. Todo o aprendiz possui uma série de crenças a respeito do que é aprender: como se aprende, qual o esforço a se despende nessa tarefa e a velocidade com que são assimilados os conhecimentos (Butler & Winne, 1995, grifo meu). Entendidas como todo pressuposto a partir do qual se constrói uma visão do que seja aprender, adquirir conhecimentos; as crenças determinam os recursos e a forma que o aprendiz irá utilizar para a resolução dos problemas que surgirem durante o seu aprendizado (SERVAES, JACOBSON & WHITE, 1996, grifo meu). Portanto, uma série de crenças, assimiladas ao longo da vida influenciam na decisão sobre *o que, como, quando e em quanto tempo aprender*.

Crenças têm propriedades estruturadoras (MEURER, 2004) e também podem estar refletidas nos processos de ensinar e de aprender, podem portanto, favorecer ou dificultar a escolha de recursos e formas apropriadas para que isso aconteça efetivamente. Escolhas adequadas representam uma chance maior de se conduzir ao que se quer aprender, levando ao sucesso na realização da tarefa e ao contínuo exercício de procedimentos acertados (ALVES, MAGALHÃES & PAGANO, 2000). Já, crenças equivocadas ou pouco fundamentadas, tendem a levar a optar por recursos e/ou formas de abordagem não apropriadas; o que pode resultar, muitas vezes, em insucesso e frustração. Tal comportamento tem desdobramentos que atingem, a auto-estima e a organização, levando a pessoa a subestimar a sua competência e habilidades.

Quando um livro não está disponível em língua portuguesa, em geral providenciamos resumo em português, pois, apesar de nosso público ser majoritariamente de graduados e pós-graduados, apesar de o domínio instrumental de um idioma ser algo que pessoas com formação em nível médio já deveriam possuir, a realidade é que muitos não lêem (ou o que é pior, não acreditam que sejam capazes de ler, embora reúnam condições para isto) outro idioma, especialmente o inglês (AZEVEDO, 2005 p. 86).

Pressupostos em relação ao método de aprendizagem, à relevância da gramática no processo de aquisição da língua ou ao roteiro a ser seguido para aprender o idioma exercem influência direta no comportamento do aprendiz de línguas estrangeiras, assim como na probabilidade de sucesso na tarefa que ele realiza (MCDONOUGH, 1995). As práticas pedagógicas contribuem para que os alunos

acreditem, por exemplo, que aprender um idioma se resume a aprender uma série de regras gramaticais e vocabulário que serão estocados na memória com o rótulo de conhecimentos já adquiridos nessa língua. Depois de algum tempo, constatam o esquecimento daquilo tudo que haviam "aprendido" e vão à procura de outro curso, com novo método e outros professores. Tais alunos freqüentemente repetem o mesmo procedimento de estudo e, conseqüentemente, acabam por abandonar o curso novamente. Isso pode ocorrer, na maior parte dos casos devido a crenças arraigadas que acabam influenciando o complexo e maravilhoso processo de aprender, mais especificamente sobre o que seja "aprender", como se aprende e em quanto tempo isso é possível. Portanto, parece haver muito mais a considerar ao serem analisadas questões relativas ao ensino de LE do que métodos, técnicas, conteúdos programáticos e os objetivos estabelecidos nos parâmetros curriculares.

2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Conhecimentos em LE

"O Ensino de Línguas Estrangeiras deve não apenas capacitar o aluno a compreender e produzir enunciados corretos no novo idioma, como também contribuir para sua formação geral enquanto cidadão" (PCN, 1999, p.60). Essa afirmativa reflete um aspecto de extrema relevância para o presente estudo, já sugerido anteriormente - as competências a serem atingidas nos cursos livres de línguas. As aulas de inglês, de uma maneira geral, têm como base o domínio do sistema formal da língua objeto. Surpreendentemente, pretende-se levar o aluno a desenvolver as quatro habilidades: entender, falar, ler e escrever. Acredita-se, ainda, que ele será capaz de usar o novo idioma em situações reais de comunicação. Apesar dessa premissa, as atividades para desenvolver as habilidades lingüísticas nas aulas de LE citadas acabam, devido aos fatores já apresentados, centrando-se nos preceitos gramaticais, com destaque para a norma culta e a modalidade escrita da língua. Em consequência disso, as oportunidades que um aluno tem para ouvir ou falar a língua estrangeira acabam sendo raras ou, mesmo, nulas. Esses são alguns dos motivos que culminam na desmotivação, com certa razão, de professores e alunos de uma maneira geral. Sabe-

se que o estudo abstrato ou morfológico de um idioma estrangeiro não desperta o mesmo interesse que uma busca objetiva e pontual de competências a serem desenvolvidas e aplicadas, por razões que de fato justifiquem tal aprendizagem.

Isso remete à aprendizagem significativa, que consiste numa forma de despertar naturalmente o interesse dos alunos para quaisquer habilidades a serem alcançadas, uma vez que parte de suas necessidades imediatas. Ou seja, no que se refere ao ensino de LE, à concepção e promoção do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal (PCNs, 1999). De acordo com o documento, na escolha da(s) LE(s) que vai oferecer, a escola deve levar em conta a realidade local e os interesses dos alunos. Tais parâmetros esboçam as demais competências que integram a competência comunicativa e que devem ser concomitantemente desenvolvidas. O documento destaca que esses componentes não devem ser entendidos como segmentos independentes, já que a sua compartimentalização é de caráter pura e estritamente didático. Estando tais componentes, no ato comunicativo, perfeita, e completamente inter-relacionados e interligados, evidencia-se que os aspectos gramaticais não devem ser os únicos a serem contemplados nas práticas de ensino de inglês. Conseqüentemente, para que se possa afirmar que um indivíduo possui uma boa competência comunicativa em LE, ele precisa demonstrar um bom domínio de cada um desses componentes. Para tanto, além da competência gramatical o estudante precisa ter um bom domínio de outras competências como sociolingüística; discursiva e estratégica.

Deve-se a Hymes (1979) a ampliação do conceito de *competência* para incluir a idéia de “capacidade para usar”, unindo assim as noções de *competência* e *desempenho*, anteriormente bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky (1965). Já Widdowson (1978) faz a distinção entre regras gramaticais (“usage”) e uso (“use”), e chama a atenção para o fato de que tanto as regras gramaticais como a habilidade de comunicação têm que estar em constante associação para que se desenvolvam as habilidades de interpretação a elas subjacentes. Canale e Swain (1980) desenvolveram um arcabouço teórico para a descrição dos diferentes tipos de *competência*: a) *competência gramatical*: referente ao domínio do código lingüístico, a

habilidade em reconhecer as características lingüísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases; b) *competência sociolingüística*: referente ao conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada; c) *competência discursiva*: relativa à conexão de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo; conhecimento que tem de ser compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor; e d) *competência estratégica*: relativa a estratégias de enfrentamento usadas para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras. Para Taylor (1988), *competência* é um conceito estático e o autor propõe a substituição do termo *competência comunicativa* por *proficiência comunicativa*; sendo que *proficiência* designaria a capacidade de usar a *competência* e *desempenho* estaria relacionado ao que é realizado quando a *proficiência* é demonstrada. Portanto, a *proficiência*, ao contrário de *competência*, admite níveis sendo assim, um conceito relativo. No entanto, Bachman (1991) sugere algumas alterações, em primeiro lugar ao que se denominava *competência*, passando então a se denominar “conhecimento”. Argumentando que o termo *competência* traz consigo uma grande e desnecessária bagagem semântica, o autor defende que saber usar uma língua tem a ver com “a capacidade de utilizar o conhecimento da língua em sintonia com as características do contexto para criar e interpretar significados”. Para Bachman (1990), *competência* abarca conhecimentos específicos usados na comunicação, a saber: a) *competência lingüística*, subdividida em *organizacional* e *pragmática*; b) *competência estratégica*, que tem a ver com o conhecimento sociocultural, o conhecimento real do mundo; e c) *mecanismos psicofisiológicos*, que dizem respeito aos processos neurológicos e fisiológicos. Da mesma forma, Patrocínio (1995), chama a atenção para o fato de que a área de aprendizagem de línguas não lida apenas com a *proficiência*, mas também com o conhecimento subjacente a essa *proficiência*”.

No entender dos elaboradores dos PCNs, as competências apresentadas por Canale e Swain (1980) constituem os propósitos maiores do ensino de LE no Ensino Médio. Considerando a competência gramatical, a competência sociolingüística, a competência discursiva e a competência estratégica, como as competências a serem alcançadas ao longo dos três anos de curso no EM, não se pode conceber mais, de

forma alguma, o desenvolvimento exclusivo ou majoritário da competência gramatical do estudante (PCNs, 1999). Portanto, o documento evidencia a necessidade de buscar formas mais apropriadas para abordar a questão, uma vez que construções gramaticais adequadas, destaque nas correções lingüísticas, listas de vocabulário, com pouco resultado prático, são algumas das atividades predominantes nas aulas de LE. Conforme destaca e resume o documento que fixa os Parâmetros Curriculares Nacionais, "é preciso pensar-se o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas" (PCN, 1999, p. 61). Tal premissa se justifica, por ser a língua o veículo de comunicação de um povo que, por meio de sua forma, se expressa, transmite as suas tradições, bem como o seu conhecimento. Os princípios estabelecidos no documento apontam para a concepção da aprendizagem de LE de uma forma articulada, contemplando os diferentes componentes da competência lingüística e outorgando, assim, não apenas a importância das questões culturais e individuais no processo (Quadro 2.1). Visto dessa forma, o ato de aprender LE passa a ser entendido como fonte de ampliação dos horizontes pessoais, ou seja, de crescimento individual.

QUADRO 2.1 - Competências Lingüísticas

Representação e comunicação	<p>Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar.</p> <p>Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção oral e/ou escrita.</p> <p>Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.</p> <p>Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.</p>
Investigação e compreensão	<p>Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.</p> <p>Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, a função, a organização, a estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).</p>
Contextualização sócio-cultural	<p>Saber distinguir as variantes lingüísticas.</p> <p>Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.</p>

(PCNs, vol. 2, 1999 p.63 destaque meu)

De acordo com a perspectiva apresentada, a comunicação deve ser entendida como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno e, primordialmente, no escopo da pesquisa científica. O acesso a informações, da mesma forma, parece ser visto como essencial tendo em vista a formação profissional e acadêmica do cidadão. Essa deve ser a grande meta (e desafio) do ensino de LEM no Ensino Médio. A situação atual denuncia a necessidade de ampliar espaços no sentido de flexibilizar as maneiras de agir e pensar. Há que se mudar, construir outros modos de aprender, mudar as formas de relacionamento no espaço escolar no sentido de abandonar a

rigidez que permeia as práticas pedagógicas. Evidencia-se a necessidade, principalmente de fazer sentir que se aprende e de ser de fato um aprendente² aberto a trocas e a relacionamentos menos autoritários e centralizadores. Para tanto, mudanças devem ser promovidas, no sentido de desenvolver ambientes que viabilizem uma educação condizente com o momento em que se vive, acionada e alimentada por uma dinâmica prazerosa e capaz de ativar laços afetivos. “Inserida nesta realidade a escola, mais do que perceber tais transformações, necessita presentificá-las em suas ações educativas” (DAL MOLIN, 2003, p.162), ou seja, além de promover os espaços, assegurar condições favoráveis à aprendizagem. Esse parece ser o papel da “escola” enquanto instituição de ensino em todos os níveis – do pré-escolar ao nível de pós-graduação.

“Urge que a Aprendizagem de fato ocorra nas escolas tendo em vista que a humanidade entrou num ciclo de revisão de modelos, valores e práticas em razão dos últimos avanços tecnológicos que demandam outros modos do fazer, do atuar, do conhecer e do ser” (DAL MOLIN, 2003, p. 162).

Pesquisas inspiradas nesse tipo de preocupação e reflexão têm revelado a urgência de ações no sentido de evitar descontinuidades e considerar as multiplicidades no processo de aprendizagem. Estudos apontam como essencial, que se ofereçam a futuros professores oportunidades de re-modelar seus discursos em relação aos programas e práticas de ensino, bem como de avaliar o seu papel e responsabilidade como educadores. Para tanto, todos os professores, assim como os alunos de cursos de licenciatura, neste caso, de inglês devem estar engajados no compartilhamento e construção da vida social (MALATÉR, 2005, p.187), da qual a linguagem faz parte, e no escopo do estudo, particularmente a língua inglesa.

² Segundo Assmann (1998), termo surgido nos anos 1980/1990 no contexto das teorias gerenciais inferindo-se ao contexto complexo das inter-relações humanas (e.g **entre seres humanos e máquinas “inteligentes”** em empresas tecnicamente sofisticadas). Também em referência a organizações nas quais os **agentes envolvidos têm a capacidade de aumentar seu potencial criador, no nível individual, ou no âmbito da coletividade**, aumentando sua capacidade de produzir resultados pré-programados, no caso das técnicas e tecnologias, ou **atingir os objetivos aos quais estão efetivamente voltados**, no caso dos sistemas humanos. Frisa ainda Assmann que é de capital importância saber que das premissas básicas do conceito, fazem **parte a criatividade individual e coletiva capaz de inventar e assumir mudanças** (grifos meus). É nessa acepção, que o termo é empregado neste trabalho.

2.4 Inglês para Fins Específicos (ESP)

Desde a década de 1920, a lingüística tem tratado da linguagem como um fenômeno da fala. Seguindo essa tendência, tem considerado a aprendizagem de uma língua como a aprendizagem da língua falada. Os objetivos estabelecidos para os cursos de língua estrangeira geralmente se restringiam a ensinar a falar e a ser capaz de entender os falantes nativos em diferentes situações. Infelizmente, tais objetivos dificilmente podem ser alcançados numa sala de aula, tanto nas escolas públicas, como nas particulares. O desenvolvimento efetivo das competências estabelecidas para os alunos do EM levaria muitos anos para ser alcançado no nível de fluência desejado. Para que o fosse, uma recomendação constante era de que os alunos viajassem para países de língua inglesa para aprender o idioma com maior eficiência - o que, por si só, já era um reconhecimento de fracasso e insucesso do ensino (HOLMES, 1981). Na visão do autor, o efeito direto dessa tendência se refletia, e parece ainda persistir, nas práticas em sala de aula: ler e escrever, considerados menos importantes do que falar e entender. Ainda existem vestígios da hierarquia do método audio-lingual em muitos materiais de uso comum - primeiro o aluno tem que ouvir, depois falar, ler e finalmente, escrever.

Assim têm sido tratadas as quatro habilidades nas aulas. Vale destacar que não se pode dizer o que não se ouviu, ler o que não se disse e assim por diante. Holmes (1981) destaca ainda que a analogia subjacente a essa abordagem era que a criança aprende a primeira língua (nativa) com perfeição e, que portanto, deveriam ser seguidos os mesmos procedimentos na aprendizagem de uma segunda língua. A língua era vista como um sistema de comunicação, e não como um sistema com regras. A consequência dessa visão fazia com que erros fossem tolerados, contando que os alunos “se comunicassem”.

No entanto, sabe-se que as pessoas só se comunicam usando o vocabulário e a sintaxe que possuem. Como a bagagem semântica e sintática dos alunos é geralmente bastante limitada, os textos começaram a ser “adaptados” com linguagem “simplificada”, frequentemente infantilizada, para não dizer imbecilizada. Os tópicos dos textos acompanhavam essa tendência sendo comum encontrar textos do tipo "A

Day at the Zoo", os quais não despertam nenhum interesse nos alunos. Tal legado vem a contribuir para o desinteresse pelas línguas estrangeiras, de uma maneira geral (HOLMES, 1981). evidenciando a necessidade de se encontrar alternativas para o ensino de inglês de forma a melhor atender às expectativas e necessidades dos alunos, surge um movimento - *English for Specific Purposes* (ESP) - na forma do Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras – PUC/SP.

2.4.1 ESP: Princípios e Desdobramentos

ESP não consiste num método, mas sim, numa abordagem de ensino de inglês para fins específicos, não restrita apenas à leitura, que surgiu no país na década de 70 trazendo novos conhecimentos e promovendo mudanças nas práticas de sala de aula em todos os níveis. O Projeto Nacional de ESP foi desenvolvido de 1980 a 1990 com a participação de Universidades e Escolas Técnicas da rede pública e privada. Tinha como objetivo inicial aprimorar o uso do inglês de pesquisadores brasileiros, professores da área de ciências e de técnicos em geral, especialmente no que se refere à leitura de publicações técnicas e especializadas. De início contava com a participação de vinte universidades, em 1986 vinte e quatro Escolas Técnicas se engajaram ao projeto que passou a envolver 18 estados brasileiros e incluir professores dos mais variados tipos de formação. A implantação de um projeto desse porte implicava em mudanças. Mudança, todavia, não constitui um objeto material ou processo à espera de ser descoberto; mas, sim, depende de construção social a respeito dele (CELANI et al, 2005). Segundo a autora, mudanças dependem de um ajuste no que se refere às relações dos papéis das pessoas: alunos, colegas, patrão. Isso exige esforço, uma vez que atitudes, crenças e mitos acabam sendo inevitavelmente afetados e, com bastante frequência, envolvem questões de valores e *status*. O denominador comum dos professores envolvidos no Projeto ESP era a experiência prévia de terem sido professores de Inglês Geral. As atitudes no que se refere a sair da situação de ensino de Inglês Geral para a atuação em áreas estranhas – engenharia, medicina, biologia, direito – também foram variadas entre os professores. Da mesma forma revelaram-se conceitos diversos em relação à

aprendizagem de línguas estrangeiras. Tradições estabelecidas há muito tempo, particularmente no que se refere à metodologia, deixaram as suas marcas entre os professores e alunos (CELANI et al, 2005, p. 395).

Na década de 80, a maioria dos professores era “treinada” de acordo com a tradição áudio-oral do ensino de língua inglesa. Além disso, havia o medo do desconhecido, dos assuntos “técnicos” que faziam professores se sentirem assustados e inseguros por ir contra a tradição da experiência prévia. Ao ensinar Inglês Geral, os professores viam-se como provedores do conhecimento, tendo os alunos o papel de receptores. Assim, de acordo com Celani et al (2005), os professores se sentiam seguros, já que possuíam o conhecimento que os alunos não tinham – o inglês. Por outro lado, na abordagem ESP, o aluno tem o conhecimento da sua área e do seu assunto, freqüentemente desconhecido para o professor. Tal situação exigiu uma mudança na relação aluno-professor. Este passou a desempenhar o papel de mediador ou de um parceiro mais experiente, tornando a língua estrangeira acessível ao aprendente. Outra dificuldade foi apontada (Celani et al 2005): o preconceito disseminado de que ensinar ESP fosse uma atividade menos nobre do que ensinar literatura ou Inglês Geral. Isso permaneceu como uma forte prensa a ser mudada não apenas entre professores, mas também na comunidade acadêmica como um todo. No entanto, os problemas relativos às atitudes de professores e alunos não ficam restritos a professores de ESP no Brasil, mas também são observados em outros contextos, de acordo com a autora.

Três premissas, vale observar, constituíram a base do programa de ensino do Projeto ESP que visava implementar a concepção de “desenvolvimento” em oposição a “treinamento” (HOLMES, 1981):

- a) o componente educacional deve prevalecer sobre o componente do treinamento puro e simples;
- b) o objetivo educacional pode ser mais eficientemente alcançado dentro de um contexto que permita a aquisição da independência, de forma que os participantes possam organizar sua própria aprendizagem;

- c) a independência pode ser mais eficaz por meio da ação acompanhada de reflexão, com a realimentação ou o retorno não apenas dos especialistas mas também e, principalmente, dos colegas aprendentes.

O Projeto de Inglês Instrumental foi estabelecendo princípios, entre os quais destacam-se (HOLMES, 1981):

- a) ESP reconhece que as necessidades dos alunos são um dos fatores mais importantes a considerar ao se desenhar um curso;
- b) ESP não significa “linguagem especialista”, no mesmo sentido de “Inglês para Computação”, com vocabulário especial da área, mas, sim, com Técnicas e Estratégias³. Portanto, ao desenhar um curso com essa abordagem, o foco é direcionado a facilitar e pôr em prática as técnicas e as estratégias específicas de que os alunos precisam;
- c) ESP reconhece as habilidades dos alunos como adultos aprendendo uma língua. Por conseguinte, faz-se uso do seu conhecimento de mundo, sua habilidade de raciocínio lógico, sua bagagem lingüística, mesmo se for apenas em sua língua materna;
- d) A ênfase é dada aos motivos que o aluno tem para aprender Inglês (objetivos), e naquilo que o aluno sabe, em vez de acompanhar a tendência tradicional, direcionanando a atenção ao que o aluno não sabe.

Esses princípios podem ser resumidos na forma de duas perguntas feitas ao aluno: (HOLMES, 1981):

- a) quanto deste texto você entende?
b) quanto deste texto você quer (ou precisa) entender?

³ Na verdade, para os alunos que desenvolvem bem as Técnicas e Estratégias, o vocabulário é o menor problema. (What do we mean by ESP? HOLMES, 1981).

Subjacente a essas perguntas está o princípio maior da abordagem – as necessidades do aluno. Delas derivam os objetivos, as técnicas e as estratégias a serem usadas. O leitor é o comandante da leitura e retira do texto apenas o que lhe interessar. Isso remete à questão da *seletividade*, ou seja, buscar no texto, fruir dele somente o que for relevante para o leitor. Reflete também a questão da finalidade da leitura: para que, por que se está lendo o texto? As conseqüências mais contundentes da utilização da abordagem ESP são apresentadas brevemente (Quadro 2.2) na forma de vantagens e desvantagens, ou seja, de benefícios/dificuldades encontradas pelos professores para adequar o ensino de inglês às necessidades específicas dos alunos.

QUADRO 2.2- ESP: vantagens e desvantagens

VANTAGENS	DESVANTAGENS
- Grande quantidade de vocabulário inútil eliminado.	- Dificuldade na preparação do material (pouco conhecimento da abordagem).
- Alunos mais motivados.	- Complexidade dos textos (adequação das tarefas ao nível de conhecimento).
- Professor elabora seu próprio material (maior adequação e atualização).	- Sobrecarga de trabalho (pouco tempo para elaboração do material).

(HOLMES, 1981).

À medida que foi sendo disseminada, a abordagem apresentou uma série de desdobramentos visando atender mais adequadamente aos interesses ainda mais específicos dos alunos. Entre eles, a necessidade de desenvolver a habilidade de leitura direcionada a práticas acadêmicas, a curto, médio e longo prazo. Assim surgiu o Inglês para Fins Acadêmicos - EAP (English For Academic Purposes) – abordagem adotada neste estudo para o desenvolvimento de habilidades de leitura em inglês.

2.5 O Conhecimento e os "Estranhamentos"

A língua do outro? É necessário vivê-la como uma barreira que nos separa eternamente? Ou como um véu por trás do qual se oculta uma visão diferente do homem e da vida? [...] Mas, então, por que buscar uma outra visão do mundo, já que estamos convencidos de que a melhor é a que nos foi imposta pela língua que aprendemos desde nossa mais tenra infância? (MARTINET, 1997).

Será preciso, como faz o tirolês, achar que os italianos são meio loucos porque denominam *cavallo* ao que todos eles sabem muito bem ser um *Pferd*? Ou, ainda,

perguntar se esse termo inesperado e estranho não vai implicar uma outra maneira de ver o cavalo? Poucos sabem que a palavra inglesa *rugby* vem da língua dos viquingues; mas certamente conhecem muitos, dos mais de cem nomes italianos para as massas. Nem todos conseguem entender por que razão, relacionada à sua língua, um alemão nunca interrompe a fala de seu interlocutor (WALTER, 1997). Os tais questionamentos levantados refletem polêmicas⁴ relativas à interferência de uma língua sobre a(s) outra(s). As reações desencadeadas por essa dinâmica global podem ser vistas como forma de enriquecimento lingüístico e cultural, aculturação e perda da identidade, processo inevitável e irreversível; ou ainda, como algo que pode ser evitado por leis que proibam a "invasão" lingüística indiscriminada.

As mudanças desencadeadas pela nova ordem mundial, pelo capitalismo globalizado, pelos avanços tecnológicos em um país que ainda não garantiu às pessoas as conquistas do mundo industrializado trazem implicações para o ensino de inglês, uma vez que professores de línguas, por trabalharem com a linguagem, estão inevitavelmente envolvidos com a vida política e social (MOITA LOPES, 2003). De acordo com o autor, questões relacionadas à globalização e à vida cotidiana, o discurso na contemporaneidade, o papel do inglês no momento atual, bem como a necessidade de práticas anti-hegemônicas com base em princípios éticos, são centrais na educação em língua inglesa hoje. Assim sendo, os PCNs responderiam a esta questão, a) ao propor o engajamento discursivo do aluno, b) ao desenvolver consciência crítica de linguagem e c) ao tratar dos temas transversais. Tais aspectos remetem à reflexão sobre o papel da língua inglesa nos dias de hoje, bem como às implicações de se ensinar essa língua em países em desenvolvimento (RAJAGOPALAN, 2005). De acordo com o autor, a língua inglesa é hoje um instrumento de dominação, uma vez que vários povos estão sendo colonizados mentalmente em nome da globalização. De acordo com essa visão, o objetivo do ensino de língua inglesa deve ser “dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela”,

⁴ O presente estudo não visa entrar nos méritos dessa questão. No entanto, faz-se necessário abordar o assunto como ponto de partida para a fundamentação e justificativa da abordagem adotada para o desenvolvimento da prática da leitura em língua inglesa nos ambientes propostos neste trabalho.

ou seja deve representar o fortalecimento do aluno e não o seu enfraquecimento; deve ampliar, alargar a sua visão cultural, e não substituí-la. Walter (1997) destaca que reações negativas, e até mesmo hostis, em relação à língua dos outros, são bastante comuns em diferentes partes do mundo; assim como as reticências em admitir a importância e/ou a necessidade de se compreender uma língua estrangeira. Foi o que fizeram os franceses por muito tempo, e hoje os habitantes de alguns países de língua inglesa, que parecem acreditar que a "sua" língua atende perfeitamente a todas as necessidades de comunicação do mundo contemporâneo. A autora ressalta, no entanto, que não se pode negar que uma língua deixará de enriquecer constantemente mediante contato com a produção de grandes autores e de mentes brilhantes encontrados nas diferentes partes do planeta. Ainda que muitos temam o enfraquecimento dos valores nacionais, não se pode ignorar que o mundo se torna menor a cada dia, e que estamos diante de uma convergência imposta pelo desenvolvimento da economia mundial.

Poderia tal convergência levar a uma unificação lingüística, ou seja, à adoção de um idioma único? Dentro dessa perspectiva, não seria evidente. Considerando o contexto atual, que o inglês ocupasse esse lugar? Tal processo, certamente, só ocorreria em longo prazo, e não se poderiam desconsiderar os efeitos negativos da monocromatização das culturas e do desinteresse em relação à perda de valores culturais dos povos ao redor do mundo (RAJAGOPALAN, 2005). No entanto, a mesma necessidade de intercompreensão que poderia levar a esse tipo de unificação poderia, e certamente levaria também, à aprendizagem das línguas dos vizinhos com quem se mantém contato constante. De qualquer forma, parece evidente, e indiscutível que enquanto houver línguas distintas, cada vez mais é preciso aprender a língua do outro (WALTER, 1997). As línguas são marcadas tanto pelo que as aproxima, quanto pelo que as distingue. A maior parte surgiu a partir de uma mesma língua, hoje desaparecida; originando posteriormente várias outras, a partir de divergências graduais. Num processo simultâneo de influência mútua, ainda que de origens diversas, línguas diferentes apresentam analogias e identidades por trás das diferenças consideráveis que possam parecer ter de início. Num processo contínuo, umas resultam do que permanece de uma comunidade de origem. O alemão e o

francês servem como ilustração dessa dinâmica. Após milênios de divergência, os alemães dizem (*er*) *ist* e (*sie*) quando os franceses dizem (*il*) *est* ['(ele) é'] e (*ils*) *sont* ['(eles) são']. Da mesma forma, o inglês, que é uma língua germânica, tomou emprestada a metade de seu vocabulário do francês - *bureau* (escritório) é um dos exemplos mais conhecidos devido ao acrônimo *Federal Bureau of Investigation* (FBI) (WALTER, 1997).

2.5.1 Tradução: concepções e definições

O termo ler remete a múltiplos sentidos. Da mesma forma, traduzir remete a diferentes concepções nas quais crenças também se encontram refletidas (ALVES, MAGALHÃES & PAGANO, 2000):

- a) a tradução é uma arte reservada a uns poucos que podem exercê-la graças a um dom especial;
- b) a tradução é uma atividade prática que requer apenas um conhecimento da língua e um bom dicionário;
- c) o tradutor deve ser falante, bilíngüe ou ter morado num país onde se fala a língua estrangeira do par lingüístico com que trabalha;
- d) só se pode traduzir da língua estrangeira para a língua materna, uma vez que só se domina esta última;
- e) *traduttore, traditori*.

A primeira crença aparece quando se avalia uma tradução que se destaca pela sua qualidade, ou ainda quando se quer condenar uma tradução mal-sucedida. Deixa implícita a idéia de que se nasce tradutor, ou de que para ser tradutor há que se ter tal dom. Apesar de não corroborar tais afirmações, as pesquisas mostram que tradutores competentes e reconhecidos possuem uma carreira que envolve experiência e qualificação (Alves, Magalhães & Pagano 2000). A segunda crença sobre a tradução, uma das mais divulgadas, tem contribuído para o estatuto da tradução como atividade menor, de pouco prestígio e reconhecimento no mercado de trabalho e nas instituições que requerem tais serviços - universidades, agências governamentais e embaixadas.

De acordo com Alves, Magalhães & Pagano (2000), pesquisas confirmam histórias de casos e fatos envolvendo insucessos na tradução, uma vez que tal prática requer estratégias de diversas naturezas – algumas adquiridas por meio da experiência e outras aperfeiçoadas pela formação profissional. Isso corresponde ao que teóricos e pesquisadores chamam de “competência tradutória”, definida como todos aqueles conhecimentos, habilidades e estratégias que o tradutor bem sucedido possui e que conduzem a um exercício adequado da tarefa tradutória (CAMPBELL, 1998). Essa competência envolve habilidades chamadas “inferiores”, como conhecimento do léxico, da morfologia e da sintaxe das línguas envolvidas. Envolve também o domínio de “habilidades superiores” relativas a níveis maiores de complexidade – conhecimento de aspectos textuais, de coesão e de coerência, reconhecimento de macro-estrutura textual e de coligações lexicais, além do domínio de registros e de gêneros discursivos e da sua inserção no contexto no qual o texto traduzido será incorporado. As pesquisas também corroboram a terceira crença. No entanto, da mesma forma, mostram que o bilingüismo, ou vivência do tradutor está acompanhado de uma formação que permita o seu bom desempenho como tradutor. A quarta crença é bastante difundida entre os profissionais e aprendizes de tradução. Alves, Magalhães & Pagano (2000) ressaltam que o fato da pessoa ser falante nativa de uma língua não a habilita automaticamente a traduzir para essa língua, lembrando também, que a tradução requer uma formação e uma qualificação que assegure um bom desempenho. Observam, ainda os autores que existem os chamados aspectos psicológicos da atividade tradutória, ainda pouco explorados, mas cada vez mais presentes em depoimentos de tradutores. Referem-se à questão da empatia com uma determinada língua ou cultura e preferências com base em aspectos biográficos ou sociológicos da vida do tradutor.

A quinta crença, antiga, famosa e legitimada por todas as épocas e culturas, ainda domina conversas e comentários sobre a tradução. Também é responsável, segundo Alves et al (2000) pelo descrédito que a profissão recebe em alguns círculos, pois continua sendo confirmada por trabalhos improvisados ou realizados por pessoas não qualificadas. A problematização dessa crença tem recebido maior suporte com a consolidação da disciplina Estudos da Tradução a partir dos anos 80. As teorias

redefinindo a natureza e o objetivo da tradução contribuíram para o enfraquecimento da idéia de “traição” a qual pressupõe que se traduz num vácuo temporal e cultural; no qual, uma idéia formulada numa língua, pode ser automaticamente transposta para outra. O processo reproduziria como uma operação matemática de equivalências entre palavras, contudo com a mediação de um dicionário. Teorias desenvolvidas a partir dos anos 50, assim como novas teorias com base em pesquisas acadêmicas discentes, revelam a complexidade do processo tradutório que envolve aspectos da produção e recepção de textos. Alves et al (2000) enfatizam a necessidade de desmitificar as crenças citadas e demonstrar que é possível se traduzir, adequada e apropriadamente, de, e para uma língua estrangeira, a partir de uma formação especializada do tradutor, de seu exercício consciente da profissão e de sua contínua qualificação.

No sentido mais amplo, a tradução pode compreender diferentes tipos de processos. Traduz-se ao "vazarmos em palavras um conteúdo que em nosso pensamento existia apenas em estado de nebulosa" (Ronai, 1981), o que segundo o autor, consiste num fenômeno constante em todos os momentos conscientes da vida. Ao fazê-lo, pratica-se a tradução *intra lingual*, que de acordo com o autor, apresenta as suas próprias dificuldades e insatisfação quanto ao resultado. Na concepção do autor, traduz-se também, quando se tenta descobrir as intenções verdadeiras de nosso interlocutor, o qual, em obediência a convenções sociais, utiliza fórmulas para expressar o seu pensamento. Para tanto, vale-se da sua experiência de vida, da experiência acumulada no dia-a-dia e pratica a tradução *intra lingüística*. Essa tradução ocorre quando se recebe como resposta a uma pretensão ou solicitação, numa repartição qualquer, a frase “tão brasileira” "Está difícil", a qual se interpreta como uma negação (RONAI, 1981). Pode-se ainda procurar interpretar o significado de uma expressão fisionômica, um gesto, um ato simbólico, ainda que desacompanhado de palavras. Em consequência disso, a pessoa pode se ofender ao estender a mão a outra pessoa, e esta não apertar a mão estendida, mas pode se sentir bem – vinda ao lhe oferecerem uma cadeira ou um cafezinho. Neste caso, realiza-se a tradução *intersemiótica*, que vai muito além da substituição de uma palavra ou frase na língua A

por seus equivalentes na língua B. Essa é a concepção que a maioria das pessoas faz do que seja "tradução" (RONAI, 1981).

Tais considerações a respeito de algumas formas de tradução visam acenar para algumas peculiaridades de um campo complexo e vasto demais para ser examinado em sua totalidade no escopo deste trabalho. De acordo com o senso comum, a tradução consiste na reformulação de uma mensagem num idioma diferente daquele em que foi concebida, ou seja, a tradução interlingual, que tem como variantes, entre outras, a tradução literária, científica, técnica, comercial, cinematográfica. No entanto, de acordo com Ronai (1981), pensar em tradução como atividade puramente mecânica, ou seja; que um indivíduo conhecedor de duas línguas vá substituindo, uma a uma, as palavras de uma língua para os seus equivalentes na outra, é um equívoco. A simples menção à equivalência já implica em operação mental, uma vez que pressupõe operações de busca, seleção e inferência.

A maioria dos dicionários se limita a definir "tradução" como o ato de "passar para outra língua" - do lat. *traductione*, ato de conduzir além, de transferir' , ato ou efeito de traduzir, processo de converter uma linguagem em outra. Existem definições mais abrangentes, mas que ainda assim não dão conta da complexidade e especificidades do processo – (a) o resultado de uma translação, especialmente uma versão traduzida de um trabalho literário; (b) na retórica, como a transferência de significado de uma palavra ou frase; metáfora e ainda como sinônimo de interpretação, descrição explanação, transferência. Da mesma forma, definem "traduzir" como o ato de mudar de um lugar, posição, ou condição para outra; transferir; mudar de uma língua para outra; mudar de um meio ou forma para outro; dizer com palavras diferentes; interpretar (*Webster's New Twentieth Century Dictionary of the English Language*). A etimologia explicita mais diretamente a ação do sujeito no processo. Em latim, *traducere* consiste em levar alguém pela mão para o outro lado, para outro lugar. O sujeito dessa ação é o tradutor, e o objeto direto, o autor do texto original (língua A) a quem o tradutor introduz num ambiente novo (língua B) (RONAI, 1981). Mas como será entendida essa imagem, uma vez que é ao leitor que o tradutor leva pela mão para outro meio lingüístico? De qualquer modo, a tradução deve corresponder a diversas exigências decorrentes de aspectos lingüísticos e culturais, entre outros.

Portanto, a tarefa do tradutor é tentar cuidadosamente manter a essência e garantir a inteligibilidade das idéias que constituem a mensagem no novo contexto (a do país de origem dos leitores).

2.5.2 Programas Tradutores

A necessidade da "proficiência" em língua inglesa para a admissão aos cursos de PG, pode parecer de início desnecessária, uma vez que ela é freqüentemente confundida com a competência para traduzir textos em inglês, observada nos critérios e tipos de testes estabelecidos para a sua comprovação. Isso se deve ao desenvolvimento e à grande disponibilidade de programas tradutores na Rede Mundial de Informações desenvolvidas para realizar essa tarefa específica - a tradução de textos em línguas estrangeiras. Entre eles, uma variedade de programas gratuitos: TraduzWeb 2.0 p, Babylon Pro 5.0, Multilingual Translator, Xanadu 1.01. Alguns são gratuitos apenas para efeito de teste, como: Ace translator 4.1.3, Free Translation SDL International, Web Translator 5, entre outros. Mas também, Também é possível encontrar tradutores *online* como SYSTRAN – Information and Translation Technology, Funny Translator 1.01 que faz tradução de textos em 10 línguas e SSTOL 3.0 também com suporte em várias línguas (<http://www.baixaqui.ig.com.br/categorias> [acesso em 05/03/2006]).

No entanto, para muitos pós-graduandos, apesar de importante, a proficiência em LE pode parecer inatingível, diante das condições de ensino que lhes foram e são oferecidas. Depoimentos sobre o papel da língua inglesa em sua formação geral e profissional, bem como sobre as suas experiências durante a vida acadêmica, compõem o cenário que revela suas "crenças" sobre o inglês "ensinado e aprendido" antes de seu ingresso na Pós-graduação. Nos cursos profissionalizantes denominados técnicos ou tecnológicos, principalmente nas áreas em que a proficiência em inglês se faz mais necessária (eletrônica, informática, automação industrial no CEFETSC), os programas prevêm a prática da leitura e, conseqüentemente, a compreensão de textos em inglês. No entanto, alguns questionamentos são feitos a respeito da necessidade dessa competência. A pergunta é: Por que exigir a habilidade da leitura

em inglês, se hoje os computadores viabilizam o acesso a programas tradutores? Afinal de contas, as máquinas hoje realizam a tarefa de "traduzir" textos rapidamente e com relativa eficiência. Ver o computador como meio de solucionar esse tipo de "problema", implica em transferir a responsabilidade de administrar as dificuldades, ou falta de habilidades, para os programas tradutores. A falta de motivação, estímulo e confiança, de conhecimento ou de tempo e/ou condições para desenvolver essa competência e alcançar relativa autonomia para ler e compreender uma língua estrangeira; aliados à rapidez e divulgada eficiência do computador, contribuem para que programas "mágicos" camuflem a necessidade de se aprender línguas estrangeiras efetivamente.

O computador é uma ferramenta, um recurso, para otimizar trabalhos de uma maneira geral - seja substituindo o lápis, a tinta e o papel; efetuando cálculos, gráficos e tabelas com rapidez e precisão. Pode ainda aprimorar uma versão final, conferindo-lhe uma aparência limpa e clara, além de representar, muitas vezes, uma maneira de economizar tempo. A natureza da tarefa a ser realizada com a assistência dessa máquina, implica, portanto, em simultâneos processos de significação e resignificação, compreendendo assim, diferentes tipos de linguagem. Em alguns casos, pode-se usar o computador simplesmente para reproduzir o que, com lápis, tinta e papel se é capaz de apresentar – seja um ponto, uma linha ou um plano. Ao fazer essa mera transposição, o indivíduo estará utilizando a máquina como simples usuário que se apropria de uma outra linguagem para atingir os seus objetivos, e não como agente investigador e gerador de um novo processo de significação, utilizando os recursos de diferentes linguagens. Ao realizar operações matemáticas, certamente estará mais confiante se contar com a precisão dos cálculos computacionais. O mesmo ocorre com as línguas naturais. Quando se transpõem idéias de um sistema lingüístico para outro, problemas relativos à correspondência ou equivalência devem ser considerados para que a qualidade e a essência sejam preservadas. O tradutor freqüentemente depara-se com regionalismos, expressões idiomáticas e gírias. A missão primeira do profissional da área de tradução, além de produzir uma versão - ser fiel ao texto original, na medida do possível. Para tanto, vale-se de seu conhecimento não só nas

duas línguas envolvidas, mas também numa boa dose de percepção, de bom senso e senso crítico, além de ter que levar em conta o aspecto cultural.

Tais considerações inevitavelmente conduzem a conceitos e questões levantados por tradutores e pesquisadores contemporâneos que lidam com a arte da tradução, tema também abordado por humoristas. Millor Fernandes (1996) brinca com problemas referentes à literalidade no livro *The cow went to the swamp* (A vaca foi pro brejo). Com o propósito de dar "lições de inglês para pacientes terminais", o autor traduz expressões e provérbios da língua portuguesa literalmente para o inglês, criando assim o humor. "Eles só falam abobrinhas" é apresentado na versão *They only talk little pumpkins*, "Pensando morreu um burro" é traduzido como *Thinking an ass died*. E de exemplo em exemplo, ele "Puxa a brasa para a sua sardinha", ou melhor, *Pulls the ember to his sardine*, demonstrando na prática as particularidades de cada sistema lingüístico, o aspecto cultural como determinante de significados, as interferências regionais e principalmente, as especificidades do processo de tradução.

Abordando o mesmo aspecto, Jô Soares chama a atenção para a dificuldade de se traduzir corretamente explorando a similaridade entre alguns termos de diferentes sistemas lingüísticos. Essas "falsas" semas acabam gerando confusão, erro, embaraço e humor. No texto *Traduttore, Tradittore ou Tradução, Traição* o humorista inteligentemente cria a comicidade a partir de falsos cognatos como *traduce*, do latim *traducere*, "denegrir". Assim, *traducer* não é "tradutor" (translator) e sim "traidor, caluniador". Portanto, *He has traduced the English law* corresponde em português, a "Ele violou, transgrediu a lei inglesa" e não "Ele traduziu a lei inglesa". Tais considerações e exemplos, além de criarem o humor, demonstram complexidade do processo de tradução já abordados de acordo com a visão de especialistas da área.

Daí conclui-se que os tradutores eletrônicos, a despeito de toda a pesquisa e investimento de que têm sido objeto, a qual tem revertido na sofisticação e na otimização dos programas, ainda não dão conta de reproduzir a complexidade e multiplicidade de processos mentais envolvidos na tarefa da tradução. "A tarefa do tradutor é a tomada de decisão. E isto não pode ser deixado para o computador" (BARBOSA, 2005, p. 67). Diante disso, o que ocorrerá, na visão da autora, é uma total modificação da função do tradutor que não se tornará obsoleto, mas sim será num

certo sentido, programador, revisor, atualizador, pesquisador, localizador. Com isso, Barbosa (2003, p. 66) quer dizer que “o computador só é capaz de fazer aquilo para que os humanos o programaram, apesar da capacidade de aprender da inteligência artificial – só se pode aprender aquilo a que se foi exposto”. Até que isso ocorra, faz-se necessário articular as diferentes modalidades de ensino hoje disponíveis para disponibilizar ambientes nos quais os alunos de pós-graduação possam desenvolver as habilidades de leitura e compreensão de textos que venham a atender às exigências dos programas de pós-graduação no Brasil, entre elas a complexa tarefa de traduzir textos em inglês. Mas, sobretudo para desenvolver a competência lingüística necessária a pesquisadores, sem limitações de fronteiras e línguas.

2.6 EAD no Brasil: O Modelo Semipresencial como Forma de Superar a Distância

“Por milênios, ensinar e estudar foram atos que sempre ocorreram em proximidade física. Isto se fixou firmemente na consciência das pessoas. Por isso o ensinar e o estudar a distância é considerado de antemão como excepcional, não comparável ao estudo *face-to-face* e, muitas vezes, também como excepcionalmente difícil... Pelo fato de se considerar a distância em relação aos estudantes como um *deficit* e a proximidade física, pelo contrário, como desejável e necessária, já as primeiras tentativas de estabelecer princípios didáticos específicos para o ensino a distância se propunham a encontrar meios e caminhos para superar, reduzir, amenizar ou até mesmo anular a distância física”.

(PETERS, 2001, p. 47).

Conhecida desde o século IX, em forma embrionária e empírica, somente nas últimas décadas a Educação a Distância assumiu o estado que a coloca atualmente no centro das atenções pedagógicas de um número cada vez maior de países. No entanto, Ensino a Distância (EAD) é uma expressão imprecisa à qual se podem atribuir diversos sentidos. Para este estudo, entende-se por EAD o processo de ensinar e aprender mediado por tecnologia; estando parcial ou totalmente, o professor e o aluno não presentes física ou temporalmente. Como tecnologia, entende-se o computador, a *Internet*, programas de gerenciamentos de cursos a distância, material impresso, vídeo, TV, cinema, entre outras. Portanto, um curso a distância só pode ser assim definido, quando, além do conteúdo e planejamento de estudo, vem acompanhado de recursos interativos, que permitam a comunicação sistemática entre aluno e tutor

(FARIAS, 2004). Por outro lado, um curso é definido como presencial se ocorre com a presença geográfica e temporal do professor e do aluno e exigindo, portanto, uma sincronia entre esses. De acordo com Rodrigues (2005), tal encontro se dará em ambiente apropriado e em horário e data devidamente marcados pelos seus participantes. Tais características fazem, segundo o autor, com que o processo ensinar e aprender torne-se deficitário na ausência de um dos participantes, visto que em decorrência dela, não serão propiciadas as interações previstas no planejamento pedagógico.

Pode-se classificar um curso a distância a partir dos mesmos critérios; relativos, neste caso, à não necessidade da presença geográfica do professor e do aluno. Já, a presença temporal vai depender, de acordo com Rodrigues (2005) dos recursos empregados pelo professor, que podem ser divididos em duas categorias: recursos síncronos ou assíncronos. Podem-se utilizar também estratégias mistas ou modelos semipresenciais, em que parte dos encontros será presencial e parte do processo poderá acontecer a distância, mediado por computador, *Internet* ou outro meio que se julgue adequado. Para essa modalidade, adota-se o nome de semipresencial. Nessas categorias de cursos, pode-se aproveitar o que os encontros presenciais têm de melhor: o contato físico do grupo, as interações do “olho no olho” e as relações sociais tão importantes. Da mesma forma, aproveita-se o que os trabalhos a distância têm de melhor: tempo flexível, auto-organização, aprofundamento das reflexões e maior autonomia (Rodrigues, 2005). Para Moran, coordenador do programa de EAD da Faculdade Sumaré, o sistema também chamado bimodal, ou misto, mostra-se o mais promissor para o ensino nos diversos níveis, principalmente no superior (WebAula, 2005). Apesar da diversidade de conceitos de EAD, algumas características dessa modalidade de ensino podem ser destacadas como as mais marcantes:

- a) separação professor – aluno;
- b) utilização de meios técnicos;
- c) organização de apoio-tutoria;
- d) aprendizagem independente e flexível;
- e) comunicação bidirecional;

- f) enfoque tecnológico;
- g) comunicação massiva;
- h) procedimentos industriais.

Da mesma forma, independente da natureza da modalidade, pode-se distinguir objetivos gerais que dizem respeito às instituições de EAD: democratizar o acesso à educação, propiciar uma aprendizagem autônoma e ligada à experiência, promover um ensino inovador e de qualidade, incentivar a educação permanente e reduzir custos. Um dos principais desafios de hoje, nas universidades e escolas, consiste em tornar mais flexível o currículo de cada curso, integrando e inovando as atividades presenciais e a distância. Os primeiros passos em direção a redes acadêmicas no Brasil, interligando grandes universidades e centros de pesquisa do Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre aos Estados Unidos, já se formavam em 1988. Um ano depois, o Ministério da Ciência e Tecnologia lançou a Rede Nacional de Pesquisa (RNP), com a finalidade de promover a conexão entre universidades e centros de pesquisa do Brasil com suas congêneres no exterior, criando assim uma infra-estrutura de rede acadêmica nacional (VIANNEY; TORRES; SILVA, 2003). Em 1991, foi iniciada a instalação de um *backbone* nacional dedicado apenas ao tráfego da produção universitária. A partir de 1994, promoveu-se a expansão do número de instituições conectadas, e o acesso à Internet foi universalizado nas instituições universitárias públicas. De 2000 em diante, a RNP passou a operar como uma rede para ensino e pesquisa. Dessa forma passou a atender o desenvolvimento da pesquisa oriunda dos programas de pós-graduação, assim como as atividades de ensino e extensão. Hoje, professores, pesquisadores, alunos e funcionários de 163 instituições de ensino superior e de pesquisa em todo o país têm acesso imediato à produção científica mundial atualizada através do serviço oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>). De acordo com Vianney, et al (2003), uma característica da maior parte dos programas que utilizam a EAD em hibridismo com o modelo semipresencial é o uso de materiais impressos e de centros avançados com tutoria direta às comunidades atingidas. A exigência para que o

modelo de tutoria, seja presencial ou por correspondência, deve-se à não disponibilidade de equipamentos e de acesso à Internet nas escolas ou domicílios. Daí derivou a instalação e o uso de estruturas presenciais e serviços de apoio com a dedicação de professores para atender aos alunos. Isso permite que esses programas, embora utilizando recursos de EAD, possam ser classificados como cursos semipresenciais; ou seja, como uma extensão “física” do campus no caso das Instituições de Ensino Superior (IES).

Embora a falta de condições tecnológicas para a conectividade impeça uma maior emergência de modelos de Universidade Virtual (UV), já existem alguns centros estruturados de apoio no Brasil. Entre eles a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), A Universidade Federal de São Paulo (ex - Escola Paulista de Medicina) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a qual integra o Instituto de Ensino Superior (IES) e grupos de alunos em empresas e instituições de ensino conveniadas. Com as melhores condições em suporte tecnológico e investimento, as regiões sul e sudeste dispõem de pólos regionais com a integração via rede dentro dos conceitos estabelecidos para a UV. Como exemplo, citam-se os núcleos para formar professores do Ensino Fundamental e Médio do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) .

Em virtude da não exigência de credenciamento para as IES, os programas livres de EAD proliferaram. De 28 instituições no ano de 2000, o número subiu para 43 em 2001. A partir desse ano, entrou em vigor a Portaria do MEC nº 2253, visando regulamentar a situação já existente em diversas instituições e autorizando a carga horária de até 25% dos cursos presenciais de graduação. A Universidade Federal de São Paulo, desde 1997/98, já utilizava esse recurso em aulas teóricas. Em 2002, mais de 100 IES já utilizavam recursos de 1ª, 2ª e 3ª gerações de modelos de EAD. O Centro Universitário Newton Paiva, em Minas Gerais, iniciou o calendário de 2003 com a oferta de 14 disciplinas a distância. No Pará, a Universidade do Amazonas (UFAM) já tinha, em 2003, 24 disciplinas disponíveis à distância. Atualmente uma rede interliga todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e Institutos de Pesquisa Federais através do Programa Interministerial de Implantação e Manutenção da Rede Nacional para Ensino e Pesquisa, com parceria entre o Ministério da Ciência e

Tecnologia (MCT) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) até 2004. Esse programa assegura os recursos necessários para custear a infra-estrutura nacional em operação, além de viabilizar os investimentos necessários à evolução tecnológica (RNP) com o objetivo de dar suporte às novas aplicações de Internet (VIANNEY et al, 2003). A aplicação de novas tecnologias em EAD, em destaque as aplicadas à *Internet*, vem interferindo tanto nesse panorama que já se pode falar em EAD antes e depois da Internet. Das tecnologias de comunicação de um-para-muitos (rádio, TV) ou de um-para-um (ensino por correspondência) para o ensino via Internet, a mudança foi grande: "Passamos a ter numa só mídia: um-para-muitos, um-para-um e, sobretudo, muitos-para-muitos" (AZEVEDO, 2005, p. 13). Segundo o autor, é essa flexibilidade e possibilidade de interação que confere a EAD via *Internet* maior prestígio. Considerada, durante muito tempo, nas palavras do filósofo francês Pierre Lévy, uma espécie de "estepe" do ensino, era "coisa de pobre" e, portanto, utilizada somente quando outras modalidades de educação não funcionavam. Conforme Azevedo (2005), de um lado está o apelo do novo e, de outro, a certeza de que há à disposição uma tecnologia que viabiliza o "impensável" há algum tempo: a chamada educação *online*, com comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa. Grupos compostos por trinta ou quarenta pessoas, juntas em modo assíncrono (em tempos e lugares diferentes), interagindo, recebendo mensagens simultaneamente. Nesse cenário, a *Internet* se consolida como a mídia mais promissora desde a implantação da televisão. Assim diminui a distância que hoje não é unicamente geográfica, mas também e, principalmente, econômica, criando modelos inovadores de múltiplas conexões com redes eletrônicas de apoio à educação presencial. A educação continuada passa a ser mais viável tanto em tempo real como assincronamente; isto é, em horário favorável a cada indivíduo, facilitando contato entre educadores e educandos (MORAN, 1997).

Mas essa é apenas a faceta mais visível das inúmeras possibilidades que as chamadas "tecnologias da comunicação e informação" (TCI) trazem, de acordo com Tornaghi (2005). O autor destaca outras ferramentas e funcionalidades interessantes, que contribuem de forma decisiva para uma nova forma de fazer e acessar conhecimento. Entre elas se destacam os hipertextos, recursos muito usados em apresentações multimídia para tornar a leitura interativa, uma vez que existem palavras

ou símbolos (diferenciadas através da cor, tipo de letra, sublinhado, ou outro recurso visual) ligadas a outros textos. Outros recursos interessantes de acesso ao conhecimento, segundo o autor são o correio eletrônico ou *e-mail*, o fórum e o bate-papo ou *Chat*, entre outros. Cabe dizer, em concordância com o autor, que essa tecnologia será útil para projetos de EAD se servir para encurtar e contribuir para humanizar as relações. “Robôs são as máquinas, os que sentam em frente a elas são seres humanos. Que sirvam para aproximar corações” (TORNAGHI, 2005, p. 170).

Cabe agora aos chamados "tutores" superar uma das maiores dificuldades em manter tais comunidades - manter o interesse dos participantes e combater o que hoje se denomina "isolamento". Isso demanda no desenvolvimento de um modelo pedagógico específico que gerencie as especificidades das "turmas" virtuais, aproveitando a flexibilidade dessa modalidade de ensino e promovendo eficientemente o estudo autônomo⁵ ou auto-instrução (PETERS, 2003). Um bom curso, presencial ou a distância, não valoriza apenas materiais feitos com antecedência, mas também a forma como são pesquisados, trabalhados, adequados e avaliados. É necessário traçar linhas gerais de ação pedagógica que norteiem as ações individuais, sem sufocá-las (MORAN, 2005). Segundo o autor, os estilos de aprendizagem e as diferenças de estilo dos professores também devem ser respeitados. Sendo assim, a aprendizagem personaliza, sem perder de vista o coletivo. A compreensão de aprendizagem apresentada no Quadro 2.3 favorece a adaptação às diferenças individuais e os diversos ritmos de aprendizagem, além de integrar as diferenças locais e os contextos culturais. Com planejamento e organização, deve-se buscar gerenciar as divergências, os tempos, os conteúdos e os custos, estabelecendo assim, parâmetros fundamentais.

Esse “outro” aprender não precisa entrar em conflito com o ensino presencial. Ao contrário, deve complementá-lo, uma vez que o aprendente deve adquirir, ao ano, 25% de conhecimento novo. Para tal, necessita ser estimulado ao aprendizado colaborativo, ser desafiado a aprender continuamente, sempre acompanhado por um

⁵ Quando se pode decidir *onde, por quanto tempo, quanto, com que intensidade, em que ordem e em que ritmo* estudar. (PETERS, 2003, p. 156).

moderador que conduza não só pelo conteúdo, mas também atue como um ponto de incentivo ao saber (GUERRA, 2005).

QUADRO 2.3 - Uma “outra” compreensão da aprendizagem

- **Aprender é considerado uma "função central elementar da vida humana"** (Dohmen 1996, apud Peters, 2003).
- **O estudo na idade adulta é valorizado.** Já não é mais considerado como infração da norma, mas, sim, como normal, desejado e necessário (grifo meu).
- **O alvo é alta flexibilidade do processo de ensino-aprendizagem.** Uma troca rápida de conteúdos, métodos, meios e formas de trabalho possibilitam a melhor adaptação à mudança das condições de vida e do trabalho.
- **Privilegia-se um estudo autodirigido.** De acordo com isso, a aprendizagem permanente planejada individualmente e sob responsabilidade própria.

(PETERS, 2003)

Tanto um curso presencial como a distância tem os mesmos ingredientes básicos, e segundo Moran (2005), depende de:

- a) educadores, intelectual e emocionalmente maduros; pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar;
- b) alunos igualmente curiosos e motivados, que se tornam interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada;
- c) administradores, diretores e coordenadores mais abertos, que entendam todas as dimensões que estão envolvidas no processo pedagógico.

Esse perfil se refere aos recursos humanos, que vão utilizar meios e recursos físicos e tecnológicos como espaços e canais para a comunicação.

2.6.1 Ambientes Integrados de Suporte à Educação a Distância

Sistemas de mídias podem ser entendidos como meios baseados na tecnologia, que permitem difundir e conservar as informações, assim como desenvolver atitudes, suscitar uma retroação e favorecer a expressão. Existe também

o sistema multimídia, o sistema hipertexto e o sistema hipermídia. Pela sua variedade de canais de comunicação, o primeiro pode favorecer a aquisição de uma segunda língua, permitindo que o aprendiz acople os procedimentos cognitivos de tratamento baseados nos aspectos verbais e não verbais da linguagem. O segundo, chamado de hipertexto, compreende três aspectos: o grupo de aprendizagem, o sistema e a tarefa. Assim sendo, pressupõem três utilizações educativas: a extração de informações, a organização de informações existentes e a produção de informações ou de estruturas de novos conhecimentos. O terceiro sistema, ou hipermídia, torna possível uma variedade de tipos de aprendizagem - autônoma, em duplas, por conferências e por meio de trabalhos de grupo. Portanto, o último tem no aspecto social o centro de interesse, mais do que a pesquisa de informações.

Existem hoje inúmeros ambientes que reúnem uma série de recursos para a criação e a estruturação de cursos na modalidade à distância. Exemplos dos ambientes mais utilizados atualmente contemplam tanto os *softwares* - LearningSpace e WebCT- como os desenvolvidos por universidades e grupos de pesquisa – AulaNet, Eureka e TelEduc, WebCT, WebBoard, FirstClass Colaborative Classroom, Learning Space Forum, Team Wave Workplace. Além desses, o ambiente para o Curso a Distância do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), desenvolvido pelo Ministério da Educação para apoiar a Formação Continuada dos Multiplicadores vinculados ao projeto Rede Escola Livre, 2005. No entanto, conforme ressalta Tornaghi (2005, p.170) “os recursos tecnológicos nada significam em si, nada fazem por si só”, precisam estar atrelados a um projeto pedagógico com objetivos claros, estar aliados a outros recursos e com a sua utilização planejada de forma sistêmica. O importante é que se explore essa forma de aprender viabilizada por meio da articulação, organizada e mediada por um professor-tutor. A forma de aprender que ocorre nas redes informais - mediada por computadores ou tradicional – não tem como objetivo a obtenção de certificados ou créditos, mas de conhecimento.

Em vez disso, ocorre em grupos de adultos unidos por uma preocupação comum, uma posição comum ou um objetivo comum que trocam informações, idéias e conhecimento e desempenham várias funções relacionadas à criação de novas práticas ou novas formas de conhecimento

(HARASIM, TELES, TUROFF & HILTZ, 2005, p. 157)

Aprendência (neologismo), refere-se ao processo de aprendizagem. No entanto, conforme Assmann (1998, p.128) o termo pretende frisar o caráter de processo e personalização que está semanticamente embutido na terminologia disponível em outros idiomas. Como exemplo cita *apprendimento*, no italiano, *learning, learning processes* no inglês; *Lerner* no alemão. Em português tem-se *aprendizado*; segundo o autor, foneticamente duro e ao mesmo tempo “lavado com todas as águas dos behavioristas”. Na língua francesa já existe a proposta de que o termo “aprendizagem” (*apprentissage*) ceda lugar ao termo “aprendência” (*apprenance*). Em defesa da mudança, o argumento de que os novos termos nos diferentes idiomas traduzem melhor, “pela sua própria forma, o estado de estar-em-processo-de aprender, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissolúvel da dinâmica do vivo” (ASSMANN, 1998, p.128). Na visão do autor, o termo “aprendente” corresponde ao “agente cognitivo (indivíduo, grupo, organização, instituição, sistema) que se encontra em processo ativo de estar aprendendo. Que/quem realiza experiências de aprendizagem (*learning experiences*)”. Segundo o autor tal neologismo se tornou indispensável em português, uma vez que seu uso tem aumentado (cf. revistas de educação, verbete na Internet).

A necessidade e urgência do emprego desse termo foi sentida por Assessores de Portugal ao Conselho da União Européia, os quais iniciaram o uso do neologismo em português. De outra forma, não haveria como traduzir com propriedade uma verdadeira avalanche de expressões derivadas desse conceito; *learner, learners* (subst.) em inglês, *learning society, learning organization*; em alemão *Lerner* (subst.) *lernende Gesellschaft, lernende Organisation*; em francês *Société cognitive*, mas também *organisation apprenante, université apprenante*. Afirmando, que “organização aprendente” tornou-se uma expressão de muitíssimo uso, o autor questiona: “vamos contertar-nos com os termos *aluno/a, estudante, aquele/aquela que aprende?*” (ASSMANN,1998, p.129).

“Era preciso tentar algo novo, e o que se propõe com os “platôs” é justamente esta tentativa, a de constituir um pensamento que se efetue através do “múltiplo” - e não a partir de uma lógica binária, dualista, do tipo “um-dois”, “sujeito-objeto”, que se efetue por dicotomia, tal como vemos na psicanálise, na lingüística e na informática -, de modo a construir uma teoria das multiplicidades que fosse imanente, que colocasse propostas

concretas de pensamento ao invés de simplesmente se limitar à crítica da psicanálise". (DELEUZE, 1996, p. 67)

A teoria das multiplicidades evoluiu a partir do conceito de "rizoma", cujo fundamento é a própria multiplicidade. De acordo com a botânica, chama-se rizoma a um tipo de caule que algumas plantas verdes possuem, que cresce horizontalmente, muitas vezes subterrâneo, como o da bananeira e do lírio, que apesar de totalmente subterrâneos podem também ter porções aéreas. Há ainda rizomas, como os das gramíneas, que servem como órgãos de reprodução vegetativa ou assexuada, desenvolvendo raízes e caules aéreos nos seus nós. Existem também casos, em que o rizoma pode servir como órgão de reserva de energia, e torna-se tuberoso, mas com uma estrutura diferente da de um tubérculo. "Um platô está sempre no meio, nem início nem fim. Um rizoma é feito de platôs." (DELEUZE e GUATTARI, 2004). O conceito desenvolvido pelos autores parte do conceito de rizoma, mas amplia muito essa definição. Isso porque na botânica o conceito não comporta a multiplicidade; restringe-se a definir um tipo específico de caule. Já para os autores que cunharam o conceito, tal tipo de caule, em conjunto com a terra, o ar, animais, a idéia humana de solo, a árvore, entre outras coisas, formariam o rizoma. Extrapolariam assim a pura materialidade, e compreenderiam a imaterialidade de uma máquina abstrata que o arrasta. Dessa forma, o conceito passa a ser ao mesmo tempo ontológico e pragmático de análise. Um rizoma é uma segunda espécie de conjunto de linhas. Um primeiro conjunto de linhas é aquele no qual uma linha é subordinada ao ponto, à verticalidade e horizontalidade, que estria o espaço, faz um contorno, submete multiplicidades variáveis ao Uno, ao Todo de uma dimensão suplementar ou suplementária. As linhas deste tipo são as linhas molares, e formam sistemas binários, arborescentes, circulares e segmentários. Um rizoma é totalmente diferente deste primeiro tipo de linhas; o rizoma não é exato, mas um conjunto de elementos vagos, nômades, de maltas e não de classes (DELEUZE e GUATTARI, 2004).

Tal conceito, remete às multiplicidades implícitas nos processos mentais: à natureza humana que deve ser consolidada na educação, tratando os que dela participam de rizomas, providos de redes neurais constituídas por milhões de outros

neurônios. Remete da mesma forma, ao aprender “estimulado por atividades”, em vez de “empurrado por conteúdos”, sugerindo também os enfoques sócio-interacionista e ergonômico para o desenvolvimento de tecnologias para o Ambientes Virtuais de Aprendizagem Cooperativa (AVAC), que sejam efetivamente fáceis de usar (CYBIS, LIMA & DIAS, 2003).

2.7 Aprendizagem Colaborativa e Otimização do Conhecimento

Durante muitos anos, a tendência das teorias de aprendizagem colaborativa de focar a maneira como os indivíduos trabalham em grupo refletiu a posição dominante tanto na psicologia cognitiva como na inteligência artificial. Isso ocorreu na década de 70 e no início da década de 80, quando a cognição era vista como um produto dos processadores de informação individuais, e quando o contexto da interação social era visto mais como um cenário para a atividade individual, do que como o próprio objeto de pesquisa (DILLENBOURG, 1993). Em termos de pesquisa empírica, o objetivo inicial era estabelecer se, e em que circunstâncias, a aprendizagem colaborativa era mais eficaz do que a aprendizagem solitária. Diversas variáveis independentes foram monitoradas tais como: tamanho do grupo, natureza da tarefa, meio de comunicação. No entanto, tais variáveis interagem umas com as outras de tal forma, que se tornou quase impossível estabelecer relações de causa entre as condições e os efeitos da colaboração. Portanto, os estudos empíricos começaram a ter menor enfoque no estabelecimento de parâmetros para a aprendizagem colaborativa eficaz/efetiva, e maior na tentativa de entender o papel desempenhado por tais variáveis na mediação da interação.

A evolução tecnológica permite a emergência de novos paradigmas com conexões e inter-relações dos agentes envolvidos no processo de ensinar e de aprender, da mesma forma com que texto e contexto se integram. Tais paradigmas buscam a visão de uma perspectiva de totalidade bem como o desafio de se superar a reprodução e se promover a produção do conhecimento (BEHRENS, 2005). Para Capra (1996), tais paradigmas têm como função essencial reaproximar as partes na busca de uma visão do todo. Têm também, como exigência, tornar o aprendente um

competente produtor de seu próprio conhecimento, o que implica, segundo Behrens (2005), valorizar a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriade, bem como o questionamento. Para que isso aconteça, faz-se necessário que o professor reavalie e reconstrua algumas práticas que vem desenvolvendo no ensino presencial e/ou a distância, de forma que os ambientes educativos tenham como foco central: a autonomia, a criatividade e o espírito investigativo. Para ancorar uma ação docente que possa atender às mudanças paradigmáticas da ciência, é necessário, que nós professores, educadores, formadores, articulemos uma aliança de abordagens pedagógicas, constituindo, assim, uma verdadeira teia de referenciais teóricos-práticos. Pesquisas sobre a prática pedagógica dos professores, em todos os níveis de ensino, apontam para os pressupostos da visão sistêmica e para a instrumentalização da tecnologia inovadora como base para uma ação docente que venha ampliar os recursos oferecidos para a aprendizagem dos alunos (BEHRENS, 2005).

Uma boa forma para que isso ocorra é: “Futuro da Educação = Tecnologia + Professores + Nova (*Outra*, adendo meu) Mentalidade”, pois de nada adiantam ótimas tecnologias sem profissionais bem preparados – investir nos professores é premissa fundamental” (BASSIS, 2004). De acordo com essa visão, a abordagem colaborativa surge como suporte para um processo conjunto que contempla a instrumentalização dos diversos recursos disponíveis, em especial os computadores e a rede de informação. Assim, professores e alunos passam a ser parceiros solidários, enfrentando desafios a partir das problematizações reais do mundo contemporâneo - resolvem problemas que demandam ações conjuntas que por sua vez levam à colaboração, à cooperação e à criatividade; visando tornar a aprendizagem colaborativa crítica e transformadora. Colaboração, vale destacar, é entendida neste estudo como o processo de construir e manter uma concepção compartilhada de um problema (ROSCHELLE , 1994). Enquanto outras abordagens se preocupam com o plano interindividual, a abordagem da cognição compartilhada tem o foco no plano social, onde as concepções que emergem são analisadas como um produto do grupo. Por exemplo, foi constatado que dar explicações leva à otimização do conhecimento (WEBB, 1991). Na perspectiva ‘individualista’, isso pode ser explicado por meio do

efeito da auto-explicação (CHI, BASSOK, LEWIS, REIMNAN & GLASER, 1989). Sob a perspectiva do “grupo”, a explicação não é dada pela pessoa que explica a quem está ouvindo a explicação; mas sim, construída conjuntamente pelos dois parceiros, na tentativa de entender um ao outro.

2.7.1 Colaboração X Cooperação

Os termos colaboração e cooperação freqüentemente são usados como equivalentes, embora não haja consenso entre os os autores. considerando as distinções feitas nessa área, as definições dos termos ficam restritas ao que segue. O trabalho cooperativo é realizado através da divisão do trabalho entre os participantes, como numa atividade em que cada pessoa é responsável por uma porção/parte da resolução do problema. Já a colaboração, envolve “o engajamento mútuo dos participantes, num esforço coordenado para resolver problemas juntos.” (ROSCHELLE,1994). Portanto, cooperação e colaboração não diferem em termos de ser ou não ser a tarefa distribuída; a distinção se estabelece em virtude da maneira pela qual ela é dividida. Na cooperação a tarefa é dividida (hierarquicamente) em subtarefas independentes; já na colaboração, os processos cognitivos podem ser (hierarquicamente) divididos em camadas intercaladas. Na cooperação, a coordenação é exigida apenas ao se juntarem os resultados parciais. A colaboração é uma atividade coordenada sincronizada resultante de uma tentativa contínua de construir e manter uma concepção compartilhada do problema. Uma dupla na aprendizagem colaborativa pode ser vista como dois sistemas cognitivos relativamente independentes que trocam mensagens. Também pode ser vista como um sistema cognitivo único com propriedades específicas. Essas duas visões articulam as duas extremidades do eixo teórico. Numa delas, a unidade de análise é o indivíduo. O objetivo da pesquisa nessa área é entender como um sistema cognitivo é transformado pelas mensagens recebidas de outro. Na outra extremidade do eixo, a unidade de análise é o grupo.

O desafio para a educação parece ser, de uma maneira geral, entender como esses sistemas cognitivos surgem para produzir uma compreensão compartilhada de um problema, ao longo do eixo entre o "indivíduo" e o "grupo". O desafio que se

apresenta a nós, educadores, demanda no desenvolvimento de um tipo especial de competência que está sendo exigido no cotidiano das relações sociais para a inserção e sobrevivência no mercado de trabalho num mundo globalizado (CYBIS et al, 2003). Segundo os autores, o tratamento de um volume crescente de informações e a necessidade do trabalho em equipe faz com que a capacidade mais valiosa do ser humano esteja ligada à habilidade de receber, criticar, manipular e utilizar informações de forma compartilhada, participando da montagem de uma inteligência coletiva.

2.8 Filosofia Ergonômico⁶- Sistêmica⁷

De início considerada a configuração das ferramentas, das máquinas e do ambiente de trabalho, a ergonomia pode ser entendida como "a ciência da configuração de trabalho adaptada ao homem" que tem como alvo o desenvolvimento de bases científicas para a adequação das condições de trabalho às capacidades e realidades da pessoa que trabalha (GRANDJEAN, 1998). Neste estudo, cumpre observar, entende-se trabalho como a aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim, como atividade coordenada, de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento: atividade especializada. Na ciência do século XX, a perspectiva holística, em oposição à visão mecanicista, tornou-se conhecida como "sistêmica". Conseqüentemente, a maneira de pensar que ela implica passou a ser conhecida como "pensamento sistêmico" (CAPRA, 1996), que surgiu em função da tensão básica e histórica entre as partes e o todo. Tal tensão resultou na mudança do paradigma mecanicista para o ecológico, que tem ocorrido em diferentes formas e com diferentes velocidades nos vários campos científicos. A ênfase nas partes tem sido chamada de mecanicista, reducionista ou atomística; a ênfase no todo, de holística, organísmica ou ecológica. A

⁶ Ergonômico: relativo à ergonomia - do grego *ergon*= trabalho e *nomos*= legislação, normas. Mudança de Paradigma: das partes para o todo para um padrão complexo e altamente organizado com oscilações que (quase) se repetem, aparentemente aleatórias

⁷ De acordo com o pensamento sistêmico, os sistemas vivos são totalidades integradas cujas propriedades não podem ser reduzidas a de partes menores, são propriedades do todo, que nenhuma das partes possui. Elas surgem ds "relações" das partes – isto é, de uma configuração de relações ordenadas que é característica dessa determinada classe de organismos ou sistemas. As propriedades sistêmicas são destruídas quando um sistema é dissecado em elementos isolados (CAPRA, 1996, p. 46).

perspectiva holística tornou-se conhecida como "sistêmica" na ciência do Século XX, e o pensamento sistêmico, ou seja, a maneira de pensar que ela implica, de "pensamento sistêmico" (CAPRA, 1996). Os termos "ecológico" e "sistêmico" são então, freqüentemente usados como sinônimos, com a distinção de ser o último considerado o termo mais científico, mais técnico.

2.9 Design Participativo: a Concepção do Modelo Proposto

Nenhuma definição do que seja "design participativo" (DP) parece satisfazer completamente aos pesquisadores e profissionais da área. Este estudo adota o termo como "contribuições efetivas dos usuários alvo que reflitam suas próprias perspectivas e necessidades em alguma etapa/estágio do *design* e desenvolvimento do ciclo de vida de um *software*" (MULLER, HASLWANTER & DAYTON, 1997). De acordo com os autores, motivos convergentes contribuíram para a adoção das abordagens participativas: 1) democracia, 2) eficiência, especialidade e qualidade, 3) comprometimento e aceitação. O primeiro foi concebido e realizado no contexto de um movimento pela democracia no trabalho e pelo desenvolvimento da competência e poder dos trabalhadores, para influenciar nas decisões que os afetariam. Foi apresentado na Escandinávia quando da formulação do *design* participativo. O segundo defende que a eficácia do *design* e do desenvolvimento do *software* é otimizada obtendo-se a especialidade/expertise dos usuários. Isso se alcança mediante a sua colaboração no processo de *design*, em vez de simplesmente como fonte de informações para outros *designers*. Implica também no seu envolvimento no início do processo, antes que grandes investimentos tenham sido feitos em algum *design*. Teve origem na América do Norte. O terceiro ocorre na área do *desenvolvimento organizacional*. De acordo com essa visão, um sistema tem maiores chances de ser aceito pelos seus usuários-alvo de escalões inferiores, se esses forem envolvidos em algumas atividades formativas de escalões mais altos.

Ao contrário das abordagens tradicionais de *design* de sistemas de informação (Sis) computadorizados, fundamentados em pressupostos técnicos, os sistemas de informação com a participação do usuário apresentam maiores condições de englobar

fatores sociais e psicológicos da organização ou do novo sistema. Considerando tais fatores o *design* participativo consiste numa estratégia operacional para equacionar problemas, no sentido de prevenir a insatisfação do usuário. Não participando da concepção do sistema, este, pode vir a resistir ao seu uso, ou ainda usá-lo de maneira diferente para a qual o sistema foi originalmente projetado. Por outro lado, participando como agente na concepção do sistema, o usuário assume também sua autoria, passando a ser co-responsável pelo processo de desenvolvimento.

3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

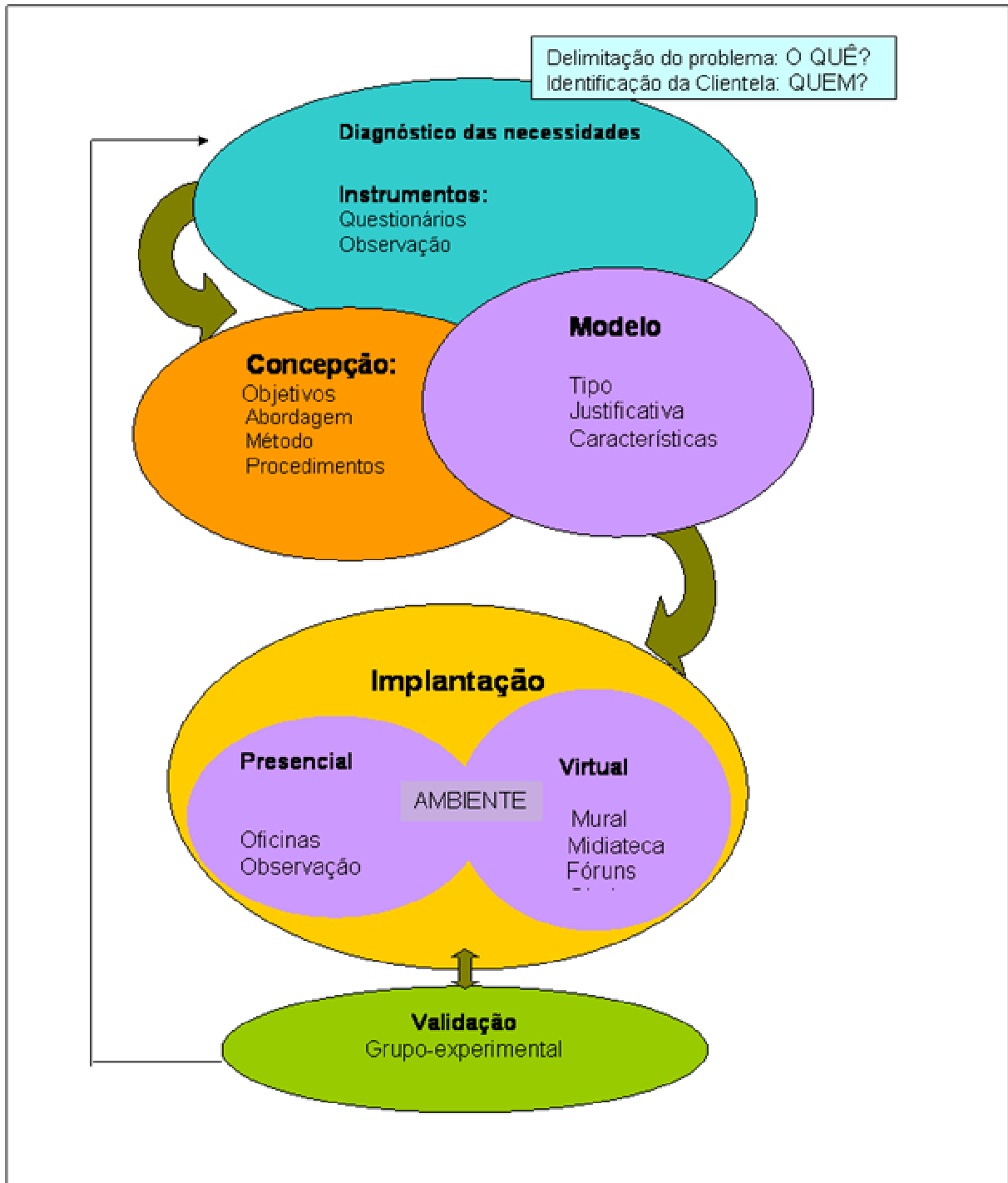
Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, que compreendem os seguintes ciclos de desenvolvimento: diagnóstico da situação, concepção e implementação do modelo.

3.1 Natureza e Abordagem

Este estudo consistiu numa pesquisa aplicada, que teve como objetivo gerar conhecimento voltado à solução de um problema específico - as habilidades em leitura como requisito para a comprovação da proficiência em inglês nos cursos de Mestrado da UFSC. O modelo proposto foi concebido e implementado em estreita associação com a resolução de um problema coletivo (GIL, 1995) – a busca pela otimização e maior autonomia na leitura em língua inglesa. Do ponto de vista da forma, integrou as abordagens qualitativa e quantitativa, estabelecendo uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. O ambiente natural serviu como fonte para a coleta dos dados, e a pesquisadora foi o instrumento chave. O aspecto quantitativo foi considerado na análise dos resultados também apresentados na forma de percentuais de desempenho. No entanto, o aspecto qualitativo preponderou na análise do desempenho propriamente dito, uma vez que consistiu no acompanhamento do processo e dinâmica de desenvolvimento da competência de leitura em inglês dos participantes.

Esta pesquisa identificou as necessidades de uma determinada população (alunos de Mestrado/UFSC) e envolveu o uso de técnicas padronizadas para a coleta de dados: questionário para diagnóstico da situação, pré-teste e pós-teste; além da observação direta e sistemática realizada ao longo das oficinas presenciais e dos encontros virtuais. A figura 3.1 apresenta o Fluxograma do Modelo Proposto, compreendendo todos os ciclos de desenvolvimento, do diagnóstico à avaliação.

FIGURA 3.1- Fluxograma do Modelo



3.2 População e Amostra

A população desta intervenção foi constituída por alunos dos cursos de mestrado da UFSC, com ingresso em 2005, com o prazo de um ano para a comprovação da proficiência em inglês. Os 49 cursos de mestrado da UFSC apresentam prazos variados para a comprovação da proficiência em LE

- 18 exigem a proficiência para a admissão (eliminatória);
- 4 oferecem prazo de 6 meses após a admissão;
- 17 estendem o prazo até 1 ano após o ingresso;
- 10 permitem a comprovada até a conclusão do curso.

Alunos dos cursos que estendem o prazo para a comprovação até 1 ano após o ingresso constituíram a população para compor a amostra. A natureza do modelo proposto se inspirou e se adequou às necessidades específicas dos componentes do grupo experimental. São alunos de pós-graduação que, paralelamente ao bom desempenho e à obtenção dos créditos nas disciplinas cursadas, tinham ainda que administrar o problema da proficiência em LE, num relativo curto espaço de tempo.

A amostra, do tipo não-probabilística acidental (BARBETTA, 1999) foi composta por adesão, atingido o número de 22 alunos de diferentes programas (Administração, Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Ciências Contábeis, Ciência dos Alimentos, Educação Científica e Tecnológica, Engenharia Civil, Engenharia da Gestão do Conhecimento, Filosofia, Metrologia Científica e Industrial, Psicologia e Serviço Social). O tamanho da amostra levou em conta os critérios pedagógicos em consonância com os objetivos estabelecidos - atender às necessidades do grupo como unidade, assim como às especificidades de seus componentes. Observou também as recomendações do MEC relativas à relação professor-tutor-aluno, que deve ser de um professor para cada 50 tutores e um tutor para cada 50 alunos no máximo. O objetivo dessa medida é evitar que os profissionais fiquem sobrecarregados, garantindo assim a qualidade no atendimento aos alunos (AMARAL, 2006). Considerando que no modelo implementado, a pesquisadora desempenhou a função de professora e a tutora, tal recomendação é ainda mais pertinente.

Para delimitar o escopo da população-alvo, uma carta apresentando o modelo (natureza, objetivos) e solicitando a participação e a divulgação do estudo foi encaminhada por via eletrônica aos diferentes programas. A esta foi anexado um questionário abordando questões como: prazos para a comprovação da proficiência, tipo de comprovação/certificados aceitos, critérios adotados, natureza e local das provas. Não havendo retorno por parte das coordenações, estas foram visitadas pela pesquisadora, sendo entregue uma cópia do questionário na secretaria e/ou aos coordenadores para a devida divulgação. Os interessados passaram então, a estabelecer contato direto para obter informações relativas à sua natureza, duração, carga horária, bem como aos objetivos do estudo. Foi estabelecida uma data para as inscrições, informou-se também o critério utilizado - “por adesão”.

Apenas um curso (Química) não teve qualquer participação no estudo, nem mesmo da fase inicial de diagnóstico (questionário/coordenadores). A justificativa alegada na coordenação do curso, foi a de haver instrução para o não encaminhamento à coordenação de correspondência relativa a “*propaganda de cursinhos de inglês gratuitos*”. Em contrapartida, nas coordenações a que a pesquisadora teve acesso, esta contou com cooperação e boa receptividade de uma maneira geral.

3.2.1 Composição do Grupo

Após a divulgação (por via eletrônica) da data, horário e local para as inscrições, foi realizado o primeiro encontro presencial. Visando ampliar a possibilidade de inserção de participantes, e prevendo eventual impossibilidade para o comparecimento (aulas, trabalho), o horário estendeu-se das 14 às 22 horas. Os interessados tiveram assim, a oportunidade de receber pessoalmente todas as informações de que necessitavam para se inscreverem no grupo experimental. As perguntas e dúvidas relacionaram-se, por ordem de freqüência, a: duração do curso (nº de horas, aulas), os horários (turno, duração das aulas) e objetivos (curso preparatório para o teste de proficiência, inglês instrumental, tradução).

Dirimidas as dúvidas, os interessados responderam o questionário-diagnóstico. Esse instrumento foi elaborado para subsidiar a configuração do perfil da turma em relação a três aspectos: identificação pessoal (nome, idade, curso, área, telefone e endereço eletrônico), familiaridade e disponibilidade de acesso a ferramentas e à rede de informações (Word, Windows, *Internet* e local de acesso) e conhecimento/experiências/afinidade com a língua inglesa (visão e percepção do candidato quanto ao ensino/aprendizagem de inglês com base em experiências prévias). Tendo em vista a definição do horário para os encontros, foi solicitado aos inscritos que registrassem a sua disponibilidade - turno, dia e hora. Essa etapa consolidou o processo de mapeamento do perfil do grupo, já iniciado assystematicamente por meio dos contatos eletrônicos após a divulgação do estudo. A composição do grupo observou um critério pré-estabelecido – a participação foi restrita a alunos que não estivessem freqüentando um curso de inglês com objetivos similares aos do modelo proposto.

3.3 Instrumentos de Pesquisa

Os instrumentos de pesquisa deste estudo foram:

I. Atividade de Análise: diagnóstico da situação/levantamento das necessidades

- a) Questionários/Coordenadores de Curso
- b) Questionários/Alunos Mestrado
- c) Pré e pós-testes

Os questionários enviados aos coordenadores dos cursos de pós-graduação foram tabulados visando delimitar os cursos que correspondiam aos requisitos estabelecidos para a participação neste estudo. Tais questionários constituíram em prova documental importante, uma vez que alguns dados neles elicitados não corresponderam aos dados levantados na fase preliminar (pré-concepção) por meio de consulta aos editais dos programas. Houve uma participação regular por parte dos

coordenadores de curso, uma vez que o período para inscrições coincidiu com a greve instaurada nacionalmente nas universidades. Tal fator prejudicou sensivelmente o diagnóstico inicial, não apenas em termos quantitativos, como também no aspecto qualitativo.

O questionário-diagnóstico (aluno) foi aplicado no primeiro encontro presencial (dia das inscrições). Os dados obtidos por meio desse instrumento e o contato face-a-face, subsidiaram o delineamento do perfil do grupo, bem como a delimitação da situação-problema de acordo com a visão dos próprios participantes.

O pré-teste continha questões interpretativas relativas à compreensão de um texto avaliado pela pesquisadora como de alta dificuldade, considerando o assunto abordado, a complexidade das estruturas gramaticais e o vocabulário empregado. As questões abordaram os seguintes aspectos: compreensão geral/assunto do texto (questão I), idéias principais (item a), referência contextual (item b) e coerência textual (questão II) e Detalhe (questão III). Os resultados no obtidos no teste complementaram a análise do diagnóstico da situação-problema, no que se refere ao mapeamento das dificuldades e necessidades. Esses dados subsidiaram a seleção e organização dos conteúdos disponibilizados nos dois ambientes que constituíram o modelo. Os resultados obtidos no pós-teste serviram como parâmetro para efeito de validação do modelo sendo analisados qualitativa e quantitativamente.

3.4 Ambientes de Convivência e Aprendizagem

O modelo proposto articulou diferentes processos convergentes, concomitantes e complementares e utilizou a abordagem instrumental voltada à leitura visando a compreensão de textos em inglês.

3.5 Re–descoberta: um elo entre o estranhamento⁸ e o conhecimento

O conceito de re-descoberta permeou todos os ciclos de desenvolvimento do modelo proposto, assim como neste estudo a aprendizagem por meio dele promovida. Re-descoberta é entendida como tomada de consciência a respeito das multiplicidades implícitas às línguas naturais, as quais os aprendentes foram estimulados a identificar e ressignificar a cada nova descoberta. Para tanto, utilizou-se a Arquitetura Cognitiva (RICHARD, 1986) definida como a descrição dos elementos que constituem o sistema cognitivo e de suas relações. Segundo o modelo de Richards (1986), representações (R) são os conteúdos do pensamento aos quais está relacionado o termo **compreender**. A idéia básica dessa arquitetura parte do princípio que a construção da representação seja orientada pelo uso do que será feito; e portanto, dependa da natureza da tarefa a ser realizada. Assim sendo, é orientada por objetivos bastante gerais que caracterizam essas tarefas. Em outras palavras, representações são entendidas nessa arquitetura como construções que tecem o conjunto das informações levadas em conta pelo sistema cognitivo na realização da tarefa.

Foram exploradas as funções do sistema cognitivo (RICHARD, 1986), com algumas adaptações. Entre elas se destacaram: a) a construção (e re-construção) de representações (transitórias) que compreende a construção de interpretações, compreensão, atribuição de significados e interpretação do conjunto da situação; b) a construção de conhecimentos gravados na MLT (memória de longo termo) que precisaram ser ativados para se tornarem eficientes e assim garantirem a evolução do sistema, a conservação/reavaliação do conhecimento (crenças e valores), a elaboração de raciocínios e de hipótese(s) de ação, a tomada de decisão bem como a regulação e controle da atividade. Da mesma forma, a partir das práticas desenvolvidas, foi acionada a construção de interpretações tendo em vista a compreensão por meio da atribuição de significados e da interpretação do conjunto da

⁸ Extensão semântica da palavra alemã “unheimlich” que é o oposto de “heimlich” (doméstico), “heimisch” (nativo) – o oposto do que é familiar; e que somos tentados a concluir que é “estranho”; no sentido aqui entendido como referente a sensações, impressões, reações, diante de algo contrário ao que acreditamos, sabemos, conhecemos ou que estamos convictos, que causam insegurança até que novas crenças as substituam.

situação. Buscou-se promover situações de aprendizagem que ativassem os processos para que os procedimentos se tornassem eficientes e garantissem a evolução do sistema cognitivo. Buscou-se promover modos de produção a partir de ações simbólicas (relacionais) e da resolução de problemas (procedurais) facilitando assim o ancoramento de novos significados, significações e interpretações aos conjuntos de interpretações anteriores já assimiladas, que por sua vez poderiam ser modificadas face aos novos processos sendo desenvolvidos.

Da mesma forma, foi estimulada a produção de inferências com fins epistêmicos (representações) ou pragmáticos (procedurais), bem como as decisões de ação, produção por meio de atividades de execução automatizadas e não automatizadas, assim como de tarefas de resolução de problemas e elaboração de procedimentos que permeiam todas as outras funções do sistema cognitivo. Tais representações compreenderam a seleção, ordenação, planificação e avaliação das tarefas realizadas durante as práticas desenvolvidas de acordo com as funções do sistema cognitivo aqui destacadas.

3.6 Construindo um “Outro Olhar” - Sensibilização

O modelo implementado foi estruturado em ciclos articulados e complementares: Ideacional, Transacional e Operacional. O ciclo Ideacional acionou a implementação, permeando todos os encontros presenciais e virtuais. Visou desenvolver “outra” perspectiva de aprendizagem em inglês. Sensibilização entendida como a preparação para a experiência cognitiva propriamente dita, promovida neste ciclo por meio de estímulos visando criar uma atmosfera amistosa e favorável para que os aprendentes se sentissem indivíduos pertencentes a um grupo; mas suficientemente à vontade para expressar seus sentimentos, medos, temores e ansiedades em relação ao tópico desta pesquisa – a proficiência em inglês.

Sendo alimentada por emoções e sentimentos, a sensibilização foi iniciada no momento em que o primeiro contato eletrônico foi realizado com cada um dos participantes. Buscou-se observar e respeitar suas expectativas, assim como amenizar as suas ansiedades. Para tanto, no primeiro encontro presencial, antes da aplicação

do pré-teste foi realizada uma atividade que visou demonstrar alguns mecanismos e processos mentais usados no cotidiano, e também muito utilizados no processo de leitura: previsão, inferência, generalização, formulação de hipóteses, entre outros. Para tornar a dinâmica mais concreta e agradável, recursos não usados com muita frequência em ambientes de aprendizagem (doces, frutas, bebidas) foram utilizados como material didático. A dinâmica aqui denominada “trama de sentidos” teve como objetivo quebrar paradigmas e expectativas, estimular os sentidos (visão, audição, tato olfato e paladar) dos participantes e assim aliviar a tensão típica em início de cursos.

Com base em experiências prévias, os participantes temiam ter seu conhecimento de inglês avaliado já no primeiro encontro. Ao invés disso, foram convidados a **observar** (confeitos de natureza diversa – cores, formato, sabores), **tocar** (pedaços de *marshmallow* com os olhos fechados), **cheirar** (café, chocolate, chicletes de hortelã/canela) **degustar** (morangos, biscoitos, de olhos fechados. O princípio da dinâmica aplicada foi o acionamento de esquemas mentais, associações, previsões e formulação de hipóteses a partir de experiências prévias. Os itens selecionados eram coisas bastante familiares, de aspecto, consistência, sabor e aroma facilmente identificáveis - morangos, bolachas, chiclete de canela, café e chocolate. Por outro lado, estes eram intercaladas com outros de textura (*marshmallow*), aroma quase imperceptível (confeitos/Tic-Tac) e aspecto que poderia conduzir a ambigüidade (balas de cor laranja (tangerina ou laranja?), ou verde (limão ou maçã verde?).

Após a formulação das hipóteses (registradas individualmente por escrito após a exposição ao produto) e com base no aroma, aspecto, sabor ou textura dos itens apresentados, os participantes foram convidados a degustar cada item para verificar as suas hipóteses. Durante essa dinâmica os participantes vivenciaram os mecanismos mentais usados no processo de leitura de uma maneira divertida e agradável. Esse momento permitiu que a aprendizagem resgatasse a corporiedade dos participantes, aguçasse a sua curiosidade, as suas vontades; não os limitando a apenas ver e ouvir. O acionamento dos esquemas mentais dos participantes por meio desses estímulos serviu como base teórica para a introdução das técnicas e estratégias de leitura apresentadas, tornando a compreensão sobre a natureza do processo de leitura muito mais “palpável e gostosa”... No segundo encontro presencial já se trabalhou então com

a linguagem, seguindo os mesmos procedimentos e colocando as mesmas estratégias em prática em textos em diferentes línguas (português com palavras “estranhas”, espanhol, francês, alemão, albanês). Posteriormente as técnicas e estratégias transferidas para textos em inglês.

3.7 Construindo um “Outro Saber” – Conscientização

O Ciclo Transacional consistiu essencialmente na tomada de consciência de que aprender uma língua estrangeira não significa aprender tudo novamente. Consistiu numa transição entre a mudança do estado de conforto (língua materna/situação familiar) para o estado de inquietude diante do “desconhecido” (outras línguas línguas/situações não familiares). As atividades desenvolvidas neste ciclo visaram promover uma “re-descoberta” de saberes, que incluíram tudo o que já havia sido aprendido, não apenas na língua materna; ou seja o conhecimento de mundo dos participantes.. A leitura de textos em inglês foi desenvolvida por meio da aplicação de técnicas e estratégias de leitura adequadas a cada etapa do processo. Partiu-se das competências já adquiridas em língua portuguesa, bem como das funções cognitivas inerentes ao processo de leitura – inferência, previsão do conteúdo, observação das palavras conhecidas (cognatas e familiares), da linguagem não verbal (ilustrações, gráficos, tabelas, figuras), das evidências tipográficas (pontuação, tipos e tamanhos de fontes), organização textual (disposição na página, divisão de parágrafos). A partir da exploração desses aspectos procurou-se promover a conscientização sobre a natureza do processo de leitura visando uma *re-leitura* da aprendizagem de língua inglesa.

A Conscientização, partiu de um pressuposto - lembrar que atingir o nível de pós-graduação, já significa ter experienciado diversas etapas de escolarização, às quais relativamente muito poucos têm acesso, considerando-se o contexto social brasileiro. Tal fato, por si só, implica em muitos caminhos percorridos, experiências vividas e uma grande bagagem cognitiva adquirida. Este ciclo visou promover a confiança e aumentar a auto-estima, a atenuar temores e estimular os participantes a não subestimarem as suas competências, a buscarem a solução de problemas acionando os seus esquemas

mentais e utilizando a sua experiência prévia para neles ancorarem novos saberes. Em outras palavras, buscou encorajar os aprendentes a confiar na sua competência cognitiva e a fazer uso do seu conhecimento de mundo na realização das tarefas propostas.

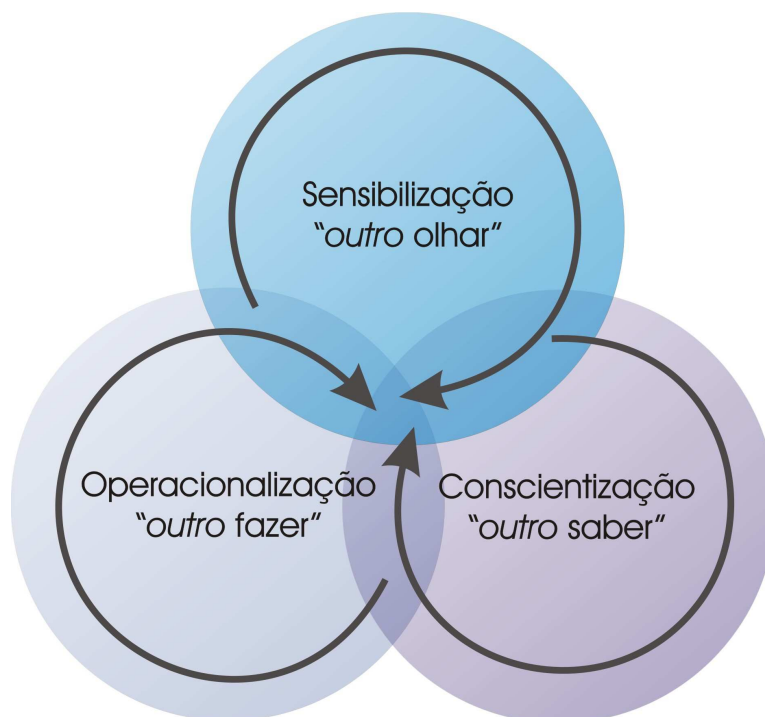
3.8 Construindo um “Outro Fazer” - Operacionalização

O Ciclo Operacional correspondeu à incorporação e à implementação dos procedimentos apresentados nas etapas anteriores tendo em vista a prática de leitura de textos em inglês. Implicou no desenvolvimento de habilidades específicas, na implementação das técnicas e estratégias apresentadas, bem como na competência para fazer escolhas e tomar decisões tendo em vista a leitura e compreensão de textos em inglês com maior autonomia. A operacionalização consistiu na implementação de procedimentos com base num “*outro* olhar”, num “*outro* saber”, num “*outro* fazer”.

O modelo proposto consistiu num sistema dinâmico - uma totalidade integrada e interdependente com partes conexas, relacionadas e, portanto, constituindo um organismo. As propriedades essenciais desse sistema foram concebidas como propriedades de um todo, que nenhuma das partes possuía integralmente, mas sim que surgiam das interações e relações entre suas partes constituintes.

A figura 3.2 apresenta o modelo de aprendizagem, inspirado no princípio da “pedra n’ água”. O modelo aqui denominado “É fácil ler em inglês!” foi implementado e articulado por meio de ciclos de desenvolvimento, que reproduzem as seqüências de círculos na superfície da água ao cair de uma pedra. Esses ciclos são recorrentes e interdependentes; portanto, não se esgotaram neste estudo. Espera-se que se retroalimentem num processo contínuo, obedecendo à dinâmica da vida, entendida neste estudo como uma eterna e interessante aprendizagem.

FIGURA 3.2 - É Fácil ler em Inglês!



3.8.1 Oficinas Presenciais

As oficinas presenciais constituíram o início do ciclo presencial compreendendo período de Sensibilização (sentimento em relação à disciplina, às práticas desenvolvidas) e teve portanto, desdobramentos de natureza Ideacional (mudança de atitude, de procedimentos com base em outra experiência). Após a composição do grupo e da definição do horário para os encontros os participantes passaram a se familiarizar com os ambientes e a estabelecer afinidades. As oficinas de leitura concretizaram o objetivo específico de desenvolver uma “outra visão” em relação ao inglês, bem como de consolidar afinidades previamente estabelecidas virtualmente. Além disso, viabilizaram as práticas colaborativas no grupo em virtudes das atividades propostas e da arquitetura do ambiente de aprendizagem proposto (troca de materiais e de informações).

A oferta compreendeu um total de 36 horas de encontros presenciais, de caráter flexível e de acordo com as necessidades do grupo. As oficinas foram concomitantes às atividades desenvolvidas no ambiente virtual, disponibilizado com o objetivo de

complementar as práticas presenciais e incentivar e viabilizar o estudo autônomo. Tal suporte pode ser também utilizado para sanar dúvidas, além de ter promovido o intercâmbio de experiências visando minimizar eventuais ansiedades em relação às tarefas propostas, bem como evitar o isolamento dos participantes.

Uma vez que o ambiente onde foram realizadas as inscrições apresentava características favoráveis à realização das atividades, este foi sugerido e aceito para a realização das oficinas presenciais. Foram observadas também, as condições de luz, de temperatura, de espaço e de silêncio adequadas. Procurou-se atender às exigências de caráter fisiológico, no que se refere às condições de iluminação artificial/natural, as quais foram determinantes para o bom desempenho e o conforto visual: intensidade da iluminação, uniformidade local das densidades luminosas, uniformidade temporal da luz, arranjo isento de ofuscamento das luminárias (GRANDJEAN, 1991). Considerou-se que, sendo a distribuição da densidade luminosa (brilho) no campo visual de importância decisiva para o poder da visão, grandes contrastes entre os brilhos seriam desfavoráveis e desconfortáveis. As janelas dispunham de persianas de lâminas verticais reguláveis de tecido absorvedor de luz, conforme recomendado (escolas, salas de reuniões, conferências, bibliotecas), de modo a evitar o excesso de contrastes gerados pelos raios solares diretos nos encontros realizados no período vespertino (GRANDJEAN, 1991).

O ambiente era amplo e dispunha de dois aparelhos de ar condicionado. Buscou-se assim, oferecer conforto climático aos participantes, uma vez que as oficinas foram realizadas durante os meses de verão (novembro, dezembro e fevereiro). Levou-se em conta que o desequilíbrio calórico pode ser mais do que um incômodo, podendo chegar a consistir num tormento. Tal desequilíbrio foi evitado uma vez que tais perturbações são acompanhadas de alterações funcionais que atingem todo o organismo. Calor excessivo, o que se procurou evitar, leva primeiro a um cansaço e sonolência, o que reduz a disposição para qualquer tipo de trabalho (físico ou mental), reduz a prontidão de resposta, além de aumentar a tendência de falhas. Portanto, interfere diretamente no trabalho e no rendimento mental.

Esse conjunto de fatores contribuiu para a observação de outra condição extremamente importante: o bloqueio de fontes de ruído, aqui entendido como, “um

som incômodo” (GRANDJEAN, 1991), e não como ausência de som. Música de fundo foi utilizada como recurso, tendo sido observada a natureza da atividade realizada. Considerou-se portanto, o princípio de que o som só é incômodo, quando não é percebido pela pessoa alvo. Ou seja, quando não estiver em concordância com os interesses dos participantes.

Além das facilidades citadas, o ambiente dispunha também de um quadro branco, cadeiras estofadas e bancadas amplas que possibilitaram a montagem dos postos de trabalho no formato desejado e/ou adequado à tarefa – em “U” , em colunas, em duplas e ainda como postos individuais, já que o número de bancadas e cadeiras era suficiente para que cada participante ocupasse um posto, se assim o desejasse ou fosse necessário.

Observando a filosofia do modelo e o formato dos encontros presenciais, a duração das oficinas não foi pré-determinada. Foi definida em conjunto, e de acordo com a disposição e interesse dos participantes. Ficou assim estabelecido, que as oficinas presenciais teriam a duração determinada a cada encontro, sendo apenas pré-fixado o horário para o início das atividades. A duração das oficinas oscilou de 1 hora e 30 minutos a 4 horas, tendo observado a disposição dos participantes. Para evitar condições de fadiga e sobrecarga de trabalho mental, assim como atender à reposição necessária de nutrientes como fornecedores de energia e de líquidos para resfriamento, também foram disponibilizados alimentos para liberar energia química, e assim, favorecer as pausas necessárias; e conseqüentemente, o trabalho e a disposição mental (GRANDJEAN, 1991, p.177). Em outras palavras, o tradicional *coffeebreak*, ou “intervalo” para o lanche foi descaracterizado como tal. Torradas, bolo, doces e ocasionalmente sorvete ficaram disponíveis para que os participantes pudessem repor as suas energias sempre que assim o desejassem. O mesmo foi feito com relação aos líquidos - água, suco, café. Todos os recursos oferecidos visaram atender também o caráter sensorial do conhecimento postulado por Assmann (2003). Para tanto, o ambiente físico das oficinas foi envolvido em aromas (lavanda, canela, chocolate, café), em cores (utilitários, mobiliário e flores) assim como em sons (música). Criou-se portanto, um ambiente pluri-sensorial de múltiplas facilidades,

aromas, cores e sabores que contribuiu para o estabelecimento da atmosfera proposta.

Tais especificidades buscaram atender também as orientações ergonômicas sobre pausas no trabalho, entendidas como troca rítmica entre gastos de energia e reposição de força; ou seja, entre trabalho e descanso (GRANDJEAN, 1991). Troca, que é uma condição *sine qua non* para o bom funcionamento fisiológico do organismo como um todo, bem como para a manutenção da capacidade de produção de uma maneira geral. Em nome disso, foram viabilizadas algumas das diferentes formas de pausas praticadas: pausas voluntárias (declaradas, visíveis, para descanso), pausas mascaradas (trabalhos colaterais e não necessários no momento, como arrumar gavetas, organizar mesas e estantes), pausas necessárias (ligações telefônicas, término/interrupção de operações mecanizadas), e ainda pausas obrigatórias (determinadas pela empresa, como para alimentação).

Os lanches foram proporcionados visando, além de prevenir a fadiga, otimizar a produção, além de promover maior contato social. De acordo com Grandjean (1991), embora nem todas as pesquisas tenham sido feitas segundo o rigor científico, foi apontada uma tendência: as pausas no trabalho aumentam o rendimento. A ergonomia explica tais efeitos por meio da inibição do excesso de fadiga também chamado de restabelecimento ou descanso. Isso talvez explique a ausência de fadiga (espontaneamente verbalizado) ao final de períodos de até 4 horas de atividades.

3.8.2 O Ambiente Virtual de Suporte

O ambiente virtual buscou garantir o acesso ao conhecimento utilizando as mídias disponíveis para o desenvolvimento e obtenção da comprovação da proficiência em inglês - requisito essencial para a consulta a publicações nem sempre disponíveis em português. A concepção do ambiente foi subsidiada pelo diagnóstico de investigação inicial. A familiaridade dos participantes com a ferramenta bem como a disponibilidade de acesso à rede foram observadas. Tais diretrizes foram fundamentais para a organização e disposição dos conteúdos no ambiente virtual como apoio às oficinas presenciais sistemicamente; ou seja, de modo a atender aos princípios básicos

ergonômicos (Informática e Cognição). Para que isso fosse observado, fez-se necessário romper com alguns pressupostos vigentes no ensino formal que pudessem remeter à recorrência de vícios de aprendizagem. Entre eles, vícios de leitura relativos aos princípios da linearidade, hierarquia e completeza, muito presentes nas práticas pedagógicas. A disponibilização dos textos no ambiente virtual, por si só, já contribuiu para que os referidos princípios não impusessem rigidez ao modelo, uma vez que cada participante teve autonomia para explorá-los na medida de suas necessidades.

O desafio de ordem organizacional consistiu na disposição dos conteúdos num ambiente flexível. Tarefa que implicou na disponibilização de tudo que fosse considerado essencial a qualquer momento do processo. Visando delimitar o escopo do modelo no que se refere a conteúdos, foi aplicada uma técnica ergonômica – *Brainstorming* (MULLER, HASLWANTER & DAYTON, 1997) (APÊNDICE 7) que contou com a participação de 6 professores especialistas (inglês e espanhol), além da pesquisadora que atuou apenas como mediadora na atividade. As informações coletadas serviram de referência para a organização dos módulos de aprendizagem, que foram organizados de forma orgânica, procurando disponibilizar as informações de forma simples para facilitar o acesso.

Na concepção do ambiente virtual foram utilizados: plataforma Java, tecnologia JSP (*Java Server Pages*), Servlet (*Java Servlet Technology*) e banco de dados Oracle. Optou-se por tais tecnologias por estas se prestarem bem à criação de *softwares* instrucionais e possuírem arquitetura aberta, extensível, portátil, e dinâmica; com várias implementações, independente do fornecedor. O ambiente foi concebido de acordo com a filosofia “menos é mais”, ou seja, tendo em vista o princípio da simplicidade. Não se propôs a apresentar dispositivos sofisticados visando chamar a atenção como: *flashes*, *pop-ups*, *banners*, muitas imagens e cores, valendo observar no entanto que estes poderiam ter sido empregados vindo a enriquecer o ambiente se adequadamente utilizados. O ambiente foi apresentado durante uma oficina presencial, ainda durante a etapa de Sensibilização e contou com a presença do Monitor (técnico responsável) e do Tutor (pesquisadora). Nessa ocasião os participantes receberam do Monitor as orientações para efetuarem o cadastro no ambiente e visitaram o espaço virtual pela primeira vez. Assim, com o acompanhamento presencial do Tutor e Monitor, os

participantes puderam conhecer e utilizar algumas das ferramentas disponíveis, dentre as quais destacam-se:

a) Página Inicial:

A Figura 3.3 apresenta a página inicial do ambiente virtual que se apresenta como um cartão de visitas, dando as boas-vindas e o acesso aos demais espaços e ferramentas. A nomenclatura (ambiente e módulos) (É Fácil ler em Inglês!, Você já sabe muito! Tudo o que você já sabe... Otimize a sua leitura!) e as chamadas e lembretes apresentados pelo Neuri (Até ao próximo encontro! Divirta-se!) visaram reforçar a filosofia e arquitetura do modelo e dos ambientes propostos, na forma de estímulos (auto-estima, humor, prazer em aprender).

FIGURA 3.3 – Ambiente Virtual/ Página inicial



Bem vindo, Maria de Lourdes Feronha

Disciplina: **Leitura de Textos Técnico-CI**

Outras Disciplinas

MURAL • MÍDIATECA • TUTOR • MONITOR • DESEMPENHO

Unidades 1 2 3

Mural Cronograma - Incluir

INGLÊS INSTRUMENTAL - 2005
O Ambiente Virtual de Aprendizagem estará acessível aos alunos desta turma até o dia: 10/02/2006.

Para publicar mensagens, contendo avisos e informações de interesse geral da turma, clique em Incluir.

Alterar Excluir

Welcome to English !! Maria de Lourdes Feronha (10/08/2005)

Você está convidado a vislumbrar novos horizontes através da prática de leitura em inglês.

Mas, antes de iniciar esta "viagem", é importante lembrar:

Você já sabe muito!!!

E logo irá perceber que vai ser divertido!

M. Lourdes

Eu Neuri,
Eu Even Heard,
Eu Souo,
Eu Souo

Vale observar que o Neuri constituiu a interface entre o modelo e os participantes, na forma de uma metáfora. O personagem foi inspirado numa célula nervosa que se origina no cérebro e habita no corpo humano, entre milhões de outros

neurônios, responsáveis pelo processamento de informações. No ambiente virtual, o Neuri teve como função facilitar raciocínios, orientar na tomada de decisões e conduzir a conclusões concretizadas na forma de ações. Sempre atento, teve como papel principal fazer interferências sempre que fosse necessário chamar a atenção dos participantes em relação a um detalhe, procedimento, etc. Enfim, o Neuri povoou o espaço virtual e interagiu com os aprendentes em visita ao ambiente virtual, assim como os milhões de neurônios povoam nosso espaço mental interagindo neurologicamente com milhões de outros Neuris durante nossas inclusões mentais.

b) Secretaria

Neste estudo, a secretaria foi utilizada apenas para fins de cadastro e de perfil, uma vez que as inscrições foram feitas presencialmente e o curso não foi passível de pagamento de mensalidades, taxas de matrícula ou similares. (Figura 3.4).

FIGURA 3.4 - Ambiente Virtual/Secretaria

Bem vindo, Maria de Lourdes Feronha

Disciplina: Leitura de Textos Técnico-Ci

MURAL • MEDIATECA • TUTOR • MONITOR • DESEMPENHO

Unidades | 1 2 3

Secretaria Cadastro

Utilize o campo abaixo para dúvidas ou informações:

Restam 3600 caracteres.

Selecione a opção desejada

Atenção: Todas as solicitações, passarão por triagem na secretaria de Ensino a Distância. Em eventuais impossibilidades para realização das mesmas, o aluno será comunicado via e-mail.

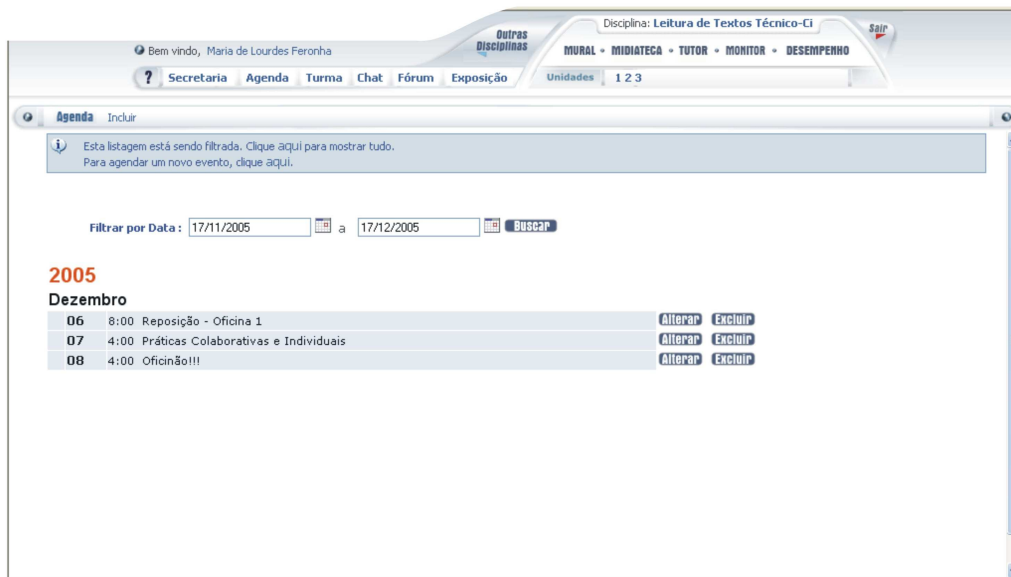
ENVIAR

Secretaria de EAD
Karine Augusta Zanoni

Endereço: Karine Augusta Zanoni - UNISUL
Secretaria de Ensino a Distância - SEaD

A agenda foi utilizada para fins de registro das atividades programadas - horários, convites (Figura 3.5).

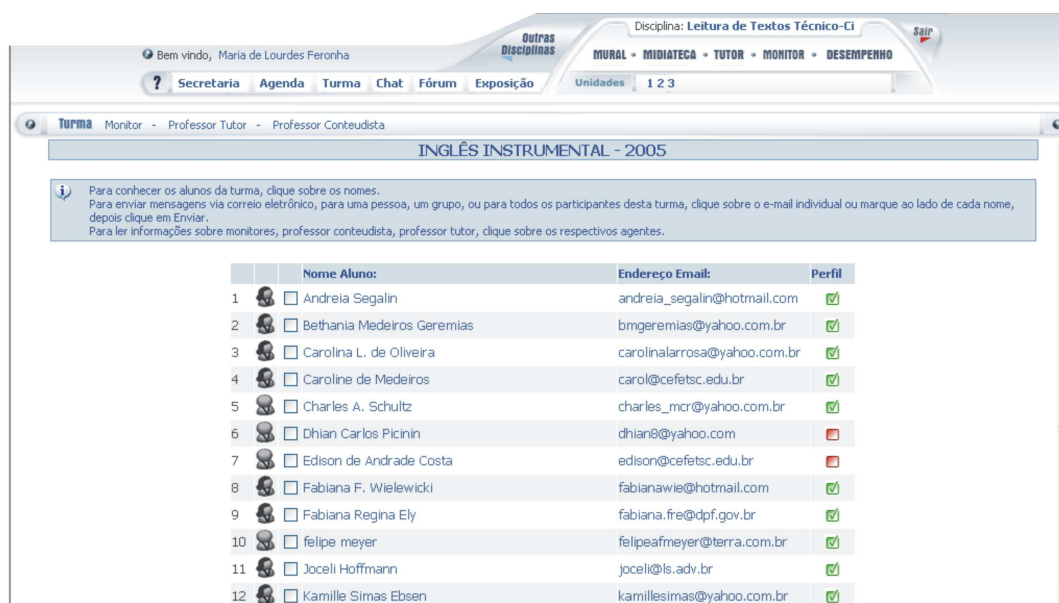
FIGURA 3.5 - Ambiente Virtual/Agenda



d) Turma

A figura 3.6 apresenta a Turma, a relação dos participantes com seus respectivos perfis - dados de identificação, interesses, área de atuação e foto (opcional). A maior parte dos participantes completou o seu perfil na íntegra, inclusive com foto e informações sobre *hobbies*, preferências de atividades para lazer, etc. Alguns, no entanto se limitaram a informar os dados de identificação (em vermelho).

FIGURA 3.6 – Ambiente virtual / Turma



- e) Fórum: Espaço destinado a discussões, colóquios, debates. Foi agendado um fórum apenas devido ao curto espaço de tempo (início e término da implementação nov. 2005 – fev/2006 com interrupção em meados de dezembro para as festas de fim de ano e férias letivas).
- f) Exposição: Espaço para compartilhar trabalhos, *links* interessantes, fotos, com a função de reproduzir virtualmente as apresentações de trabalhos em ambientes presenciais.
- g) Mural: Espaço reservado para fins interativos e informativos: avisos, lembretes e chamadas (FIGURA 3.7). Foi bastante utilizado durante a partir da apresentação do ambiente virtual, constituindo uma ferramenta importante de comunicação entre a professora Tutora e os participantes.

h) FIGURA 3.7- Ambiente Virtual/Mural



i) MEDIATECA

Espaço semelhante a uma pequena biblioteca, constituiu um banco de dados contendo diferentes seções e tipos de texto (natureza e grau de dificuldade de acordo com o diagnóstico realizado) (FIGURAS 3.8 e 3.9). Nela os participantes tiveram acesso às oito unidades de gramática⁹ básica (itens constituindo o maior grau de dificuldade), à academia virtual de "Neuróbica" (Ginástica para os neurônios) e às seções Aprenda com Humor e Aprenda com Música - textos sobre tradução e o ensino de LE (Luis Fernando Veríssimo, Jô Soares, Millôr Fernandes, Rubem Braga). Tais recursos visaram proporcionar momentos de descontração assim como estimular o participante a explorar os diferentes espaços do ambiente virtual.

⁹ Os conteúdos relativos à estrutura da língua foram selecionados e/ou elaborados e organizados pela pesquisadora. Foram disponibilizados na midiateca na forma de unidades, conforme sugestão dos especialistas que tiveram participação no *design* dos conteúdos apresentados no modelo como um todo. Sendo de natureza complementar, os conteúdos foram disponibilizados visando observar diferenças individuais relativas à experiência prévia dos participantes e experiências anteriores de aprendizagem.

FIGURA 3.8 – Ambiente Virtual/Midiateca

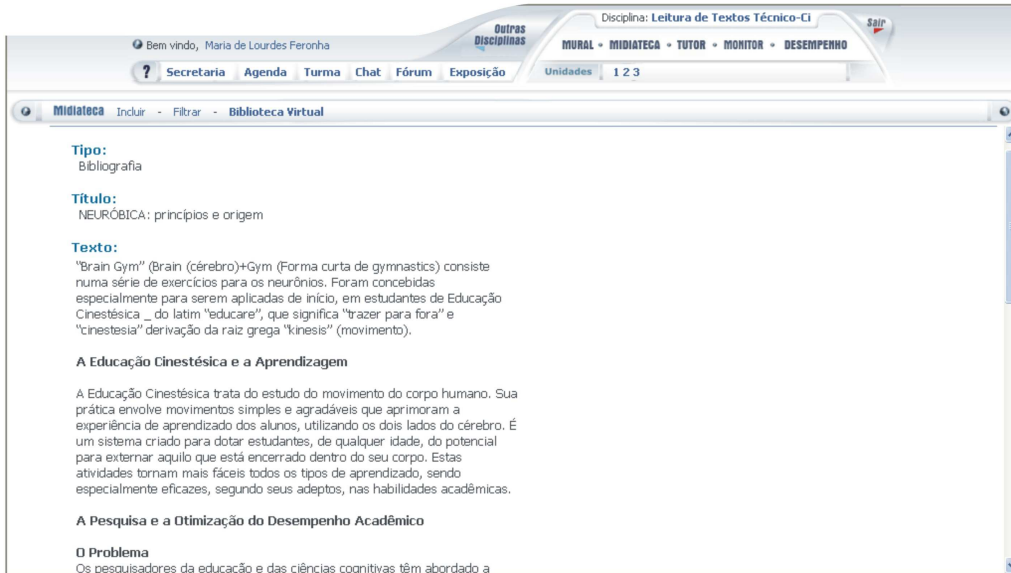
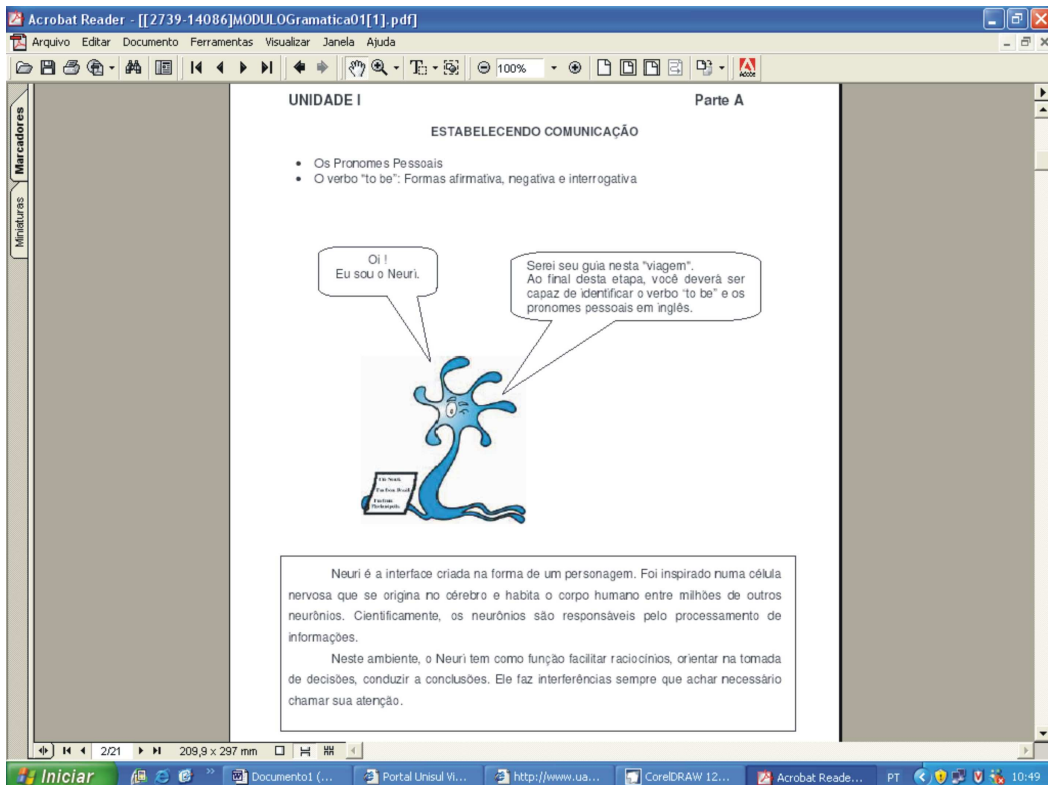


FIGURA 3.9 – Midiateca/Gramática Básica



3.8.3 Módulos de Aprendizagem

Constituíram a mola mestra do ambiente, disponibilizando os conteúdos desenvolvidos nas oficinas presenciais além de oferecer atividades complementares na forma de auto-instrução e auto-avaliação. Isso possibilitou que os participantes enviassem as atividades realizadas para a avaliação e comentários do Tutor. Os conteúdos foram dispostos em três módulos, I, II e III, contendo unidades acompanhadas de: objetivos, dicas, síntese e informações adicionais (Saiba Mais). Foram também disponibilizadas atividades de fixação, acompanhadas dos respectivos gabaritos (discussão comentada e análise). Tal configuração visou complementar as atividades desenvolvidas nas oficinas presenciais com o fim de agregar observar diferenças relativas em nível de conhecimento e ritmo de estudo.

"Módulos" são aqui entendidos como ambientes de vida. Como tal, não precisaram necessariamente obedecer à rigidez dos currículos engessados, programas pré-estabelecidos, conteúdos congelados, e aulas matematicamente mensuradas (duração e número). As oficinas presenciais, tampouco obedeceram a intervalos regulares não tendo sido restritas ao espaço físico da "sala de aula", à disposição das cadeiras em fileiras; para que o campo de visão imediato de cada participante não fosse a nuca do companheiro sentado à sua frente, mas sim o conjunto de participantes do grupo experimental e esta pesquisadora.

Os módulos de aprendizagem deste estudo foram concebidos e entendidos no sentido de *"exhibit"* (mostra, demonstração). Constituíram um processo de desconstrução e re-construção contínua do conhecimento. Dessa forma buscou-se que o aprendiz desenvolvesse e articulasse os seus saberes, a eles implementando "outras" práticas por meio da observação dos fenômenos e dos conceitos re-apresentados. Portanto, foram articulados como módulos sistêmicos de um constructo que visou promover a otimização, flexibilização e racionalização de recursos físicos e humanos.

- Módulo 1: Você já sabe muito!

A ementa e os objetivos dos módulos de aprendizagem foram dispostos no ambiente virtual antes do acesso aos recursos que constituiram este módulo (FIGURA 3.10). As atividades propostas complementaram e reforçaram o redirecionamento da visão do participante, ou seja, a construção de um “outro olhar” para aprender inglês.

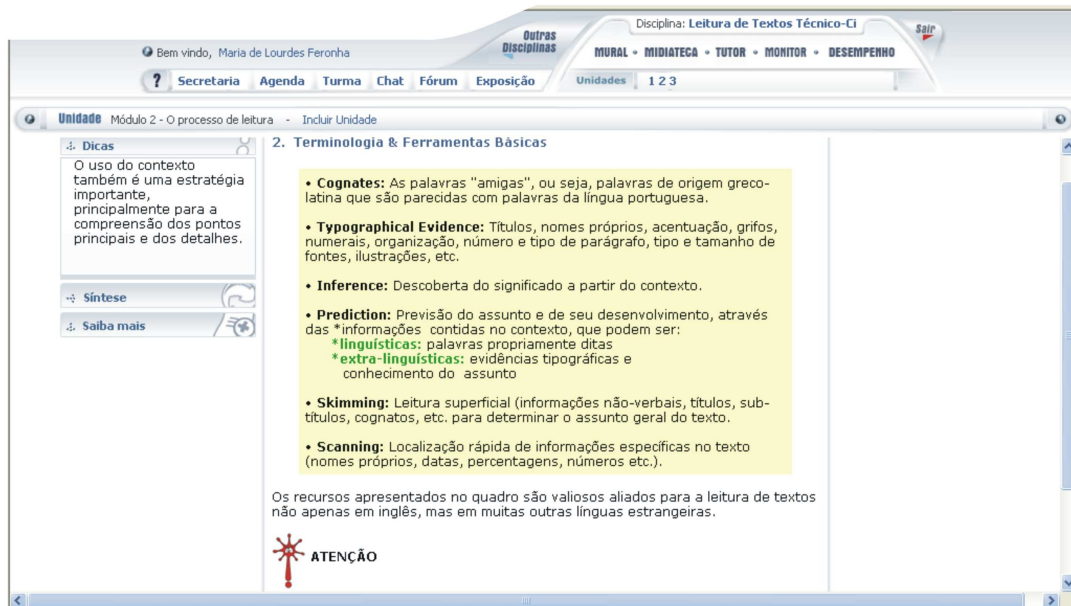
FIGURA 3.10 – Ambiente virtual / Módulo 1



- Módulo 2: Tudo o que você já faz...

Este módulo ampliou o escopo de ação dos participantes aumentando o círculo de abrangência das técnicas e estratégias já apresentadas no módulo anterior. Neste módulo os procedimentos foram aplicados a textos em inglês, sendo a leitura proposta nos três níveis de compreensão – assunto do texto, identificação das idéias principais e de detalhes (FIGURA 3.11). Dessa forma, o aprendiz foi estimulado a voltar a sua atenção para o que já sabe fazer (processo de leitura) e a transferir as habilidades adquiridas na língua materna para a leitura em LE, usando o seu conhecimento de mundo como âncora na busca de outros saberes.

FIGURA 3.11 – Ambiente virtual / Módulo 2



Este módulo não “encerrou” o ciclo de sensibilização que permeou todo o modelo proposto (FIGURA 3.12). Na verdade, nenhum módulo adicional teria como fazê-lo, nem que a este modelo fossem acrescentados mais mil unidades. Esta intervenção teve como objetivo maior, abrir e deixar janelas abertas; múltiplas janelas como vias de acesso ao conhecimento. Nesse cenário, a língua inglesa foi apresentada, como um instrumento de comunicação e inclusão às esferas da academia e principalmente à vida. Espera-se que a Língua Inglesa atue como a pedra ao cair n’ água, abrindo círculos e mais círculos, que se ampliarão, abrindo múltiplos espaços para o conhecimento.

FIGURA 3.12 – Ambiente virtual / Módulo 3



Os processos experimentados, as descobertas inesperadas, as afinidades conquistadas, o encantamento do “passar a entender” foram neste espaço conduzidos pelo Neuri, que transferiu a partir desta experiência pedagógica a sua responsabilidade a milhões de outros “Neuris” que trabalham incessantemente na busca do sentido das coisas.

3.9 A Articulação dos Ambientes e das Abordagens de Aprendizagem

O constructo de saberes dos participantes foi acionado desde o primeiro encontro presencial com o fim de articular os ambientes e as abordagens de aprendizagem deste modelo. Outras informações foram disponibilizadas e agregadas, sistemática (conforme planejamento inicial e de acordo com o diagnóstico das necessidades) e assistematicamente (de acordo com solicitações e observação de necessidades no decorrer da implementação do modelo), a cada novo encontro, presencial ou virtual, na forma de oficinas de leitura e do estudo-autônomo. Os aprendentes tiveram trânsito livre no ambiente presencial e também no virtual. Dessa forma, oportunizou-se a sua presença sempre que este estivesse disponível (tempo) e/ou apto (disposição) a

utilizar os recursos disponibilizados. Foi também possibilitado que o aprendente escolhesse a forma de estudo-autônomo - no ambiente virtual ou por meio de material impresso (impressão dos exercícios disponibilizados). Vum roteiro de estudos com orientações, sugestões e dicas relativas ao planejamento e melhor aproveitamento de seu programa de estudos - tempo, prioridades, disciplina - foi distribuído (material impresso).

3.10 Estabelecimento das Afinidades e do Programa de Estudos

Anterior ao natural estabelecimento de afinidades decorrente da convivência pessoal entre os participantes já existia um elo comum e independente do curso de origem - a necessidade (em alguns casos, a urgência) de comprovar a proficiência em inglês. Tal requisito, por si só, já implica em grande carga e pressão emocional; portanto, esse requisito constituiu um fator gerador de identidade. No decorrer das oficinas presenciais, nas conversas informais anteriores ao início das atividades, durante estas e nas pausas para o “lanchinho” foi possível observar a angústia e ansiedade de alguns alunos em relação a esse requisito, expressa na forma de perguntas, de temores, de dúvidas em relação ao próprio desempenho e principalmente em relação ao que lhes seria cobrado no teste. No decorrer da implementação do modelo, mais especificamente da metade em diante, 8 participantes prestaram o teste de proficiência (diferentes datas) no DLLE/UFSC e tiveram ótimo desempenho. A cada notícia de mais um colega aprovado, o grupo vibrou e se motivou. Dessa forma foram sendo estabelecidas as afinidades, enfraquecidos os temores e fortalecidas a confiança e auto-estima. Todos os alunos que prestaram o teste foram aprovados, o que representou portanto 100% de aprovação.

3.11 Análise dos Dados

Para a análise dos dados obtidos por meio do questionário enviado aos coordenadores e aos alunos participantes (diagnóstico da situação) e do instrumento de avaliação de desempenho (pré-teste – diagnóstico inicial e parâmetro para validação dos resultados - e pós-teste – avaliação do desempenho final) foi utilizada a estatística descritiva – média e percentual (BARBETA, 1999). Na análise dos dados do pré e pós-testes foi utilizado também um constructo de avaliação para a interpretação das notas finais dos testes de inglês para fins específicos (WIELEWICKI, 1998). Este se baseia no princípio de que a testagem deve/deveria considerar a inter-relação entre o próprio teste, a auto-avaliação dos examinandos sobre a sua habilidade de leitura em inglês para fins específicos, bem como o seu desempenho no teste, a fim de que a situação seja abordada numa perspectiva mais ampla.

É importante destacar que o maior desafio de qualquer estudo que envolva testar conhecimentos, competências, habilidades, é sempre o método de validação dos resultados. Parte-se da premissa que é preciso produzir evidências. Para tanto, há que se considerar a hipótese sobre a propriedade dos resultados obtidos no teste (CHAPELLE, 1999), passando pela adequação dos instrumentos utilizados para a coleta de dados (WIELEWICKI, 1998), o que inevitavelmente envolve a coleta de evidências relativas à hipótese, bem como a organização dos argumentos apresentados para a validade da conclusão (TUMOLO, 2005). Há que se considerar também a tendência relativamente recente de que a validade está associada à interpretação dos resultados dos testes (KANE, 1992).

A validação dos resultados neste estudo considerou critérios estabelecidos em diferentes abordagens e foi baseada nos seguintes eixos referenciais: Interpretação com base em argumentação (KANE, 1992) e justificação como evidência empírica (CHAPELLE, 1994). Os parâmetros utilizados para fins de avaliação dos resultados (Pré & Pós-testes) foram inspirados e adaptados a partir das seguintes áreas de conhecimento (BACHMAN & PALMER, 1996):

1. Competência Organizacional: organização das sentenças do texto como unidades de sentido.

2. Competência Gramatical: organização das sentenças como segmentos de sentido.
3. Competência Textual: organização das sentenças para constituir textos.
4. Competência Pragmática: organização das sentenças e dos textos com relação aos objetivos comunicativos do usuário da linguagem, considerando as características do contexto de uso dessa linguagem.
5. Competência Funcional: organização das sentenças e dos textos com relação aos objetivos comunicativos do usuário da linguagem.
6. Competência Sócio lingüística: a forma com que as sentenças e textos se relacionam com as características do contexto de uso da linguagem.

Validação dos resultados

Justificativa	Argumentos Favoráveis	Argumentos Desfavoráveis

Considerando que as competências envolvidas na análise e validação dos resultados variam de acordo com a natureza da questão formulada, os dados coletados por meio do instrumento aplicado (pré e pós-teste) serviram como parâmetro para a validação dos resultados. As respostas dos pré e pós testes foram tabuladas, comparadas e analisadas, sendo avaliadas de acordo com o julgamento da pesquisadora que estabeleceu critérios e formas para a tomada de decisão na forma de justificativa a favor ou contra a aceitação da resposta dada como correta, embasada por argumentos favoráveis ou desfavoráveis respectivamente.

4 IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO

Este capítulo trata da análise e discussão dos dados obtidos através dos instrumentos de pesquisa descritos no capítulo anterior, na ordem que segue:

- Questionário - diagnóstico/situação (coordenadores de curso)
- Questionário - diagnóstico/necessidades (participantes do grupo experimental)
- Pré e Pós-testes

4.1 Questionário respondido pelos Coordenadores

4.1.1 Documentos aceitos para comprovação da proficiência em Língua Estrangeira.

A figura 4.1 apresenta o resultado da análise da questão referente aos documentos aceitos pelos cursos para a comprovação da proficiência em Língua Estrangeira.

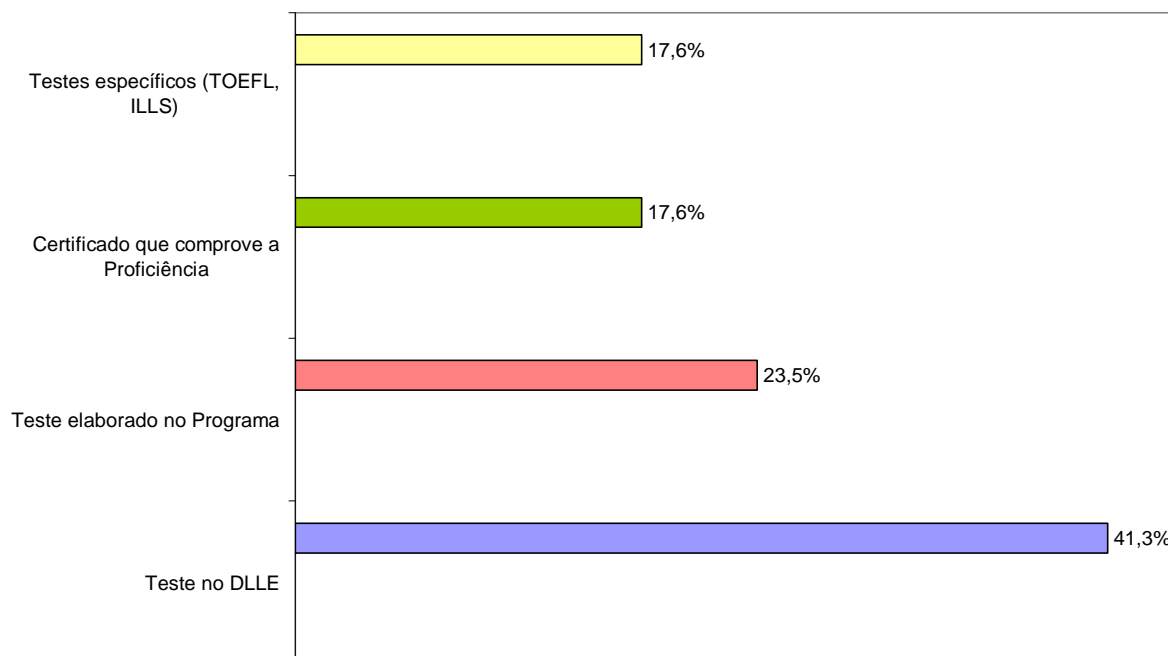


Figura 4.1 - Documentos Aceitos para a Comprovação da Proficiência em LE

Observou-se que a maior parte dos cursos aceita apenas o teste realizado no DLLE (UFSC), o qual até fevereiro de 2006 consistia na tradução de um texto da área com o auxílio do dicionário. Tal dado evidencia a importância e significância dos critérios adotados nesse departamento para efeito de comprovação da proficiência em inglês bem como de seus desdobramentos (competência lingüística, habilidades exigidas e condições oferecidas anteriormente para a realização dessa tarefa com sucesso).

4.1.2 Duração do Teste de Proficiência

A figura 4.2 apresenta os resultados referentes à duração do teste de proficiência. Corroborando os dados apresentados na figura 4.1, observa-se que a maior parte dos cursos (58%) prevê um tempo de 2 horas para a realização do teste. Este é o tempo estipulado pelo DLLE/UFSC.

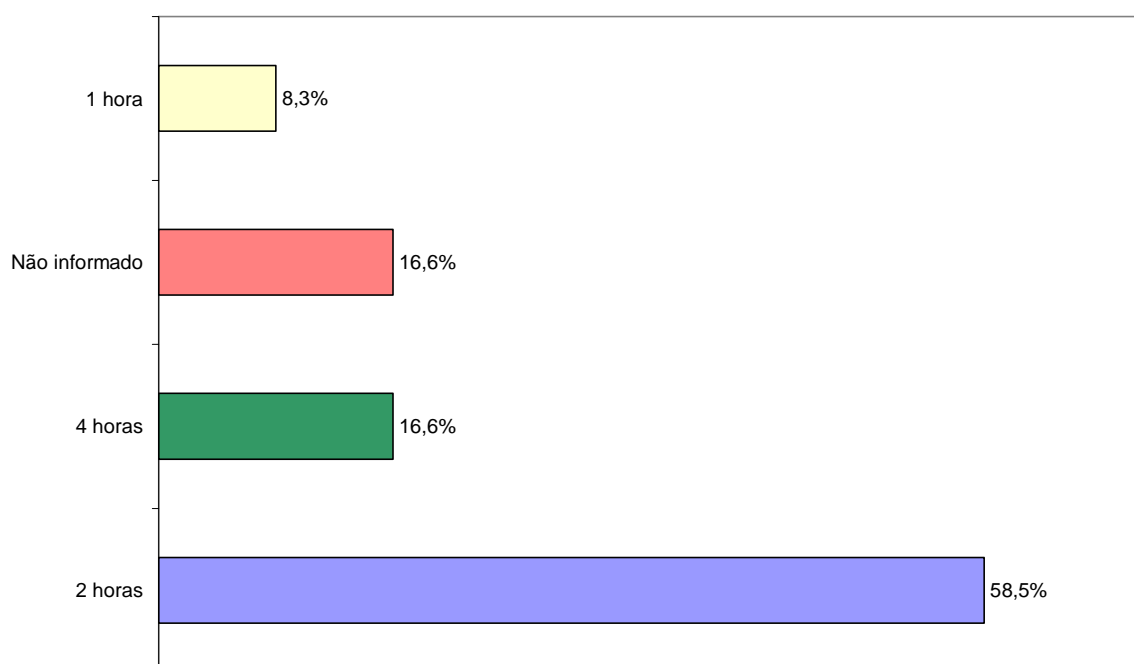


Figura 4.2 - Duração do Teste de Proficiência em LE

4.1.3 Utilização do Dicionário

Com relação ao uso do dicionário durante o teste, a maioria dos cursos (78,7%) permite a sua utilização. Uma pequena parte (7,1%) não permite o seu uso enquanto uma parcela considerável dos coordenadores de curso (14,2%) relatou não estar informado sobre essa questão.

4.2 Questionário-diagnóstico

4.2.1 Caracterização da Amostra

A amostra foi composta por 22 participantes com uma média de idade de 35,2 anos; sendo 75% do sexo feminino e 25 % do sexo masculino.

4.2.2 Cursos de Origem

A figura 4.3 apresenta o curso de origem dos pós-graduandos¹⁰ que compuseram o grupo experimental. O número de cursos que participaram efetivamente da pesquisa representa 75% do universo total dos cursos que compõem o quadro de cursos de Mestrado da UFSC com o pré-requisito de 1 ano para a comprovação da proficiência.

¹⁰ Um aluno do curso de Artes Visuais (UFRGS) foi incluído no grupo uma vez que devido aos imprevistos ocorridos no período em que o estudo foi implementado (greve, final de ano, férias). Assim sendo, a sua inclusão só veio a enriquecer o trabalho (qualitativa e quantitativamente), não constituindo portanto uma variável, já que a sua realidade era a mesma daquela dos alunos da UFSC – urgência, pouco tempo e necessidade de estudo acompanhado.

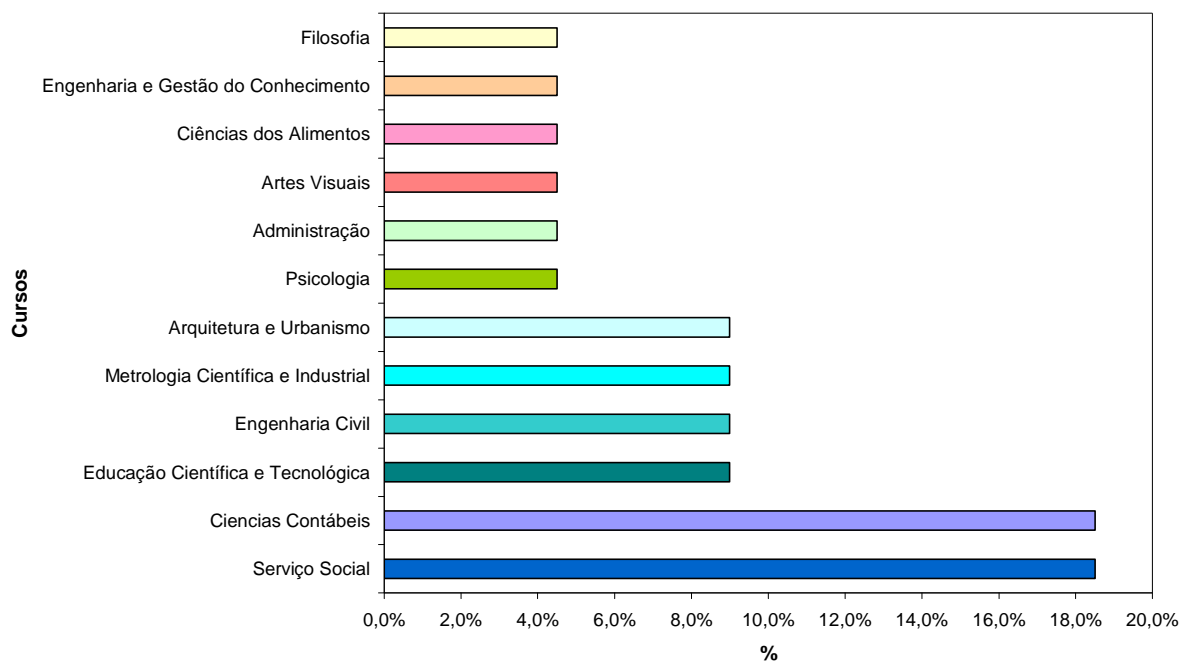


Figura 4.3 - Caracterização da Amostra de Acordo com o Curso

4.2.3 Experiência Prévia: instituição e tempo de estudo

A maioria (63,1%) dos participantes relatou ter estudado inglês apenas em instituições particulares, enquanto 36,9% informou ter estudado em instituições públicas. Quanto ao tempo de estudo, a maioria (75%) relatou ter estudado há mais de 4 anos. Esses índices evidenciam a “descontinuidade” anteriormente apontada na forma da interrupção dos estudos de inglês após o EM. Revelam também um fato que vale destacar, apenas em caráter ilustrativo – a maioria dos participantes é oriunda de instituições particulares. Ainda assim, não tiveram a oportunidade, condições ou a preocupação de aprimorar os seus conhecimentos em inglês em cursos de idiomas ou com professores particulares.

4.2.4 Domínio, acesso e utilização de ferramentas (*Windows, Word, Internet*)

As respostas relativas à oportunidade de acesso e familiaridade com as ferramentas a serem utilizadas no ambiente virtual corresponderam às expectativas,

uma vez que 9 em cada 10 participantes relataram possuir um bom grau de familiaridade com as mesmas. Com relação ao acesso à *Internet*, apenas 1 em cada 10 participantes relatou utilização doméstica e 4 em cada 10 relataram ter acesso à rede na universidade. A maioria informou ter acesso à *Internet* no local de trabalho. Quanto ao uso da rede como suporte para se aprender inglês, os dados analisados revelaram a utilização instrumental e instrucional, conforme segue:

- 60% utiliza a Internet como forma de acesso apenas a programas tradutores.
- 35% utiliza a rede para leituras na área de interesse.
- (5%) não utiliza a ferramenta.

É importante destacar que a maioria dos participantes do estudo (95%) possui computador doméstico ligado à *Internet* e que a maioria utiliza a rede para a realização de tradução de textos, uma vez que não tem a habilidade de leitura suficientemente desenvolvida; ou seja, não tem (ou acredita não ter) autonomia para a leitura de textos em inglês sem o auxílio de programas tradutores.

4.2.5 Conhecimentos em Inglês

a) Participação em curso

O pré-requisito para a participação no grupo experimental foi não estar frequentando curso de inglês específico de preparação para o teste de proficiência, uma vez que esse fato poderia invalidar os resultados obtidos. Diante disso, 9 em cada 10 participantes do estudo, relataram nunca ter freqüentado cursos de inglês que utilizassem técnicas e estratégias de leitura. Os 3 participantes que declararam já ter estudado inglês anteriormente informaram ter freqüentado: a) o curso Extracurricular da UFSC, b) curso de Inglês Instrumental (preparação para a proficiência/duração de 8 horas, e c) curso de conversação e tradução (duração não elicitada).

No que se refere às atividades que julgavam mais eficazes para obter a proficiência em língua inglesa, os dados evidenciaram que a maioria (76,1%) vê a leitura e a tradução de textos em inglês como a melhor forma de desenvolver tais

habilidades e competências. A tabela 4.1 apresenta os valores percentuais relativos às atividades que os participantes julgaram mais eficazes para aprender inglês.

TABELA 4.1 – Auto-avaliação: eficácia das atividades

ATIVIDADES	%
Leitura de textos	76,1
Tradução de Textos	76,1
Gramática	61,9
Práticas Comunicativas	14,2
Outros (Letras de Música)	9,5

Os dados obtidos evidenciaram que a leitura e tradução de textos são vistas pela maioria dos participantes como a melhor forma de desenvolver a habilidade de leitura e adquirir conhecimentos. No entanto, a gramática também apresentou um índice expressivo, em oposição aos demais itens que se revelaram bem menos significativos.

b) Grau de dificuldade

Com relação ao grau de dificuldade na realização das tarefas envolvendo os diferentes aspectos do processo de leitura, os dados (TABELA 4.2) foram compilados na forma de percentuais de resposta nas valências pouca, média e muita dificuldade.

TABELA 4.2- Leitura de textos em inglês: Tópicos e grau de dificuldade

Grau de dificuldade	Muita	Média	Pouca
	%		
Ordem das palavras na sentença	19,0	52,3	28,5
Estrutura gramatical	42,3	52,3	9,5
Vocabulário	19,0	71,4	9,5
Termos Técnicos	38,1	28,5	38,0
Tempos Verbais	38,1	42,8	23,8
Tradução	38,1	47,6	19,0
Uso do Dicionário	14,2	33,3	57,1
Conhecimento na área	14,2	42,8	42,8

A maioria dos participantes (42,3%) apontou a gramática como representando o maior grau de dificuldade para a compreensão de textos em inglês. Tal dado entra em consonância com os dados anteriores, que também apresentam o estudo de gramática como uma forma eficaz de aprender. Um segmento bastante significativo (38,1%) atribuiu aos termos técnicos, aos tempos verbais e à tradução muita dificuldade. O fato de ter sido atribuído relativamente alto grau de dificuldade à ocorrência de termos técnicos pode advir de mitos sobre a “linguagem técnica”. Na verdade, o vocabulário técnico é constituído, na maioria das áreas, por palavras cognatas que portanto, apresentam grande semelhança morfológica e semântica com o português. Tais dados corroboraram a importância atribuída à gramática, já que “tempos verbais” estão compreendidos em seu escopo.

A preocupação com o vocabulário (ao qual foi atribuído com muita frequência o baixo desempenho) também ficou evidente nos índices encontrados. Apenas 9,5% dos participantes consideraram esse aspecto como causa de pouca dificuldade; em oposição aos 71,4% que lhe atribuiu dificuldade média e aos 19,0% muita dificuldade.

c) Recursos utilizados para a leitura de textos em inglês

No que se refere aos recursos disponibilizados na *Internet*, 47,6 % relataram utilizar apenas o dicionário, 47,6 % declararam utilizar programas tradutores enquanto 4,8% informaram fazer uso das duas ferramentas. Tais depoimentos e índices demonstram como a *Internet* e os recursos por meio dela disponibilizados ainda são pouco explorados, a despeito de sua riqueza. Esses resultados parecem refletir aspectos culturais e práticas pedagógicas – a transferência do uso do dicionário como meio de solucionar problemas no ambiente presencial para programas tradutores em ambientes virtuais. Isso demanda em mudança de cultura, de atitudes e hábitos; principalmente por parte de formadores e professores.

h) Auto-avaliação do desempenho na leitura em inglês

A tabela 4.3 apresenta os valores médios relativos à auto-avaliação dos participantes quanto a tópicos específicos apresentados.

TABELA 4.3 - Auto-avaliação do desempenho (0 - 10)

COMPREENSÃO DO TEXTO	MÉDIA
Assunto do texto	6,7
Palavras-chave	5,9
Idéias principais	5,8
Pontos de vista do autor	4,7
Detalhes	3,5

A grande maioria (90,6%) relatou ter dificuldade na compreensão de textos em inglês. Ao atribuir uma nota (0 a 10) ao seu desempenho os participantes apresentaram a média mais significativa (6,7) na identificação do assunto do texto, que corresponde ao nível mais superficial de compreensão – nível 1. Os resultados refletem a hierarquização natural dos níveis de compreensão, evidenciando a necessidade dos participantes de desenvolver suas habilidades em leitura para obter maior autonomia e proficiência.

A compreensão de detalhes, revelou a menor média de todas (3,5%). Tal índice é bastante significativo e pode indiretamente refletir o senso comum, por entender-se que a compreensão de um texto implica em conhecer/entender o sentido de todas as palavras nele contidas.

d) Habilidades desenvolvidas em língua portuguesa

A presença deste item causou um certo estranhamento, levando alguns participantes a indagar tratar-se mesmo de língua portuguesa. No entanto, entendeu-se ser tal questionamento cabível e justificável. Um dos pilares de sustentação deste modelo é exatamente a transferência de habilidades já adquiridas para a prática de leitura em língua inglesa, considerando-se as diferenças entre os dois sistemas lingüísticos. Assim sendo, a questão revelou e evidenciou a necessidade de conscientizar os participantes, que pelo simples fato de já terem atingido o nível de pós-graduação, “já sabem muito”, e tais conhecimentos podem contribuir efetivamente para desenvolver as suas habilidades de leitura em inglês. Conforme era esperado, e parece ter sido comprovado, a maioria dos participantes (85,7%) relatou ter habilidades mais desenvolvidas em leitura, seguida pela escrita (33,3%) e pela oratória (28,3%).

e) Opinião sobre o uso dos recursos da Internet para o ensino de inglês

O quadro 4.1 ilustra os depoimentos dos participantes e revela também questões transversais relativas às condições de ensino de LE, mais especificamente, de inglês. Uma questão visou eliciar como os participantes viam os recursos disponibilizados na *Internet* e o ensino de inglês *online*. Os dados demonstraram que a maioria dos participantes vê tais recursos com simpatia, já que a maior parte dos pontos analisados na avaliação foram positivos. Esses dados foram interpretados como expressando atitudes favoráveis à aplicação do modelo proposto.

QUADRO 4.1 – Os recursos da Internet no ensino/aprendizagem de inglês

Pontos Favoráveis	Pontos Desfavoráveis
Possibilita exercícios criativos (...)	(não citado)
Complementa ensino em sala (...)	(não citado)
Acho a alternativa interessante (1)...	... mas prefiro cursos presenciais,
Acho válidovisto que alunos podem se dedicar ao estudo quando tiverem tempo.
Acho que pode ser interessante (2)...	... porém utilizo muito pouco.
Acredito que qualquer meio que facilite a aprendizagem seja válido contudo o contato com o professor proporciona melhor entendimento que um “ <i>Chat</i> ”.
A <i>Internet</i> auxilia (...)	(não citado)
Pode colaborar com a aprendizagem (...) acesso a textos diferentes (...) os quais se fazem necessários .	(não citado)
Acho interessante (3), pois facilita , tenho bastante familiaridade (...)	(não citado)
Acho importante (1) pois a <i>Internet</i> é o meio mais rápido de acessar artigos, informações, na maioria textos em inglês.	(não citado)
Ferramenta adequada de fácil utilização e acesso.	(não citado)
Importante (2)...	... mas ainda pouco utilizado no meu caso específico.
Relevante todavia os tradutores não facilitam o aprendizado e traduzem incorretamente.
Creio que permite ditar meu ritmo , atender melhor minhas limitações e necessidades, permite atendimento individual .	(não citado)
Auxilia numa melhor compreensão do idioma, serve como “ tábua de salvação ” nas horas de pânico em resolver nossas dificuldades .	(não citado)
Sou adepto ao uso da Internet mas , mas não adquiri conhecimento necessário em inglês, tendo a Internet como recurso, exceto como Translator.
Aprecio muito os recursos disponíveis na rede para aprender e buscar informações.	(não citado)

A maioria dos participantes revelou ser favorável ao uso dos recursos da rede, embora alguns tenham apresentado tanto pontos positivos, como negativos. A maior parte das avaliações positivas/favoráveis foram expressas na forma de adjetivos (**em**

destaque): interessante (3), importante (2), válido (2), diferentes, necessários (textos), criativos (exercícios), mais rápido, adequada, fácil, relevante, melhor. Portanto, por ordem de frequência e relevância, a avaliação dos participantes demonstrou seu interesse nesses recursos bem como o reconhecimento de sua importância e validade. Por outro lado, os verbos empregados nas sentenças avaliativas, atribuíram a esses recursos um caráter complementar (papel no processo de aprender): auxilia (2), possibilita, complementa, colaborar. Foi observada também a ocorrência de verbos expressando mais direta e substantivamente as opiniões: permite (2) ditar ritmo e atendimento individual, atende melhor, sou adepto e aprecio muito.

A grande incidência de conjunções nas sentenças apresentando os pontos favoráveis implicou em claras restrições explicitadas após um posicionamento favorável: (acho interessante) **mas** prefiro cursos presenciais, (acho que pode ser interessante) **porém** utilizo muito pouco, (acredito que seja válido) **contudo** o contato com o professor proporciona melhor entendimento, (importante) **mas** ainda pouco utilizado no meu caso específico, (relevante) **todavia** os tradutores não facilitam o aprendizado e traduzem incorretamente, (sou adepto) **mas** não adquiri conhecimento necessário em inglês. Um pequeno número de participantes relatou não possuir parâmetros para opinar sobre o assunto (QUADRO 4.2). Há a registrar ainda, uma resposta que, por apresentar ambigüidade, não consta no quadro, a saber: Exige estudo contínuo e integral.

QUADRO 4.2 - Ausência de parâmetros: avaliação dos recursos da rede

Ainda não tive a oportunidade de estudar inglês na <i>Internet</i> .
Não possuo conhecimento nessa área.
Não utilizo nenhum recurso.
Não tenho parâmetro para responder ...

O questionário-diagnóstico subsidiou também o levantamento da disponibilidade de horários. O quadro 4.3 apresenta a configuração da disponibilidade dos alunos interessados em integrar o grupo, e demonstrou que todos apresentavam condições de participar das atividades presenciais, observadas as restrições relativas a turnos e dias específicos.

QUADRO 4.3 - Horário para encontros presenciais: disponibilidade - dia/ turno

PARTICIPANTE	TURNO	DIA	MAT.	VESP.	NOT.
1	Noturno	todos			X
2	Vespertino	4 ^a , 5 ^a , 6 ^a		X	
3	Noturno	todos			X
4	Matutino	2 ^a , 4 ^a , 5 ^a , 6 ^a	X		
	Vespertino	2 ^a , 3 ^a , 5 ^a , 6 ^a		X	
5	Noturno	todos			X
6	Vespertino	todos		X	
7	Matutino	todos	X		
	Vespertino	2 ^a , 4 ^a , 6 ^a		X	X
	Noturno	todos			
8	Vespertino	todos		X	
	Noturno	todos			X
9	Noturno	todos			X
10	Vespertino	todos		X	
	Noturno	todos			X
11	Matutino	todos	X		
12	Noturno	todos			X
13	Noturno	todos			X
14	Noturno	todos			X
15	Matutino, vespertino, noturno	todos	X	X	X
16	Matutino	todos	X		
	Noturno	todos			X
17	Vespertino	3 ^a , 4 ^a , 5 ^a , 6 ^a		X	
18	Matutino, vespertino, noturno	todos	X	X	X
19	Vespertino	todos		X	
20	Matutino		X		
	Vespertino	2 ^a , 3 ^a , 5 ^a , 6 ^a		X	
	Noturno	todos			X
TOTAL			7	11	14

O quadro 4.3 evidencia a necessidade de terem sido oferecidas duas alternativas de horários em turnos distintos - vespertino e noturno. Esse formato ampliou a possibilidade de inclusão, garantindo assim a participação de um número maior de interessados. Ficou estabelecido de início, o trânsito livre dos participantes nos dois horários oferecidos, uma vez as mesmas práticas foram desenvolvidas nos dois turnos.

Os participantes puderam portanto, optar inicialmente por um turno e ocasionalmente antecipar, ou repor atividades no outro; ou ainda freqüentar os dois, caso pudessem ou assim o desejassem. Puderam também eleger um turno como definitivo, ou ainda, escolher semanalmente o turno mais adequado às suas atividades diárias ou semanais.

Foram elaboradas e enviadas duas sugestões de horário aos participantes inscritos que escolheram que mais adequou à sua realidade, o que favoreceu visivelmente a freqüência e permanência no grupo. Os horários disponibilizados foram: às 3^{as} feiras, com início às 14 horas e com a possibilidade de se estender até às 18 horas; e às 4^{as} feiras, iniciando às 18 horas com a possibilidade de se estender até às 22 horas. Ficou então, constituído o grupo experimental que contou portanto, com duas vias de acesso às oficinas presenciais.

Uma atividade visando complementar a etapa do diagnóstico da situação abriu as atividades da primeira oficina presencial. Uma pergunta, à primeira vista bastante simples, para alunos que nessas circunstâncias temem entre outras coisas, ser avaliados (testes), revelar pouco conhecimento ou não corresponder muitas vezes às próprias expectativas relativas ao desempenho.

“Você gosta de inglês”? Por quê? Os participantes foram solicitados a responder por escrito, sem maiores julgamentos e/ou falsos temores de “desagradar/magoar o professor”, demonstrar antipatia, medo ou aversão. Foi solicitado que todos registrassem o que verdadeiramente sentiam em relação à disciplina e também enfatizado que os dados seriam de extrema relevância para a concepção e desenvolvimento dos ambientes propostos no modelo. A pergunta aberta visou possibilitar o mapeamento da situação, tendo em vista cada um de seus componentes com relação à sua aceitação e afinidade destes com a língua inglesa: suas expectativas, seus desencantos, suas esperanças, medos e desejos. A justificativa foi solicitada numa tentativa de detectar eventuais interferências negativas e/ou facilitadoras na aprendizagem do inglês até então. A pergunta elicitando as razões para gostar ou não de inglês foi determinante para efeito de análise das necessidades e especificidades dos participantes/grupo. A tabela 4.4 mostra os valores

percentuais relativos às respostas dos participantes quanto à sua afinidade com o inglês.

TABELA 4.4- Afinidade com o inglês

Você gosta de inglês?	
SIM	52,9%
NÃO	41,7%
Mais ou menos	5,4%

O índice de rejeição ao inglês demonstrou ser relativamente alto. Grande parte dos que responderam afirmativamente, não apresentaram justificativa. Em contrapartida, aqueles que responderam negativamente, apresentaram sólida fundamentação para as suas justificativas. Esses dados consistiram em importante subsídio para o estudo. Ao longo das atividades buscou-se promover a reversão desse quadro, substituindo o índice de “estranhamento” e aversão pelo aumento dos níveis de compreensão, atração e simpatia em relação à disciplina. O quadro 4.4 apresenta os depoimentos com destaque para as justificativas apresentadas.

QUADRO 4.4- Diagnóstico da Situação: afinidade com a língua inglesa

SIM
- Tenho curiosidade e necessidade diante da inferência da língua inglesa no nosso cotidiano; porém não tive oportunidade.
- Porque eleva a minha condição intelectual e esta é importante para mim .
- Porque me permite compreender o que os outros dizem, bem como me comunicar .
- Possibilita a comunicação com diferentes pessoas em diferentes países .
- Porque é a língua universal .
NÃO
- Por associar política com língua , mas na verdade a língua mostra a cultura daquele povo. Acho confuso!
- Porque nunca aprendi direito . No colégio era pura decoreba de gramática . Na faculdade fiz o curso (.....) e eram muitos alunos em uma turma . Reconheço que poderia ter me esforçado mais, mas como nunca gostei muito...
- Gostaria de gostar , mas NÃO gosto!!! Tenho trauma .
- Nunca fui estimulada, não entendo o significado ao ler textos longos. Só sei palavras soltas.
- Tenho dificuldade na interpretação.
- Não é o idioma que mais me atrai .
- Acho chato .
MAIS OU MENOS
Depende do assunto e do tópico estudado

Os depoimentos evidenciaram o reconhecimento e a consciência a respeito da importância da língua inglesa como instrumento de comunicação e acesso ao conhecimento (**em destaque**): eleva condição intelectual/importante curiosidade/necessidade, permite compreender/me comunicar, comunicação/países, pessoas, língua universal. No entanto, o índice de frustração demonstrou ser alto e os motivos apresentados bastante preocupantes. A questão política, muito freqüente em depoimentos verbais, foi observada e interpretada como uma espécie de bloqueio que pareceu se manifestar por meio de associação. “Eu não gosto do Bush, não aprovo o que ele fez, faz, nem o que ele representa. Ele é o presidente dos Estados Unidos onde se fala inglês; portanto, ele fala inglês; daí, eu não gosto e não consigo aprender inglês.”

Alguns fatos observados por meio dos depoimentos e atitudes dos participantes que declararam não gostar de inglês, revelaram duas tendências facilmente identificadas: razões “pessoais” e desdobramentos das condições de ensino. No primeiro grupo, apesar dos depoimentos (na primeira pessoa), terem chamado a responsabilidade da situação para o participante, os motivos do “não gostar” foram interpretados como sendo uma conseqüência dos fatores elicitados pelo outro grupo; ou seja as condições de ensino dessa língua.

1. “Acho **confuso**”.
2. “**Nunca** aprendi direito”.
3. “**Nunca** gostei muito”.
4. “Gostaria de gostar, mas **NÃO** gosto!!! tenho **trauma**”.
5. **Não entendo** o significado “.
6. “Tenho **dificuldade**”.
7. “**Não** é o idioma que mais **me atrai**”.
8. “Acho **chato**”.

A predominância de sentenças negativas, ou de conotação negativa, implicou em frustração de expectativas: nunca (2,3) não (4, 5, 7). Nas sentenças afirmativas, da mesma forma, destacou-se a ocorrência de adjetivos com avaliação negativa bastante intensa (1, 4, 6 ,8): **confuso, trauma, dificuldade, chato**. Depoimentos como esses ilustraram o princípio de que o conhecido é confortável e o desconhecido é incômodo. Não entender, ter dificuldade, achar confuso, não ser atraído, achar chato, podem ter levado efetivamente a não aprender; instaurando-se assim um círculo vicioso. Assim analisado, tal resultado remeteu ao outro segmento de depoimentos que justificou não gostar como decorrência das condições de ensino, ou da falta destas.

1. “No meu colégio era **pura decoreba de gramática**”.
2. “... eram **muitos alunos em uma turma.**”
3. “**Nunca fui estimulada**”.

Os depoimentos apontaram para a ineficácia no processo, que por sua vez, remeteu às condições gerais de ensino/aprendizagem nas aulas de LE – metodologia, conteúdo programático, número de alunos por turma, carga horária, desestímulo geral de professores e alunos, e assim por diante. Nada que ainda não se soubesse, mas que continua ecoando pelas nossas escolas e ouvidos.

4.3 Avaliação dos Resultados: Pré e Pós-teste

O teste aplicado consistiu numa avaliação da compreensão de leitura realizada por meio de 5 perguntas. A primeira questão, aberta e relativa à idéia central do texto, teve como o objetivo avaliar o nível de compreensão geral – nível 1 (assunto).

Questão 1: Qual é a idéia central do texto?

40% dos participantes se limitaram a repetir o título do texto; portanto suas respostas não revelaram a sua compreensão da idéia central do texto. Já 20% dos participantes responderam não satisfatoriamente conforme exemplos: **avaliar** a nova imagem global, **expor a possibilidade de um sistema global de governança do planeta, em relato escrito no “chapter” sobre o sistema global através de registros de imagens individuais da nação** (grifos meus). 6% dos participantes não restringiram a sua resposta apenas ao título, mas apresentaram respostas muito amplas como: o desenvolvimento global, a globalização. Os demais participantes demonstraram uma maior compreensão da idéia central, mencionando: a interação (individual, nacional e internacional), as transformações no ambiente e o processo de globalização, os problemas e desequilíbrios causados pelo homem, ação humana afetando o ambiente e preocupação com o meio ambiente.

Já no pós-teste, houve uma elevação (67%) nos índices de compreensão. Dentre esses, 40% responderam satisfatoriamente conforme os exemplos: a estrutura do sistema global e os efeitos da globalização sobre o planeta, a estrutura do sistema global, da interação humana no meio ambiente e suas conseqüências, a estrutura do sistema global (individual, nacional e internacional) e seus efeitos em relação à humanidade e ao meio ambiente. Assim sendo, 27% apresentou melhor compreensão

daquela revelada nas respostas do pré-teste, não podendo no entanto, ser a considerada completamente satisfatória. Os exemplos que seguem ilustram esses casos: a) pré-teste: avaliar a nova imagem global, pós-teste: o texto enfoca uma nova visualização do mundo em que vivemos, onde pode-se ter um entendimento em maior escala de fenômenos e acontecimentos até então fora do nosso alcance; b) pré-teste: ação humana afetando o meio ambiente, pós-teste: o impacto (da ação) do homem sobre o meio ambiente global. 6% dos participantes não apresentaram melhoria na compreensão, tendo limitado a resposta do pré e pós-teste ao título do texto: a estrutura do sistema global, enquanto 13% revelaram maior compreensão na resposta do Pré teste, uma vez que no pós-teste se restringiram apenas ao título ou a apenas uma das questões apresentadas no texto.

Cabe ressaltar que o desempenho melhorou não apenas quantitativamente, mas também qualitativamente, conforme exemplos destacados.

Exemplo 1

a) Pré-teste: A estrutura do sistema global.

b) Pós-teste: O texto trata da estrutura do sistema global, **da interação humana no meio ambiente e suas conseqüências.**

As respostas revelaram uma acentuada melhoria no desempenho, considerando que a resposta do pós-teste, além das informações contidas no título, menciona as intervenções do homem **e suas conseqüências sobre o meio ambiente** (em destaque).

Exemplo 2

a) Pré-teste: Um relato escrito no "**chapter**" sobre o sistema global através de registros de imagens individuais da nação.

b) Pós-teste: Radiografia da estrutura do sistema global, **individual, nacional e internacional.**

Exemplo 2: a resposta do pré-teste não contemplava a identificação do assunto. Apenas mencionava o sistema global constante no título, e apresentava talvez como estratégia para não restringir a resposta apenas a este, outras

informações que tampouco correspondiam ao assunto do texto (registros de imagens individuais da nação). Continha também uma palavra em inglês, portanto, não compreendida. Por outro lado, a resposta do pós-teste, apresentou outras informações agregadas ao título do texto, o que lhe conferiu maior amplitude de sentido e maior correspondência com as idéias apresentadas no texto - as três imagens: individual, nacional e internacional.

A segunda questão se referia à identificação dos pontos principais, e portanto, visava avaliar a compreensão das idéias principais contidas no texto, a que corresponde o nível 2.

Questão 2: Pontos principais

A tabela 4.5 ilustra os valores percentuais do desempenho apenas dos participantes que realizaram o pré e pós – testes, uma vez que o critério e objetivo foi comparar os resultados dos dois testes para efeito de validação dos resultados.

TABELA 4.5 - Valores percentuais: otimização de desempenho

PERCENTUAL: OTIMIZAÇÃO DO DESEMPENHO		
Participante	Pré-teste	Pós-teste
A	25%	100%
B	0%	25%
C	75%	100%
D	25%	100%
E	75%	100%
F	75%	100%
G	75%	100%
H	75%	75%
I	75%	100%
J	25%	0%
K	25%	75%
L	25%	100%
M	25%	50%
N	50%	75%
O	100%	100%

Os resultados obtidos demonstraram acentuada otimização no desempenho de uma maneira geral. Dois participantes (A, D) apresentaram resultados bastante superiores (75%) - subindo de 25% para 100%. Oito participantes (B, C, E, F, G, I, M,

N) apresentaram um aumento de 25% na qualidade do desempenho, passando respectivamente de 0 para 25% (B), de 75 para 100% (C, E, F, G ,I) e de 25 para 50% (M). Dois participantes (H, O) mantiveram o nível do desempenho inicial, enquanto outro (J) apresentou queda de desempenho.

Questão 3: Referência contextual

A análise deste item revelou um aumento no desempenho que passou de 31,4% (pré-teste) para 68.6% (pós-teste). Sendo uma questão que tratava especificamente de referência contextual, o desempenho mais satisfatório implicou num maior conhecimento das relações de coesão textual.

Questão 4: Coerência textual

A análise dos resultados revelou um aumento não muito significativo no desempenho dos participantes, que passou de 62.4% (pré-teste) para 69.8% (pós-teste).

Questão 5: Identificação da Comparação

O quadro 4.5 apresenta o baixo desempenho no que se refere à identificação de uma comparação no texto.

QUADRO 4.5 - Desempenho: Identificação de comparação

Aluno	PRÉ	PÓS
A	Incorreto	-
B	Incorreto	Incorreto (Não consigo entender este último parágrafo mesmo)
C	-	Incorreto
D	Incompleto	Incompleto
E	Correto	Correto
F	Incorreto	Incorreto
G	-	-
H	-	Incompleto
I	Incorreto	Incompleto
J	-	- (Não sei)
K	Incorreto	Incorreto
L	-	-
M	-	Correto
N	Incorreto	-
O	Correto	Correto

Os resultados demonstraram um alto grau de dificuldade, tanto no pré-teste como no pós-teste, o que foi inclusive verbalizado por alguns participantes. Uma evidência consistiu no grande número de participantes que deixou de responder a questão, além do número de respostas incompletas. Cabe ressaltar que esta questão teve cunho investigativo complementar. Foi incluída para fins de ilustração/reflexão sobre tipos de instrumentos de avaliação que desconsideram o desempenho geral por fragmentar conhecimento e desempenho, traduzindo os resultados apenas quantitativamente. Uma evidência desse efeito é a comparação com o desempenho dos participantes nas demais questões (assunto do texto, idéias principais, referência contextual).

5 CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

O objetivo geral desta pesquisa foi desenvolver e disponibilizar um modelo alternativo constituído de espaços de convivência visando facilitar a otimização da aprendizagem de inglês para fins de proficiência em leitura. Visou portanto, atender às necessidades específicas de alunos de mestrado da UFSC, e por extensão do contexto educacional brasileiro. Para tanto, foram observadas várias etapas nas diversas fases e ciclos que constituíram a concepção e a implantação do modelo. Na fase de pré-concepção (diagnóstico da situação) os subsídios colhidos por meio dos questionários (coordenadores & alunos) revelaram as principais dificuldades encontradas pelos alunos no que se refere à leitura de textos em inglês bem como à comprovação da proficiência por meio de teste/exame/prova (nos próprios programas, em Instituições externas e/ou no DLLE/ UFSC).

Os depoimentos dos participantes do estudo, bem como as suas atitudes e sentimentos relativos à comprovação da proficiência em inglês, observados e analisados pela pesquisadora, forneceram evidências suficientes para concluir que tal requisito representa um obstáculo para os pós-graduandos, de uma maneira geral. Obstáculo que demonstrou, de acordo com o pré-teste aplicado, se desdobrar na forma de dificuldades de naturezas diversas: falta (ou sensação de falta) de conhecimento prévio; muitas vezes revelada na forma de crenças, pouca disponibilidade de tempo e/ou de recursos financeiros para buscar soluções, ansiedade, temor e angústia diante da falta de alternativas para equacionar o problema, entre outros. Fatores dessa ordem pareceram resultar em bloqueios de diferentes níveis, manifestados de diferentes formas, que podem comprometer o desempenho geral de alunos que se encontram em situação similar.

Da mesma forma, os depoimentos coletados por meio do questionário-diagnóstico, e as dúvidas e desabafos verbalizados no decorrer do processo de implantação do modelo, apontaram para outro fator preocupante - as condições gerais e/ou descontinuidade/inconsistência do ensino de inglês curricular no Brasil; bem como dos critérios estabelecidos institucionalmente, que resultam nas dificuldades e

ansiedade enfrentadas e sentidas pelos alunos que atingem o nível de pós-graduação. Tal fator assume maiores proporções, levando-se em conta as características dessa população, constituída de pessoas oriundas de diferentes cidades/estados do Brasil em busca dos cursos de mestrado. Nessa altura lhes é cobrado algo que não lhes foi oferecido com a eficácia esperada, principalmente nos cursos de mestrado, onde buscam aprimoramento profissional. A pergunta que lhes é feita implicitamente é; “Onde está o seu inglês”? Pergunta para a qual, tal população não encontra resposta. Além disso, as alternativas disponíveis para equacionar esse problema também são limitadas. Essa questão reflete o grande descompasso entre “para que”, “por quê” e “como” ensinar LE, mais especificamente inglês, já apontada por diversos autores e destacada por esta pesquisadora na forma da “descontinuidade” do ensino oferecido institucionalmente.

Ficou evidenciada também, certa falta de clareza em relação ao que é entendido nos diferentes cursos de Pós-graduação por “proficiência em inglês”, observado por meio da variedade de termos e critérios empregados (editais/coordenadores): *proficiência* em inglês, *suficiência* em inglês, *conhecimento* de inglês, *compreensão* de inglês, *tradução* para o português e *interpretação*, entre outros. Outro fator observado foi a diversidade de testes e comprovações aceitas, e conseqüentemente de critérios utilizados. No entanto, a exigência preponderante é “tradução” de textos, e não a compreensão; o que agrava ainda mais o quadro, uma vez que traduzir um texto com competência, na visão de especialistas da área, exige e envolve muito mais do que “possuir conhecimentos na língua inglesa” (conforme editais).

Alguns depoimentos encontrados nas mensagens (correio eletrônico) revelaram também certa ansiedade, decorrente do desconhecimento e incertezas sobre o que se espera dos pós-graduandos; dos objetivos do teste e dos critérios utilizados para a avaliação. Na maioria dos cursos tais critérios são expressos apenas numericamente por meio de notas ou percentuais: nota 7,0 - 70%, ou ainda acima de 80%, conforme documentado. Outra evidência que revelou angústias, foi a constatação de que, diante da impossibilidade de equacionar o problema, os pós-graduandos acabam assumindo a culpa por um eventual baixo desempenho: *sou péssimo em inglês, acho muito difícil, nunca aprendi, nunca fui bem, não entendo*. Tal atitude foi explicitada no diagnóstico

sobre a afinidade dos participantes com a língua inglesa. Muitos alunos que declararam não gostar da disciplina, justificaram tal sentimento em nome de dificuldades pessoais ou mesmo falta de interesse, apesar de terem plena consciência da sua importância bem como do que representa ser proficiente em inglês no universo científico.

O grupo experimental apresentou uma certa heterogeneidade no que se refere às experiências anteriores (tempo de estudo), além de diferenças quanto à disponibilidade para os encontros virtuais. Tal conjunto de fatores viria a constituir um sério problema em cursos nos moldes vigentes. No entanto, a flexibilidade do modelo proposto minimizou essas dificuldades e possibilitou que as necessidades dos participantes fossem melhor observadas, considerada a escassez de tempo para a apresentação da comprovação nos cursos. Alguns participantes tinham que fazê-lo até o final do ano de 2005.

As oficinas foram iniciadas em meados de novembro, interrompidas em meados de dezembro, e retomadas em fevereiro do ano seguinte. Tal leque de variáveis e interferências exigiu que o modelo desenvolvido e implementado se apoiasse num arcabouço teórico que tornasse viável a flexibilização proposta (adequação à realidade dos participantes) para que os objetivos fossem alcançados por meio da articulação das duas modalidades de ensino disponibilizadas. Nesses moldes, e observando o objetivo geral a que se propôs o estudo; ou seja, disponibilizar um modelo alternativo constituído de espaços visando facilitar a otimização da aprendizagem de inglês para fins de proficiência é que foram concebidos e disponibilizados os ambientes de convivência e aprendizagem que constituíram este estudo.

Os princípios ergonômicos em que se baseou a arquitetura dos ambientes e do modelo de aprendizagem deste estudo foram observados e garantiram o diferencial dos espaços disponibilizados – flexibilidade, amistosidade, adequação às reais necessidades e condições dos participantes. Em suma, os ambientes, assim como as atividades desenvolvidas foram adequadas aos participantes. Também foram respeitados os princípios básicos e essenciais para o bom desenvolvimento de trabalho mental (leitura e interpretação) na forma de pausas, lanches, conforto

climático, controle de ruídos, disponibilização dos conteúdos no ambiente virtual/estudo autônomo.

O desdobramento do grupo experimental em “duas turmas” em turnos diferentes e com o mesmo conteúdo programático foi outro diferencial que conferiu grande flexibilidade ao modelo, garantindo assim a participação nas modalidades presencial e virtual a todos. Essa divisão não implicou na descaracterização do grupo como um todo, pelo contrário, promoveu a descoberta de maiores afinidades e o estreitamento de laços sociais e afetivos que constituía um dos objetivos do modelo. Além disso, contribuiu efetivamente para a manutenção dos participantes no grupo, já que dos 21 participantes que constituíram o grupo (ato de inscrição), apenas dois foram caracterizados como desistentes. Um deles só compareceu ao primeiro encontro, sendo que outro esteve presente até a última semana (oficinas presenciais/2005), não tendo comparecido no entanto para a retomada das atividades (fevereiro/2006). Portanto 95% dos participantes concluíram efetivamente o programa estabelecido - oficinas presenciais, atividades e encontros no ambiente virtual, pré e pós-testes.

Considerando que o período que correspondeu à implantação do modelo compreendeu uma greve prolongada nas IFEs, as festas e férias de fim de ano, além do carnaval, o percentual de desistência foi considerado baixo.

O alto índice de permanência foi atribuído a outros diferenciais do modelo implementado. O correio eletrônico desempenhou um papel importante como facilitador das práticas desenvolvidas, constituindo o principal canal de comunicação para a definição de horários/dias de atividades das oficinas presenciais, tendo facilitado também a cooperação e a colaboração. Outra vantagem decorrente da utilização do correio eletrônico como canal de comunicação (participantes/participantes, participantes/tutor, tutor/participantes) foi o compartilhamento e a democratização de acesso a informações. Esse canal de comunicação permitiu que todos pudessem falar com todos; ou seja, garantiu a oportunidade de todos se comunicarem com o tutor no momento em que sentissem essa necessidade, reproduzindo uma realidade que só seria possível em encontros presenciais. Sugestões, dúvidas, angústias além de observações mais subjetivas

foram compartilhadas com o tutor e com os demais participantes na medida da necessidade.

O interesse em comum – aprender inglês, compreender e interpretar textos técnico-científicos da área, ter autonomia em leitura para comprovar a proficiência exigida - contribuiu fundamentalmente para a continuidade das atividades dos participantes que tiveram que estabelecer prioridades, fazer concessões e principalmente manter atitudes positivas na realização das tarefas.

O suporte virtual assegurou e viabilizou o estudo autônomo, de forma que cada aprendente pudesse atender às suas necessidades específicas utilizando os recursos nele disponibilizados. Constituiu assim mais um elo entre os participantes e o tutor (a pesquisadora) compensando assim, eventuais ausências nas oficinas presenciais. Dessa forma, a democratização do conhecimento foi promovida sem desconsiderar as necessidades coletivas e individuais dos aprendentes como constituintes de um grupo. A *Internet* como recurso de apoio complementou apenas as atividades realizadas nas oficinas presenciais, mas também e com bastante empenho, promoveu práticas que efetivamente promoveram maior afinidade (*chat* com troca de receitas, inclusive) além da familiarização de pesquisadores com as tecnologias de informação. Tal objetivo apresentou-se na verdade como um desdobramento, uma vez que essas práticas vieram a ampliar o saber e o fazer pedagógico dos participantes.

Outro fator que visivelmente contribuiu positivamente para o bom desempenho dos participantes foi a disponibilização de espaço físico adequado ao desenvolvimento da atividade fim (a leitura), a qual pressupõe a elaboração e processamento de informações recebidas. Temperatura agradável, amplitude do espaço, ausência de ruídos, sem mencionar o som ambiente e os aromas que emanavam dos lanches - esse conjunto de fatores proporcionou a sensação de bem-estar; e só predisposição para a realização de tarefas.

Por último, mas não menos importante foi o fato deste estudo ter considerado o cérebro como um autêntico órgão social, que como tal, necessita de estímulos ambientais para o seu desenvolvimento. Os ambientes propostos, em especial o presencial, observaram o princípio de que, sem aconchego coletivo o cérebro não pode alcançar seus ápices mais elevados na aventura do conhecimento. De acordo

com essa visão, esta intervenção buscou também estabelecer e manter laços sociais e afetivos entre os participantes, o que se consolidou inclusive com a troca de mensagens de caráter pessoal por via eletrônica. Nas oficinas presenciais foi consolidada uma atmosfera amistosa e afetiva, bastante propícia para o envolvimento e comprometimento que se desejava. As condições oferecidas resultaram numa sensível melhora de desempenho e mudança de atitude em relação à disciplina.

Os resultados do pós-teste evidenciaram a otimização geral em todos os itens avaliados. Além disso, uma avaliação colateral involuntária revelou resultados extremamente positivos. Devido aos prazos estabelecidos pelos respectivos cursos, 8 participantes prestaram o teste de proficiência (DLLE/UFSC) antes da conclusão das atividades e 1 após o término; tendo sido todos aprovados. Esse resultado consistiu numa evidência “involuntária”, mas bastante significativa (índice de aprovação de 100%), já que a proposta deste estudo não compreendia a realização do referido teste para efeito de validação dos resultados.

Apesar da diversidade de recursos e das múltiplas aplicações dos conteúdos apresentados no ambiente virtual, este não tão foi tão acessado e explorado conforme esperado. A preferência pelas oficinas com a presença da professora - tutora podem revelar ainda uma alta dependência do ensino presencial como decorrência da cultura estabelecida sobre o ensino *on line*.

Este estudo revelou aspectos passíveis de reflexão. A falta de políticas de ensino adequadas, comprometimento institucional, motivação de professores/alunos, condições para um ensino eficaz - “aprender” de fato - têm contribuído para a dificuldade de aprender inglês na escola; mais especificamente, atingir o nível de proficiência desejado e/ou exigido institucionalmente nos PPGs. Tal conclusão remete a ações que implicam em mudanças imediatas e profundas em todos os níveis e instâncias ligadas à educação. Mudanças que promovam o reencantamento não apenas de “aprender” inglês, mas da educação e do mundo dos eternos aprendentes que somos. Reencantamento despertado na realização deste estudo, e que se espera se multiplique em todas as esferas e por ele atingidas reproduzindo o efeito da “pedra n’água.

5.1 Sugestões para Trabalhos Futuros

A cultura presencial vigente no contexto educacional brasileiro de uma maneira geral aponta para a necessidade de serem promovidas, institucionalmente, mudanças de atitude nesse sentido. Estudos demonstrando a eficácia e/ou limitações do ensino à distância, particularmente de LE, consistiriam em passos importantes na direção de outras formas de ensinar e aprender. Estudos envolvendo e articulando o ensino presencial e virtual no ensino de línguas estrangeiras contribuiriam para desmistificar e ampliar o papel geralmente atribuído ao correio eletrônico à Internet no contexto educacional.

Hoje, as redes globais como a *Internet*, se apresentam como valioso recurso não apenas pelos conhecimentos especializados que tornam disponíveis; mas também pela oportunidade de comunicação intercultural e de aprendizagem lingüística que proporcionam. Portanto, estudos visando criar condições alternativas de aprimoramento do inglês, utilizando esses recursos de apoio para a discussão de assuntos que os aprendentes considerem relevantes, consistiriam num incentivo para que estes, que se conectando à rede, poderiam acompanhar mais efetivamente os avanços científicos de suas áreas de interesse, ampliando também sua oportunidade de intervir na sociedade.

Estudos com base em depoimentos de professores/alunos de inglês; dos cursos preparatórios para o teste de proficiência, de graduação (letras-inglês) do ensino médio e de pós-graduação promoveriam maiores evidências para a reflexão e debate sobre os resultados aqui apresentados. A análise dos resultados desta pesquisa se baseou no julgamento da pesquisadora como uma especialista, com experiência em cursos de idiomas bem como em instituições públicas de ensino - médio, técnico profissionalizante e superior. As diferentes situações de ensino em que o inglês é incluído institucionalmente (no nível superior, na maior parte apenas em Cursos de Letras) apontam para a necessidade de uma maior compreensão por parte dos professores, especialmente de inglês, sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Estudos envolvendo questões relativas a crenças contribuiriam para desmistificar algumas questões sobre a influência destas no desempenho de alunos/professores de inglês dos diferentes níveis de ensino no Brasil. Além disso, a participação de profissionais de outras áreas (neurolinguística, psicologia e psiquiatria) enriqueceria a investigação além de constituir um passo importante em direção a outras vias de aprendizagem dentro do circuito razão/emoção.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B., MORAN, J. M. (Orgs.) **Integração das Tecnologias na Educação**. Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

AMARAL, A. **Ensino a Distância cresce 1.060% em cinco anos**. Disponível em [<http://portal.webaula.com.br/noticia>]. Acesso em 23 fev. 2006.

AMERICAN ASSOCIATION FOR HIGHER EDUCATION (AAHE). **9 Principles of Good Practice for Assessing Student Learning**. [<http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/june97/ameri1.htm>]. Acesso em 28 fev. 2006.

ANGELO, T. A. **Doing assessment as if Learning Matters Most**. *From the May 1999 AAHE Bulletin*. Disponível em [http://www.aacsb.edu/resource_centers/assessment/Angelo-TA-Reprint.asp]. Acesso em 28 fev. 2006.

ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. **Traduzir com Autonomia**. São Paulo: Contexto, 2000.

ASSMAN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1998.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Editora Plátano, 2003.

AUSUBEL, D., NOVAK, J. HANESIAN, H. **Psicologia Condicional**. Editora Americana, 1980.

AZEVEDO, W. **Muito além do jardim de infância**. Temas de Educação *Online*. Rio de Janeiro: Armazém Digital, 2005.

AXT, M., CARVALHO, M. J. S. & TAROUCO, L. M. R. (Eds). **Processos Múltiplos de Interação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Volume 06 – número 02. Disponível em [http://www.pgie.ufrgs.br/revista/arq/v6/n2/res_01.php]. Acesso em 26 fev. 2005.

BACHMAN, L. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L. What Does Language Testing Have to Offer? IN: **TESOL Quarterly**, 25 (4), 1991. p. 671-701.

BACHMAN, L. I & PALMER, A. **Language Testing in Practice**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1996.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1991.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. Florianópolis: UFSC, 1999.

BARBOSA, G. H. In BENEDETTI, I. C.; SOBRAL, Adail (orgs.). **Conversas com Tradutores: Balanços e Perspectivas da Tradução**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BASSIS, N. F. **Uma espiada no Futuro do E-learning**. Disponível em [<http://portal.webaula.com.artigo.aspx?sm=artigos&codartigo=4>]. Acesso em 20 jun. 2004.

BEHRENS, M. A. Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In **Integração das Tecnologias na Educação: Salto para o Futuro**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

BURGESS, Anthony. **A Laranja Mecânica**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1994.

BUTTLER, D. L. WINNE, P. H. Feedback and self-regulated learning. A theoretical syntheses. **Review of Education Research**, 65, 245-281, 1995.

CANALE, M. & SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. IN: *Applied Linguistics*, 1(1), 1980.

CANALE, M. **From Communicative competence to communicative language pedagogy**. IN: RICHARDS, J. & SCHMIDT, R (org.) *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983.

CAJÁN, F. S. **O Ensino de Línguas Estrangeiras através das Mídias**. Disponível em [<http://teses.eps.ufsc.br/Resumo.asp/1865>]. Acesso em 01 out. 2001.

CAMPBELL, S. **Translation into the second language teaching**. London and New York: Longmann, 1988.

CAPRA, F. **A Teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

CAVALCANTI, M. C. Itens Lexicais: chaves como fios condutores semântico-pragmáticos na interação leitor-texto. IN: **Linguística textual: texto e leitura**. São Paulo: EDUC, 1985. p. 171-184.

CELANI, M. A. A.; DEYES, A. F.; HOLMES, J. L. & SCOTT, M. R. **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection.** Mercado de Letras, São Paulo: EDUC, 2005.

CELANI, M. A. **Ensino de Línguas.** São Paulo: EDUC. 1984.

CELANI, M. A. O ensino de línguas é essencial. **NOVA ESCOLA**, dez. 1989.

CHALMERS. In: Toward a Science of Consciousness. **Anals.** Tucson, 1995.

CHAPELLE, C. (1999). Validity in Language Assessment. **Annual Review of Applied Linguistics** 19, 254-272. Cambridge University Press.

CHI, M. T, H.; BASSOK, M.; LEWIS, M. W.; REINMAN, P.; GLASER, R. Self-explanations: how students study and use examples in learning to solve problems. **Cognitive Science**, 13, 145-182, 1989.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax.** Cambridge: MIT Press, 1965.

COLLINS, M. & BERGE, Z. **Technological Minimalism in Distance Education.** The Michigan Virtual University. Disponível em [file:///Windows9temp/Doutorado/Technological%20Minimalism]. Acesso em 03 set. 2005.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 3 ed. São Paulo:Cortez :Instituto Paulo Freire, 2000.

DAL MOLIN, B. H. **Do Tear à Tela: uma tessitura de linguagens e sentidos para o processo de aprendizagem.** 2003. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção – Programa de Doutorado em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Vol. I. São Paulo, Ed. 34, 2004.

DELEUZE, G. **Lógica do Sentido.** São Paulo: Ed. Perspectica S.A., 2003.

DEMO, P. **Metodologia do Conhecimento Científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DILLENBOURG, P. Human-Computer Collaborative Learning. **Doctoral Dissertation.** Department of Computing. University of Lancaster, Lancaster LA14Yr, UK., 1993.

DILTS, R. **Crenças: caminhos para a saúde e o bem-estar.** São Paulo: Summus, 1993.

DOOLEY, R. A.; LEVINSOHN, S. H. **Análise do Discurso: conceitos básicos em lingüística.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ELIAS, M. S. Considerações sobre a Autorização de Inferências na compreensão Textual. IN: **Linguística textual: texto e leitura**. São Paulo: EDUC, 1985. p. 185-197.

FARIAS, G. **O que é educação a distância?** Disponível em [<http://portal.webaula.com.br/artigo.aspx?sm=artigos&codartigo=6>]. Acesso em 20 jun. 2004].

FERNANDES, M. **A vaca foi pro brejo**. São Paulo: Record, 1996.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Aurélio**. Curitiba: Positivo, 2004.

FIALHO, F.A. P. **Introdução ao estudo da consciência**. Curitiba: Gênises, 1998.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GLASERSFELD, E. **Knowledge from a constructivist point of view**. Communication présentée ao Moscow. Moscow: Institute for Systems Studies, 1996.

GRANDJEAN, E. **Manual de Ergonomia: adaptando o trabalho ao homem**. Porto Alegre: Bookman, 1998.

GRANDJEAN-LEVI, A. **Caught in the Net: technology and teaching language courses**. Cornell University. Disponível em [http://horizon.unc.edu/projects/monograph/CD/Language_Music/Grandjean-Levy.asp]. Acesso em 28 fev. 2006.

GRAZIADEI, W. D., GALLANGER, S. BROWN, R. N. & SASIADEK, J. **Building Asynchronous and Synchronous Teaching-Learning Environments: exploring a course/classroom management system solution**. Disponível em [http://horizon.unc.edu/projects/monograph/CD/Technological_Tools/Graziadei.asp]. Acesso em 28 fev. 2006.

GUERRA, T. C. Novo Desenho para cursos da Internet. **Revista Falando de Qualidade?** Dezembro/2004, p. 22. Disponível em [<http://portalwebaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticia&codnoticia=436>]. Acesso em 05 mar. 2005.

HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the Function of Language**. Londres: Edward Arnold, 1973.

HARASIM, L.; TELES, L.; TUROFF, M.; HILTZ, S.R. **Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line**. São Paulo: Senac, 2005.

HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas**. São Paulo: Loyola, 1995.

HOLMES, J. What do we mean by ESP? **Working Paper**. São Paulo, n.2, p.4, jun. 1981.

HYMES, D. H. **On Communicative Competence**. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

HYMES, D. H. Postscript. IN: **Applied Linguistics**, 10 (2), 1989. p. 244-250.

KANE, M. T. (1992) An Argument-based approach to validity. **Psychological Bulletin**, 112 (3) 527-535.

KATO, M. A. Estratégias gramaticais e lexicais na leitura em língua estrangeira. IN: CELANI, M. A. A. **Ensino de Línguas**. São Paulo: PUC, 1984.

KATZ, L. C. & RUBIN, M. **Mantenha o seu cérebro vivo**: exercícios neuróbicos para ajudar a prevenir a perda de memória e aumentar a capacidade mental. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

KLEIMANN, Â. B. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 20009-225.

KRUG, S. **Não me faça pensar! Uma abordagem do bom senso à navegabilidade da Web**. São Paulo: Market Books, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1996.

MALATÉR, L. S. O. **What I'm teaching, why I'm teaching and also to whom I'm teaching: discursive construction of prospective EFL teachers**. Tese de Doutorado. Florianópolis, UFSC/CCE, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R & SILVA, E. T. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1991. p. 38-57

MARTINET, A. **A aventura das línguas do ocidente**. IN: Henriette, W. 1997.

MCDONOUGH, S. **Strategy and skill in learning a foreign language**. LONDON: Edward Arnolds, 1995.

MEURER, J. L. Schemata and Reading Comprehension. IN: **Ilha do Desterro – Reading/Leitura**, nº 13, 1º semestre. Florianópolis: Editora da UFSC, 1985.

MEURER, J. L. Ampliando a noção de contexto na lingüística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso. **Linguagem em Discurso**, 4 (Número Especial – Análise Crítica do Discurso), 133 – 157, 2004.

MEY, J. L. **As Vozes da Sociedade.Campinas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MOITA LOPES, L. P. **A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política**. IN: BARBARA, L. e RAMOS, R. *Reflexões e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MONTEIRO, H. **Aprendizado on line: o futuro já chegou**. Disponível em [<http://portal.webaula.com.br/notícia.aspx?sm=noticia&codnoticia=400>]. Acesso em 18 fev. 2005.

MORAN, J. M. O que é um bom curso a distância. IN ALMEIDA, M. E. B. & MORAN, J. M. (Orgs.) **Integração das Tecnologias na Educação**. Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

MORAN, J. M. **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005 p. 146-148.

MORAN, J. M. Como Utilizar a Internet na Educação. **Revista Ciência da Informação**. Vol 26, n. 2, maio-agosto 1997, p. 146 – 153. Disponível em [<http://www.eca.usp.br/prof/moran/internet.htm>]. Acesso 08/2005.

MORAN, M. J. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, V. 23, n. 126, set-out 1995. Disponível em: [<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>] Acesso em: 13 mai.1999.

MORAN, M. J. **Ensino Presencial e virtual: ingredientes básicos de uma educação agradável e flexível**. Disponível em: [<http://portalwebaula.com.br/notícia.asp?sm=noticias&codnoticias=568>]. Acesso em jul. 2005.

MORETTO, V. P. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MORIN, E. **A Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. **O conhecimento do conhecimento**. New Martins: Europa-América, 1986.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 2 ed. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 1998.

MOURA, H. M. de M. **Significação e Contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática**. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2000.

MULLER, J.M.; HASLWANTER, J. H.; DAYTON, T. Participatory Practices in the Software Lifecycle. In: HELANDER, M, LANDAUER, T. K & PRABU, P. (eds.) **Handbook of Human-Computer Interaction**. Elsevier Science B. V., 1997.

NEGROPONTE, Nicolas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

NEVES, M. S. **Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula**. IN: V. L. M. PAIVA (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências*. Campinas: Pontes, 1997.

OLIVEIRA, E. C. M. **10 Anos de Plataforma Java – a linha do tempo**. Publicado em 01/07/2005. Disponível em http://www.linhadecodigo.com.br/artigos.asp?id_ac=745. Acesso em 28/02/2006.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Ensino médio: bases legais** Vol. 1. Brasília:Ministério da educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Ensino Médio**: Vol. 2 Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 1999.

PATROCÍNIO, E. M. F. Uma Releitura do Conceito de Competência Comunicativa. IN: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 26, 1995.

PAFFENBERGER, B. **Que, dicionário dos usuários de microcomputadores**. Tradução de Fernando Barcellos Ximenes da 3. ed. americana *Que's computer user's dictionary*. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

PINKER, Steven. **Como a mente funciona**. São Paulo: Schwarcz Ltda, 1999.

PENZIAS, Arno. **Idéias e informação**. Lisboa: Gradiva, 1992.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo:Unisinos, 2003.

PONTES, A. Considerações sobre a Leitura na Cultura das Mídias. **Morpheus**, Ano 02, n. 04, 2004. Disponível em [http://www.unirio.br/cead/morpheus/Numero_04-2004/apontes.htm]. Acesso em 16 out. 2005.

PORTAL DA CAPES. Disponível em [<http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>]. Acesso em 15 mar. 2006.

RAJAGOPALAN, K. **O Grande Desafio: Aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela**. IN: JORDÃO, C; GIMENEZ, T. & ANDREOTTI, V. (Orgs.). *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*. Pelotas: Educat, 2005.

REDE ESCOLA LIVRE. Ambientes de aprendizagem: ambientes integrados de suporte à educação a distância. Disponível em [http://www.redeescolalivre.rs.gov.br/EAD_amb_aprend.html] Acesso em 03 de Julho de 2005.

RICHARD, J. F. Retrieving information from memory. IN: KLYX, F., (Ed.). **Structure and function of human memory**. La Haye: North Holland, 1986.

RISTOFF, Dilvo I. **Universidade em foco**. Reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

RODRIGUES, R. C. **A Implementação de Projeto de Atividades não Presenciais em Cursos Presenciais de Ensino Superior**: uma reflexão prática, 2005.

RONAI, Paulo. **A tradução vivida**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1981.

ROSHELLE, J. Learning by collaboration: Convergent conceptual change. **Journal of the learning sciences**, 2, 235-276, 1994.

SCIENTIFIC REASONING RESEARCH INSTITUTE. **Radical Constructivism and Teaching**. Disponível em [http://srri.nsm.umass.edu/vonGlaserfeld/onlinePapers/html/Geneva]. Acesso em 15 nov. 2005.

SCOTT, M. (ed.) IN: **Ilha do Desterro – Reading/Leitura**, nº 13, 1º semestre. Florianópolis: Editora da UFSC, 1985.

SEDYCIAS, J. **Gramática Instrumental da Língua Inglesa**. Disponível em [file:///Windows9/temp/DOCTORADO/ESP/gram%20ins]. Acesso em 23 out. 2005.

SEGAL, L. The dream of reality. Heinz Von Forster's Constructivism. **A Reader's Journal**. Volume 1. Disponível em [http://doyletics.com/_arj1/dreamofr.htm]. Acesso em 15 nov. 2005.

SEGAL, L. **Le rêve de la réalité, et le Constructivisme**. Paris: Éditions du Sevil, 1990.

SERVAES, J.; JACOBSON, T.L.; WHITE, S.A. **Participatory communication for social change**. New Delhi: Sage, 1996.

SIEMENS, G. **Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age**. December 12, 2204. Disponível em [http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm]. Acesso em 06 de ago. 2005.

SILVEIRA, Regina C. P. Da. Um conceito de texto. IN: **Linguística textual: texto e leitura**. São Paulo: EDUC Editora da PUC-SP, 1985. p. 65-74.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão** : um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SUSKIE, L. **Fair Assessment Practices: Giving Students Equitable Opportunities to Demonstrate Learning**. Disponível em: <http://www.sabes.org/resources/adventures/vol14/14suskie.htm>]. Acesso em 28 fev, 2006.

TAVARES, R. Aprendizagem Significativa. **Revista Conceitos**. n. 55 p.10, 2004.

TAYLOR, D. S. The Meaning and Use of the Term 'Competence' in Linguistics and Applied linguistics. IN: **Applied Linguistics**, 9 (2), 1988. p. 148-168.

TORNAGHI, A. Computadores, Internet e Educação a Distância. In **Integração das Tecnologias na Educação**. ALMEIDA, M. E. B. & MORAN, J. M. Ministério da Educação, SEED, 2005.

TUMOLO, C. H. S. **Assessment of Reading in English as a Foreign Language: Investigating the Defensibility of Test Items**, Tese de Doutorado/CCE, UFSC: 2005.

VIANNEY, J, TORRES, P., SILVA, E.. **A universidade virtual**. Tubarão: Unisul, 2003.

WALTER, Henriette. **A aventura das línguas no ocidente**. São Paulo: Mandarin, 1997.

WEBAULA - Educação sem fronteiras. **Educação a distância e inclusão cultural**. Disponível em [\[http://portal.webaula.com.br/Br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=181\]](http://portal.webaula.com.br/Br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=181). Acesso em 20 jun. 2004.

WEBSTER, Noah. Webster's new twentieth century dictionary of the English language. 2nd edition, New York: Prentice Hall Press.

WIDDOWSON, H.G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WIDDOWSON, H.G. Knowledge of language and ability for use. IN: **Applied Linguistics**, 10 (2), 1989.

WIELEWICKI, A. G. Testagem de Proficiência em Leitura em Inglês: a visão dos examinandos importa? **Intercâmbio**, Vol. 2, 1998

WRIGHT, C. The Benefits of ESP (English for Specific Purposes). Disponível em: [<http://www.camlang.com/art001.htm>]. Acesso em 15 ago. 2005.

ZEILINGER-TRIER, M. **Analyse de apprendre une langue dans un environnement multimedia**. Outremont (Québec): Logingues, 2000. ISBN 2-89381-689-4. Disponível em: [http://www.alsi.u-strasbg.fr/Num7/zeilinge_n07-livl.htm]. Acesso em: 07/11/2004.