

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

**INCLUSÃO SOCIAL E DIGITAL:
O USO DA INTERNET COMO COMPLEMENTO DA AULA
PRESENCIAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

PAULA BARBOSA PUDO

2003

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

**INCLUSÃO SOCIAL E DIGITAL:
O USO DA INTERNET COMO COMPLEMENTO DA AULA
PRESENCIAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. John Robert Schmitz.

**PAULA BARBOSA PUDO
2003**

RESUMO

Esta pesquisa analisou a possibilidade de aquisição de LE a partir de uma experiência pedagógica realizada em dois contextos distintos, embora complementares entre si – o presencial e o virtual. Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, oriundos do ensino público, faziam parte de um cursinho pré-vestibular comunitário, oferecido pela Ong Educafro, cujo público-alvo é caracterizado por pessoas de baixo poder aquisitivo.

Durante 10 semanas foi realizado um curso de Língua Inglesa voltado para situações de uso da língua, por meio de interações em grupo, a fim de atender as solicitações dos sujeitos da pesquisa, cuja preocupação maior estava centrada na aquisição de fluência para se inserirem no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, poderem prestar vestibulares em universidades públicas.

A partir das crenças destes alunos, abrimos a discussão sobre a inclusão social via mercado de trabalho, e sobre a necessidade de uma educação de melhor qualidade.

Diante dos dados obtidos, pudemos realizar uma análise de ambos os contextos – virtual e presencial – abordando vários aspectos como a interlíngua, a competência estratégica, a interação social, envolvimento emocional, dentre outros itens de grande relevância.

Em suma, podemos concluir que o uso da Internet como complemento da aula presencial de LE pode representar um novo espaço

para que o aluno possa desenvolver e aprimorar suas potencialidades, aproximando mais professor e aluno, proporcionando-lhe maior contato com a língua-alvo, suprimindo uma lacuna de tempo que anteriormente existia.

Palavras-chave: inclusão, aquisição, letramento, língua estrangeira.

ABSTRACT

This research analyzed the possibility of foreign language acquisition based on an educational experience, carried out in two distinct contexts, but complementary to one another – face-to-face and virtual.

The subjects involved in this research came from public schools and participated in a non-governmental organization called Educafro, an ONG that initially dealt with the education of Brazilians of African descent, but extended its work to other individuals and to other groups also excluded because of income.

For 10 weeks, we were involved in an experimental English language course, that focused on situations of language use by means of social interaction among the groups that we set up, so that we could answer the requests of the subjects involved in the research, whose concerns were centered on the acquisition of fluency, so that, first of all, they might have the opportunity to be absorbed in the work force, and, secondly, so that they might take college entrance examinations to be admitted to public universities.

Considering the beliefs of these students, in this research we examined the possibility of social inclusion, in the work force, and about the need for better quality in the educational system.

Based on the data that we elicited, we were able to proceed with an analysis of both contexts – the face-to-face and the virtual – looking at several aspects such

as (a) interlanguage, (b) strategic competence, (c) social interaction, (d) emotional involvement.

To sum up, we argue that the use of the Internet as a complement to face-to-face classes in foreign language acquisition possibilities represent a new opportunity for students to develop and improve their potential, bringing together both teacher and students. In addition, the use of the Internet may provide students with direct contact with the target-language, opening the possibility of use it in other places, at home, at work , whenever they need and want.

Key-words: inclusion, acquisition, literacy, foreign language.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. John Robert Schmitz – Orientador - Unicamp

Prof^a. Dra. Maria Aparecida Caltabiano – Membro – Puc/SP

Prof^a. Dra. Carmen Zink Bolognini – Membro – Unicamp

Prof^a. Dra. Elza Taeko Doi - Suplente - Unicamp

DEDICATÓRIA

A meus pais Edna e Jair,

que me introduziram no universo dos estudos, que sempre apoiaram minhas decisões e enriqueceram meu caminho com lições de ousadia, otimismo e força de vontade, acima de tudo.

A vocês minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

A meu orientador Prof. Dr. John Robert Schmitz, um autêntico brasileiro, por sua dedicação incansável, sua competência, sua compreensão e acima de qualquer coisa, por sua simplicidade e humildade, qualidades somente inerentes a pessoas mais do que especiais.

Às Professoras Dra. Carmen Zink e Dra. Maria Ap. Caltabiano por terem aceitado o convite para comporem minha banca examinadora.

Às Professoras Dra. Eunice Ribeiro Henriques e Dra. Elza Taeko Doi pelas orientações iluminadoras durante o Exame de Qualificação.

Aos Professores do IEL, Matilde Scaramucci, Denise Bértoli Braga e, em especial, José Carlos P. de Almeida Filho, dentre tantos outros que se reconhecerão em muitas linhas dessa dissertação, devido aos brilhantismo de suas contribuições, obviamente, indispensáveis.

Aos Professores e Professoras da UMC, Roberto, Vera, Márcia, Iara, dentre outros, pela competência e amizade: os responsáveis por minha formação como professora de línguas.

Aos Professores José Maria e Frank, em especial, pelos momentos agradáveis, pelas aulas inesquecíveis e, principalmente, pelo incentivo que me deram para que cursasse meu mestrado.

Aos queridos alunos da Educafro Ana Paula, Évelin, Vivian, Eveline, Everson, Sidney, Vanessa, Patrícia, Francinalva, Suzana, Michael, Paulo e Karine por sua dedicação e garra durante o curso piloto. Vocês são meus heróis.

Ao Frei Davi, fundador da Educafro, por ser um semeador de esperanças e por ter permitido a realização dessa pesquisa em sua ONG.

Aos alunos e alunas, coordenadores e coordenadoras do núcleo Fênix, pela colaboração e confiança durante a execução dessa pesquisa.

Ao Marcelo, pelo total companheirismo demonstrado, tanto em momentos de êxito, como nos momentos de dificuldades. Amo você.

À Caridad, mía querida hermana cubana, toda tropical... um día me voy a Cuba, también...

Ao amigo Ênio pelo incentivo durante todo meu mestrado, desde o processo seletivo e a sua esposa Ilka, pelas experiências partilhadas ao telefone.

Aos amigos de todas as horas, Débora, Flin, dentre muitos outros.

Aos companheiros na jornada da pós e da amizade, Romualdo, Valdite, Rosângela, Sônia, Bia, Ari, Suzi Reis, etc...

Às amigas da Prefeitura que me acompanharam durante a correria pelas estradas da vida, no decorrer do mestrado: Mirela, Vera, Luciana, Débora, Marisa, Elaine e Ana Clara.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
1.1. Contexto Presencial.....	11
1.1.2. Inclusão Social.....	12
1.2. Arcabouço Teórico.....	24
1.2.1. Contribuições vygotskyanas à área de LE.....	25
1.2.2. Competência Comunicativa.....	28
1.2.3. Interlíngua.....	33
1.2.4. Aprendizagem ou aquisição de LE?.....	34
CAPÍTULO 2 – CONTEXTO VIRTUAL	39
2.1. A inclusão digital veiculada pela mídia.....	39
2.1.2. Inclusão digital veiculada no meio acadêmico.....	42
2.2. CMC e suas implicações para a área de LE.....	47
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA	53
3.1. Caracterização da pesquisa.....	53
3.2. Coleta de dados.....	55
3.2.1. Questionário e análise.....	57
3.2.2. Depoimento semi-estruturado.....	63

3.2.3. Gravação das aulas.....	64
3.2.4. E-mails.....	64
3.2.5. Blog.....	65
3.2.6. Site.....	68
3.3. A ONG.....	76
3.4. Sujeitos da pesquisa.....	78
3.5. O curso e seu material.....	80
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS.....	82
4.1. Análise dos dados do contexto presencial.....	83
4.1.1. Interlíngua.....	83
4.1.2. Competência Estratégica.....	90
4.1.3. Interação social, negociação e construção de sentido.....	94
4.2. Contexto virtual.....	101
4.2.1. Envolvimento emocional.....	102
4.2.2. Conhecimento prévio.....	108
4.2.3. Participação virtual.....	112
4.2.4. Comunicação mediada pelo computador.....	114
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
NOTAS FINAIS.....	129

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....132

ANEXOS135

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

FIGURAS

Diagramas de Bachman:

Diagrama 1	29
Diagrama 2	30

Páginas do site:

Blog.....	66
Página inicial.....	69
Página com link para a revista brazzil.....	70
Home page da revista brazzil.....	72
Página com link para o blog.....	73
Livro de visitas.....	74
Enquête.....	75

Fotos:

<i>Cybercafé</i>	67
Sala de aula do pré-vestibular no núcleo Fênix.....	77

TABELAS

Tabela 1 – Dados pessoais.....	58
Tabela 2 – Experiências relacionadas à língua-alvo.....	58

QUADRO

Quadro - Participação presencial <i>versus</i> participação virtual.....	112
--	-----

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ABREVIações

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

EAD – Ensino a Distância

CMC – Comunicação Mediada pelo Computador

SIGLAS DA TRANSCRIÇÃO DOS DADOS PRESENCIAIS

A – aluno/ aluna

P – Professora

(...) pausa

(??) dúvida no segmento da fala

(A-P) aluno interagindo com professora

(Ax-Axx) aluno interagindo com outro aluno

(Ag) alunos trabalhando em grupo

(G1) grupo 1

(G2) grupo 2

(G3) grupo 3

(AA) aluno apresentando tarefa do grupo

(IB) interrupção brusca

(RS) risos do aluno

(RSG) risos de todos

(nº) indica a ordem da fala na seqüência da transcrição das aulas

INTRODUÇÃO

Professores de Inglês

“Hoje qualquer pessoa pode aprender Inglês com a maior facilidade: há institutos e cursos especializados, livros que dispensam professor, aulas pelo rádio e pela televisão, métodos tão modernos que nem me atrevo a descrever, com medo de me sentir inatural. Mas houve um tempo em que não era assim: os professores de Inglês eram difíceis de encontrar, os alunos também não pareciam muito numerosos, a literatura francesa dominava com uma encantadora prepotência, e parece que todo brasileiro educado devia saber, em matéria de idiomas, apenas português e francês...”

O uso do computador e de seus desdobramentos mais modernos e tecnológicos, como por exemplo, a Rede Mundial – *Internet* – pode ser considerado, no cenário de um mundo globalizado - apesar de todas as controvérsias contidas nesse processo - como um artigo de máxima necessidade. Na indústria, no comércio, na ciência e, atualmente, de modo bastante discreto, na educação, podemos presenciar sua contribuição para experimentos, invenções e até mesmo descobertas que, na maioria das vezes, vem contribuir para o avanço da humanidade. ⁽¹⁾

No entanto, algumas pesquisas - que serão apresentadas no decorrer do texto - demonstram fatores negativos que já começam a se delinear antes mesmo que se possa cogitar a participação de países emergentes no que se refere ao uso de computadores e da *web* – levando em consideração sua população mais desprivilegiada ⁽²⁾ – no que diz respeito à estratificação de sujeitos quanto ao gênero, à etnia, à religião e, principalmente, à condição sócio-econômica de um elevado número desses

sujeitos, excluídos de mais um dos inúmeros setores da atividade humana, de que comumente já são excluídos.

No Brasil, podemos verificar através da mídia, por um lado, a crescente preocupação das classes política, econômica, empresarial, intelectual, dentre outras, de participar de circunstâncias que envolvam avanços tecnológicos, advogando causas em prol da inclusão social e digital. ⁽³⁾ Por outro lado, notamos a existência de uma minoria de pesquisas científicas voltadas para eventuais resultados, positivos ou negativos, mas que estejam ligados ao uso do computador na área da educação, localizados na área de conhecimento denominada Ensino a Distância (doravante EAD) ⁽⁴⁾ ou ainda na Comunicação Mediada pelo Computador (doravante CMC) ⁽⁵⁾, o que motivou esta pesquisa em todas as etapas de sua realização, sendo que os fatores sócio-político-econômicos que tanto prejudicam e desgastam a situação da educação no decorrer de várias décadas em nosso país, já se estendem ao plano virtual, onde se reflete a exclusão digital, como conseqüência da exclusão social.

A fim de buscar possibilidades de solução de parte dos problemas acima mencionados – desgastes e prejuízos presentes na formação dos alunos oriundos de escola pública, devido às condições desfavoráveis no que tange ao que se oferece à classe desprivilegiada do país – aventamos diversas possibilidades e decidimos investigar uma experiência pedagógica em que alunos de uma ONG ⁽⁶⁾ participaram de aulas de Língua Inglesa como língua estrangeira (doravante LE), constando de aulas

presenciais e encontros virtuais – através de visitas a *sites*, do uso de *e-mail* e *blog* - a fim de atenuar o problema da falta de contato com a LE, buscando uma otimização da oportunidade de uso da língua-alvo, trilhando, dessa forma, um caminho favorável para alcançar a aquisição de L.E. e , concomitantemente, aprimorar as habilidades de uso do computador para a comunicação, atenuando a problemática da falta de letramento digital, que colabora para o agravamento da exclusão digital e, por conseguinte, da exclusão social.

Dentro dos limites dessa pesquisa, dentre eles a falta de recursos, inexistentes na ONG, o breve período de tempo destinado ao curso e à obtenção dos dados, etc, por meio de uma experiência pedagógica, buscamos propiciar aos sujeitos participantes deste estudo a prática no uso do computador – no que tange ao acesso à rede para a comunicação - e da língua-alvo, visto que ambas as habilidades – domínio do uso do computador e domínio da língua inglesa – são necessárias para minimizar os prejuízos ocasionados pela exclusão digital, que é justamente um reflexo da exclusão social em nosso país . Entendemos que a inclusão digital possa apresentar um caráter facilitador, no tocante à área de aprendizagem e de aquisição de línguas estrangeiras, apresentando-se como fator de motivação para indivíduos que revelam necessidades de conhecer outros idiomas para conquistarem uma posição no mercado de trabalho , ainda que seja galgando cada degrau como que numa árdua batalha de grande dimensão .

OBJETIVOS

Partindo das discussões anteriormente colocadas, nossos objetivos residiram em verificar possibilidades de solução que viessem atenuar os problemas já apresentados. Para tal, nos apoiamos, essencialmente, em duas perguntas de pesquisa que nortearam a realização deste estudo:

- 1- De que maneira específica o uso de tarefas problematizadoras pode trazer contribuições para a aula presencial de LE?**

- 2- Como a *Internet* pode ser configurada como facilitadora do processo de aquisição de LE, levando em consideração que os sujeitos da pesquisa apresentam baixo poder aquisitivo?**

A partir destes direcionamentos , procuramos dar um passo adiante, no sentido de semear ações voltadas para um ensino mais igualitário. É importante ressaltar que diante dos resultados positivos, aqueles que não corresponderam exatamente às nossas expectativas foram considerados também importantes para compor essa discussão, tornando-se novos pontos de partida, guiando, possivelmente, futuras investigações.

JUSTIFICATIVA

De acordo com a LDB ⁽⁷⁾ em vigor , assim como nos PCN ⁽⁸⁾ , todo cidadão tem o direito à aprendizagem de uma língua estrangeira:

“A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional.” (PCNs, 1997:19)

Desta forma, a proposta de analisar a aplicação de tarefas problematizadoras nas aulas presenciais, bem como o uso da rede, representando uma extensão da aula presencial, em busca de apresentar novas possibilidades surgiu, em parte , da observação de dificuldades apresentadas pelos alunos na resolução das atividades propostas nas aulas presenciais regulares de Língua Inglesa – voltadas para o ensino de leitura instrumental - da grade curricular do cursinho pré-vestibular oferecido pela Educafro - e, principalmente, do fato alarmante de que a grande maioria destes alunos com que hoje nos deparamos em diferentes contextos do ensino público, apresenta as mesmas queixas com relação à falta de conhecimento suficiente para que possam participar como sujeitos ativos das interações sociais em que a língua-alvo esteja sendo utilizada - reiterando que, nessa pesquisa, os alunos deram preferência à Língua

Inglês - e principalmente as falhas que minam o caminho da aquisição de uma LE.

Além disso, por alguns anos tenho observado o contexto do ensino público em algumas cidades no estado de São Paulo, ora como mera observadora, ora como professora e, em decorrência disso, pude concluir que além dos obstáculos já conhecidos há muito, como por exemplo, o número excessivo de alunos na mesma sala, impossibilitando o trabalho pormenorizado, em que o professor pode ter a oportunidade de percorrer a sala, conversar com os alunos e sanar suas dúvidas, os problemas relacionados à escassez de material didático adequado à realidade de cada comunidade escolar, está o fator crucial que acentua o fracasso na escola pública, atualmente detectado com facilidade: a frágil formação do professor. ⁽⁹⁾

Muitos professores, no entanto, estão em busca de aprimorar seus conhecimentos lingüístico-comunicativos, procurando cursos, indo a congressos, e em alguns casos, buscando conhecimento teórico em cursos de Pós-graduação, como no meu caso, cuja formação escolar fora sempre permeada pelo ensino público, com exceção do curso de graduação, cursado em uma instituição privada. Portanto, me considero também uma educadora em contínuo processo de formação.

A partir deste trabalho pretendemos também poder auxiliar professores

interessados em desenvolver novos meios de levar seus alunos a realizarem seu maior objetivo que, atualmente, se configura na conquista de fluência em LE. (10)

Outro fator relevante para este trabalho residiu na postura de reflexão sobre minha prática, visto que ministrei as aulas do grupo de alunos analisado. Esta é também uma oportunidade para obtermos novas concepções, novos valores. A partir disso, Cavalcanti (1999:181) salienta a importância desta reflexão no trecho a seguir:

“ O importante disso tudo é que o professor olhe para si mesmo, se questione, se explique e, eventualmente, se reveja. Como pesquisadores, geralmente não estamos aberto às opiniões dos pesquisados quando o pesquisado é o outro. Quando começamos a examinar nossas próprias práticas, podemos detectar contradições entre o que dizemos e o que fazemos. E essas contradições são iluminadoras.”

Adicionalmente, podemos verificar que no Brasil, atualmente, existem poucos estudos dedicados à análise da CMC, quanto menos sobre suas implicações para o ensino de línguas, especificamente. Consideramos importante ressaltar que, em contrapartida, a CMC cada vez mais vem sendo utilizada no país, daí uma razão relevante para seu estudo enquanto novo meio de comunicar, virtualmente.

Se por um lado ocorre o aumento na demanda de usuários da CMC, com maior incidência nas classes média e alta da sociedade, por outro

lado, quando os sujeitos em questão estão situados em grupos de direitos desrespeitados e minoritários, ocorre o efeito contrário, visto que, depois do advento da *Internet*, grupos marginalizados se tornaram ainda mais excluídos, com possibilidades mínimas de poder competir por melhores empregos que, via de regra, requerem conhecimentos na área, além do fato de não possuírem bens materiais, como por exemplo, uma linha telefônica e um computador doméstico.

Some-se a isso o fato de que, além da lacuna de conhecimentos na área de informática, que classificarei como letramento digital ⁽¹¹⁾, em que o indivíduo deve dispor de um mínimo de conhecimentos operacionais relacionados aos procedimentos de uso da máquina, faz-se necessário um nível de conhecimento razoável em Língua Inglesa, devido ao fato de esta ser atualmente a língua predominante em vários contextos do cenário mundial – comércio, indústria, ciência e tecnologia – e, por conseguinte, na *Internet*.

Com a finalidade de organizar e facilitar a “navegação” do leitor pelo corpo dessa pesquisa apresentaremos, a seguir, em que consiste a estrutura desse trabalho. A discussão desenvolvida nessa dissertação será apresentada em 5 capítulos que versam sobre as questões essenciais para essa pesquisa.

No primeiro capítulo, será apresentada a fundamentação teórica concernente ao contexto presencial da experiência pedagógica, anteriormente referida, onde discutiremos concepções de linguagem,

interação social, dentre outros aspectos do ensino/aquisição/aprendizagem de línguas, cujos construtos teóricos embasaram nossas crenças e expectativas quanto aos resultados que esperávamos obter e aqueles que chegamos a alcançar, o que poderá ser observado mais adiante, no quarto capítulo, no decorrer da análise dos dados.

No segundo capítulo, em que apresentaremos a fundamentação teórica referente ao contexto virtual, traçaremos um histórico acerca da inclusão digital, decorrente da inclusão social, a partir de textos veiculados na mídia jornalística, bem como no meio virtual, o que pode ser compreendido como um movimento metalingüístico. Além disso, trataremos de questões que vem situar o EAD e a CMC no que se refere à aquisição de línguas estrangeiras nas últimas décadas. Adicionalmente, examinaremos os postulados teóricos relativos às implicações do uso do computador e seus possíveis direcionamentos no que tange à possibilidade de contribuição para a aquisição de uma LE, sendo consideradas as devidas limitações pertinentes a este contexto de comunicação.

No terceiro capítulo, traremos à tona questões metodológicas, objetivando situar, para esclarecimento do leitor, o nicho a que a ONG Educafro se dedica, do mesmo modo que apresentaremos dados acerca do perfil dos alunos que colaboraram para a constituição e realização desta pesquisa. Ademais, apresentaremos dados sobre o curso piloto aplicado aos alunos da referida ONG, o que inclui informações sobre o material didático utilizado no mesmo. Além disso, exploraremos os detalhes acerca

dos procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados dessa pesquisa.

O quarto capítulo, será dedicado à análise dos dados, que está organizada em duas partes essenciais, sendo a primeira concernente ao contexto presencial e a segunda, por conseguinte, sobre o contexto virtual, revelando o que emergiu dos dados e o que os postulados, estes coerentes com nossa filiação teórica, nos auxiliaram a perceber.

No último capítulo, desenvolveremos as considerações finais deste trabalho, indicando as implicações deste estudo e sua contribuição para essa área. Em seguida, estarão disponibilizadas tanto as referências bibliográficas, como os anexos, que complementam as informações utilizadas no corpo do texto dessa dissertação.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

...Mas, por ter descoberto Keats e Shelley, nem sei bem como eu andava à procura de quem me ensinasse inglês, fosse porque método fosse, contanto que eu pudesse chegar à poesia inglesa com a maior rapidez possível. Comecei a frequentar um instituto onde havia muitos cursos de arte e literatura. Parecia-me que aquele era o caminho. E dispunha-me a uma dedicação total aos meus exercícios. Mas a boa professora, embora sem ser inglesa, mas com cursos no estrangeiro, grande prática em aulas particulares e outras especificações, iniciou suas aulas com um pequeno discurso sobre a absoluta necessidade de se conjugar perfeitamente os verbos 'to be' e 'to have', antes de se conhecer sequer uma palavra do vocabulário...

1.1. CONTEXTO PRESENCIAL

Neste Capítulo será apresentada a Fundamentação Teórica que ancora esse estudo, percorrendo desde questões pertinentes à inclusão social, à visão da Língua Inglesa como passaporte para o universo do trabalho, incluindo as concepções de linguagem, ensino-aprendizagem e aquisição, em que nos apoiamos, como embasamento para a realização dessa dissertação. Para facilitar a leitura do texto, dividiremos este capítulo em duas partes, a fim de melhor apresentá-lo. Na primeira parte, portanto, será explorada a problemática da inclusão social, enquanto que na segunda parte, focalizaremos as concepções de linguagem para nós pertinentes.

1.1.2. INCLUSÃO SOCIAL

A exemplo do 2º Fórum das Autoridades Locais pela Inclusão Social, realizado em Porto Alegre em janeiro de 2002 ⁽¹²⁾, em que vários prefeitos de cidades de todo o mundo se reuniram com a finalidade de discutir e propor soluções para essa problemática no mundo, este estudo propõe também que sejam discutidos encaminhamentos que venham a atenuar a realidade excludente vivenciada, a cada dia, por nossos alunos, pertencentes à classe desprivilegiada de nosso país.

Nesse encontro, assim como em vários eventos que acontecem periodicamente pelo país afora, são visadas, freqüentemente, áreas como desenvolvimento sustentável, na área ambiental, combate à pobreza, segurança, educação, equidade social e redistribuição de renda. No entanto, poucas são as soluções encontradas que, de modo eficaz, cheguem à população, a ponto de modificar e melhorar seu padrão de vida, verdadeiramente, chegando a alcançar um patamar mínimo de dignidade, ao menos em curto ou médio prazo. Em decorrência disso, várias organizações não-governamentais têm se organizado na tentativa de preencher uma lacuna de ações na sociedade, a fim de promover benefícios à população não-assistida pelo poder público, que tarda em cumprir seu papel, estabelecido e legitimado nas linhas soberanas da Constituição de nosso país.

A educação torna-se atualmente, uma das áreas em que mais se deveria investir devido ao seu caráter transformador e realizador. Com uma educação de qualidade obtemos, via de regra, melhores colocações no mercado de trabalho, melhores salários e, além disso, tornam-se maiores as chances de se estudar nas melhores universidades, sejam elas públicas ou particulares.

À guisa de ilustração, basta um olhar cuidadoso ao observarmos o perfil sócio-econômico dos candidatos para o vestibular 2001 da Unicamp, para constataremos que existe uma relação estreita entre a educação de qualidade e a inclusão social, conseqüentemente. ⁽¹³⁾ Escolhemos esses dados especificamente para demonstrar contrastes e semelhanças com os sujeitos dessa pesquisa, cujo perfil se fará presente no capítulo 4 mais adiante.

Em sua maioria, são jovens, solteiros e residentes no interior de São Paulo. A quantidade de mulheres e homens é semelhante. Um dado a ser destacado é que, no Ensino Fundamental a diferença entre alunos que estudaram em escolas particulares e públicas não apresenta tanta diferença – 55,5% e 41,4%, respectivamente. No entanto, quando observamos a freqüência de alunos oriundos de escolas particulares e públicas de Ensino Médio, a distância entre os números se torna maior: 65,2% contra 33,5%.

No que tocante à renda familiar dos candidatos, 30,9% das famílias recebem até 10 salários mínimos. Na mesma proporção 29,6% das famílias têm rendimento entre 10 e 20 salários mínimos. Em menor proporção,

14,4% das famílias têm uma renda mensal entre 20 e 30 salários mínimos, 11,3% recebem entre 30 e 40 salários mínimos e 12,6% têm rendimentos superiores a 40 mínimos.

Aproximadamente 75% do total de candidatos não trabalham. Em relação aos pré-vestibulares, 53,7% freqüentaram cursinhos comerciais comuns contra 8,5% que freqüentaram cursinhos comunitários, o que representa uma presença significativa de candidatos com perfil semelhante aos sujeitos desse estudo. Dentre os candidatos isentos da taxa de inscrição, outro fator de semelhança em relação aos nossos alunos há um maior número de mulheres (64,9%) do que de homens (35,1%). Os que têm idade superior a 18 anos (56,4%) também são maioria, assim como os que residem na região metropolitana de São Paulo (62,4%). Esses candidatos, quase em sua totalidade, são solteiros e cursaram escolas públicas nos ensinos fundamental e médio. Oitenta por cento deles, aproximadamente, fizeram cursos pré-vestibulares, sendo que 74,1% em cursos alternativos comunitários. Em termos econômicos, observa-se maior concentração de candidatos cujas famílias recebem rendimentos mensais até cinco a dez salários mínimos.”

Ao apresentar esses dados, é importante ressaltar que, quanto aos candidatos isentos da taxa de vestibular, suas características vão exatamente ao encontro das características dos sujeitos desta dissertação, visto que a ONG se encarrega de negociar o máximo de isenções possível para os alunos matriculados.

Diante dessas constatações, percebemos que a inclusão social se faz necessária e que, uma maneira para otimizar esse processo seria conferir o acesso a uma educação de qualidade. Aprofundando essa discussão, Freire (1998:94-95) defende que através da reflexão crítica como parte integral da educação problematizadora, ⁽¹⁴⁾ sujeitos criativos e ativos, em circunstâncias históricas concretas, transformam sua realidade através de processos interacionais e dialógicos. Dessa forma, viabilizaríamos a inclusão social, visto que nossos alunos se tornariam cidadãos atuantes e transformadores do meio em que estão inseridos.

“As interdições à nossa liberdade são muito mais produtos das estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, ideológicas do que das estruturas hereditárias.” (Freire, 1998:95)

Segundo o autor, a herança cultural que trazemos em nossa essência, nos influencia, a ponto de podermos nos tornar seres programados, condicionados e conscientes do próprio condicionamento. A partir disso, nossa prioridade enquanto educadores, no contexto brasileiro, torna-se clara: desenvolver uma pedagogia na qual questões de identidade cultural e valores relevantes ao aluno sejam levados à reflexão e considerados, como no caso dos sujeitos desta pesquisa, visto que, além do estigma de pertencerem à classe social com menor poder aquisitivo,

ainda são discriminados devido a sua etnia, no caso dos afrodescendentes, que configuram parte considerável do público da Educafro.

Ademais, a aquisição de uma LE leva a uma percepção da natureza da linguagem, propiciando uma possível reflexão sobre o funcionamento da própria língua materna, sendo que, do mesmo modo, ocorre o repensar da própria cultura em comparação à cultura do outro.

Trazendo essa discussão para a área de aquisição de LE, poderíamos traçar um paralelo entre o pensamento freireano de libertação através do domínio da linguagem – por onde perpassam a reflexão crítica e a problematização – comparando-o às próprias expectativas expostas pelos sujeitos dessa pesquisa, no que se refere aos seus objetivos, ao optarem pela participação no curso piloto em que estiveram envolvidos. A maioria dos alunos crêem que, ao adquirirem fluência na Língua Inglesa, alcançarão maior competitividade no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, poderão galgar os degraus que os separam da universidade pública com maior destreza. Apesar de quase todos os alunos considerarem que a aquisição da Língua Inglesa contém um caráter benéfico para seu futuro desempenho profissional, uma das participantes revelou, também, uma postura de rebeldia com relação à língua-alvo, o que podemos observar no excerto abaixo:

(115) A3 “ **Meu nome é A3, tenho 18 anos, eh, eu tenho me interessado realmente para conseguir querer estar numa faculdade, estudar e sei que esse é o único meio que a gente tem de ter uma vida digna, com educação e**

pretendo futuramente também dar aula, por quê não? Porque a gente tem que mudar esse mundo ainda, se Deus quiser, um dia a gente vai conseguir, e eu gosto de estudar inglês, eu não gostava antes, só que eu estou com um plano agora que, para você lutar contra o inimigo, você tem que conhecer o inimigo, é só!” (rs)

Um dado a ser considerado é que, mesmo apresentando certa resistência para com a Língua Inglesa, devido a questões políticas existentes na hegemonia exercida pelos E.U.A. sobre os países em desenvolvimento, como o Brasil, a participante A3, conforme havia explicitado em seu depoimento, realmente está cursando Letras na Universidade Cruzeiro do Sul, no 2º semestre, e pretende auxiliar a Educafro, realizando um trabalho voluntário como professora de Língua Inglesa para os alunos do reforço, aos sábados - sob minha supervisão. A participante A5 também revelou esse desejo e, a partir de 2004, ministrará aulas de Literatura Portuguesa e Brasileira, também sob minha supervisão, em um núcleo de Suzano.

Para Busnardo e Braga (1987:18-19), muitas vezes alunos de baixa renda, oriundos de escolas públicas, assumem uma postura de rebeldia com relação à Língua Inglesa, considerando-a opressiva e autoritária, devido a própria postura dos E.U.A no cenário mundial. Além disso, tornou-se rotineiro o comentário por parte de alguns professores de escolas públicas sobre relatos de seus alunos, questionando a utilidade prática da Língua Inglesa para suas vidas, pois muitos já têm cristalizada dentro de si,

uma concepção de que não conseguirão alcançar postos de trabalho tão sofisticados que venham a exigir o conhecimento da L.E. em questão.

Por outro lado, as autoras advogam que, quando são levadas para a sala de aula de L.E. questões de identidade cultural e valores relevantes ao aluno, de acordo com suas necessidades, pode-se vencer a rejeição à Língua Inglesa, visto que, no trato com a própria cultura, dá-se a percepção da cultura do outro. Ademais, outro aspecto positivo seria a sensação de poder conferida a esses alunos, a partir do momento em que se tornam sujeitos participantes do discurso, nas interações em LE, o que podemos confirmar em Warschauer (1996a:9) cuja obra será apresentada no Capítulo 2, mais adiante, quando menciona a sensação de fortalecimento adquirido pelo aluno como fator de motivação, ao tentar se comunicar – e conseguir – em inglês, no meio virtual, visto que na grande maioria das páginas disponíveis na Rede Mundial encontramos a Língua Inglesa sendo utilizada.

Apesar de parecer absurdo e impraticável – visto que a realidade díspar hoje se nos apresenta e assim podemos identificar uma ínfima parcela de pessoas no Brasil que adquirem fluência na Língua Inglesa – quando este não é o idioma nativo começa a se delinear a idéia de passar a existir uma única língua mundial: o inglês. O que somente agravaria a exclusão social. Em Kelsey (2003:40-41) encontramos a idéia de que o abandono de línguas nacionais como o Espanhol, o Francês, o Português

ou o Chinês e a adoção do Inglês por diferentes nações do mundo seria um benefício e levaria à clareza e à igualdade na comunicação.

Em contrapartida, Schmitz (2003:40-41) assevera que, o abandono das línguas nacionais implicaria, adicionalmente, no abandono da herança cultural de um povo, pelo favorecimento da livre circulação da Língua Inglesa.

A visão de que a Língua Inglesa seria a cura para todos os males do mundo também é contestada em Rajagopalan (2003:91) , onde o autor faz um alerta dizendo que a Língua Inglesa, como um símbolo potente da notória divisão econômica de classes no Brasil – assim como em vários outros países em desenvolvimento - , representaria um hiato ainda maior entre ricos e pobres no país.

O autor põe em discussão a visão defendida por Paiva (1991, apud Rajagopalan, 2003:92) de que o papel do Inglês no Brasil representa um reflexo imediato do papel hegemônico dos E.U.A., em relação ao nosso país e, na realidade, em relação ao resto do mundo. Com sábias palavras, o autor apresenta o desfecho de sua argumentação como segue:

“O papel reservado à Língua Inglesa no Brasil, visto que o país tenta juntamente com outras nações emergentes de todo o mundo, obter uma fatia do bolo no mercado global, apresenta-se recheado de contradições.”
(Rajagopalan, 2003:98 – tradução minha)

O autor advoga que, a princípio, a Língua Inglesa é interpretada como uma fórmula para conseguir galgar alguns degraus rumo à uma escalada social. Por outro lado, do mesmo segmento da sociedade é possível localizar vozes de protesto e fortes clamores para que se dê um basta ao crescente avanço da Língua Inglesa, visto que esse fato poderia causar impactos negativos, afetando a segurança nacional, no que se refere aos estrangeirismos. Como podemos perceber, o que ocorre é uma relação de amor e ódio, convivendo na mesma visão acerca da Língua Inglesa.

Bohn (2003:160) assevera que, em países emergentes, quando se põem à baila as prioridades educacionais, não se dá tanta importância ao ensino de LE. No entanto, a elite que, ao mesmo tempo detém o poder, domina a mídia jornalística e administra os recursos públicos, pode se utilizar da falta de competência - referindo-se ao conhecimento - em línguas estrangeiras para excluir a maioria da população das carreiras profissionais mais competitivas. Ao mesmo tempo, essa elite, que detém os meios para fazê-lo, encontra alternativas para fazer de suas crianças falantes bilíngües, cujos conhecimentos seriam multi-culturais, aprimorando habilidades para (inter)agir num mundo globalizado e interconectado.

Para o autor, não saber o idioma inglês é um modo de excluir milhões de brasileiros da competição do mercado de trabalho local, nacional e internacional. Bohn (idem) argumenta que ocorre uma discriminação com relação aos alunos de baixo poder aquisitivo desde

muito jovens. À guisa de ilustração, o autor menciona o fato de o exame vestibular das universidades públicas, que deveria ser destinado a esse público desprovido de condições para arcar com as despesas de uma universidade particular, englobar leitura e compreensão de textos a partir de um nível limiar ⁽¹⁵⁾ de conhecimento da língua-alvo, na maioria das vezes compartilhado pelos alunos de baixa renda, salvo raras exceções.

Além disso, o autor considera que um grande desafio para o ensino de LE no país reside na problemática de sabermos quais habilidades devemos ensinar e avaliar, além de o que devemos saber e sobre que parâmetros deveríamos estabelecê-los, contemplando as diferentes realidades sociais e lingüísticas do Brasil. Da mesma forma que movimentos sociais envolvidos na luta em prol dos direitos da mulher e do movimento negro, por exemplo, que sempre lutaram pela igualdade social e pelo respeito às diferenças, o autor ressalta que, na mesma proporção, isso pode ocorrer na educação, no campo pedagógico, levando em consideração em seus objetivos, a aceitação das diferenças, respeitando, inclusive a escolha de qual L.E. supriria as necessidades que cada comunidade demandaria.

Bohn (ibid.) considera que, apesar de estarem surgindo sempre novas teorias sobre a aprendizagem, a maioria das propostas apresentadas não causa impacto diretamente nas crenças e práticas dos professores, visto que sua prática ainda está arraigada a concepções tradicionalistas acerca da linguagem e de como devemos ensiná-la.

Ao encerrar sua exposição, o autor defende que o aperfeiçoamento de professores pode melhor preparar profissionais da área de ensino de línguas, desenvolvendo suas habilidades para se engajarem no diálogo, ao invés de apenas passarem instruções; para produzirem, construírem sentidos, ao invés de apenas traduzirem textos.

Voltando ainda à concepção sobre Língua Inglesa como solução para problemas sociais, em Rosa (2003:98) encontramos uma análise do caráter ilusório em torno da empregabilidade, vinculada ao conhecimento da L.E. em questão, em países emergentes como o Brasil.

Num contraponto às discussões anteriores em que se defendia a Língua Inglesa como passaporte para alcançar melhores condições de vida na sociedade, sendo que a ausência de conhecimento da mesma viria representar um dos fatores de exclusão social, Rosa (2003:2) advoga que o que ocorre, na realidade, é a criação do imaginário coletivo sobre a relação entre Língua Inglesa e empregabilidade. Para a autora, cria-se a representação desse idioma como promessa ou ainda, uma garantia de inserção profissional no atual mercado de trabalho. Contudo, a autora salienta que mesmo que as pessoas conseguissem atingir um patamar de maior qualidade em sua qualificação para adentrar o mercado de trabalho, não haveria espaço para que todos conseguissem uma colocação, mesmo porque no Brasil ocorrem falhas no planejamento das políticas destinadas à criação de novos postos de trabalho. A partir desse argumento, a autora busca justificar seu ponto de vista. Além disso, encontramos argumentos

de que, a educação isoladamente não poderia ser responsável pela solução do problema do desemprego e, por conseguinte, da exclusão e da desigualdade social. Só alcançaríamos uma solução para essa problemática no momento em que aliássemos educação e políticas de geração de empregos no país.

Para finalizar a primeira parte deste capítulo, apresentaremos nosso ponto de vista sobre a ligação estabelecida entre a aquisição de LE – nesse caso a Língua Inglesa – e a inclusão social, via mercado de trabalho. Consideramos, primeiramente, que as expectativas reveladas pelos alunos no corpo dessa pesquisa, devem ser consideradas como norteadoras, visto que, de certo modo, vão ao encontro da maioria dos apontamentos dos teóricos anteriormente mencionados, com exceção de Rosa (op. cit.). Ao mesmo tempo que apresentam, em alguns casos, resistência para com o idioma inglês, conforme já mencionamos anteriormente, são conscientes de sua influência positiva no que se refere às chances alcançadas no mercado de trabalho e sua formação cultural.

Neste estudo defendemos a idéia de que, em relação ao Ensino Superior, ao mesmo tempo, a educação pode realmente auxiliar nossos alunos quanto a sua formação humanista, enquanto cidadãos, embora, não possamos simplesmente ignorar que o conhecimento de idiomas estrangeiros definitivamente abra portas para o mundo do trabalho e favoreça, na grande maioria das vezes, aqueles que a eles tiveram acesso, como ocorre também no caso dos exames vestibulares.

Consideramos bastante relevantes as críticas de Rosa (op. cit.) quanto à educação voltada para a formação de mão-de-obra qualificada ou de candidatos a exames vestibulares, anulando outras possibilidades. Todavia, é inegável que a inclusão social por meio da educação e da aquisição da Língua Inglesa, fornecerá melhores chances aos nossos alunos que, na realidade, nos solicitam em muitos momentos soluções a curto prazo, o que pode, para eles, significar uma vitória traduzida em um novo emprego, em uma vaga em uma renomada universidade pública, dentre outras coisas.

1.2. ARCABOUÇO TEÓRICO

Na segunda parte deste capítulo, apontaremos a fundamentação teórica que ancora a experiência pedagógica vivenciada durante essa pesquisa, organizada em duas partes. Primeiramente, apresentaremos uma revisão teórica abordando os postulados vygotskyanos acerca da interação social e da zona de desenvolvimento proximal (ZDP, doravante). A fim de estabelecer uma ligação entre o sócio-interacionismo de Vygotsky e o ensino de LE, apresentaremos dados sobre a Abordagem Sócio-cultural, a Teoria da Atividade e sua relação com a aquisição de LE.

Em seguida, explicitaremos a concepção de linguagem norteadora desse estudo, percorrendo autores da área. Na seqüência, colocaremos em discussão o conceito de competência comunicativa e de seus

desdobramentos, como o fenômeno da interlíngua e a competência estratégica utilizados, mais adiante, no capítulo 4 desta dissertação, dedicado à análise dos dados.

1.2.1. CONTRIBUIÇÕES VYGOTSKYANAS À ÁREA DE L.E.

Os pressupostos de Vygotsky (1978 e 1987, apud Lantolf, 2000:1-2) , que englobam estudos acerca da formação social da mente humana, seu desenvolvimento, incluindo a interação como parte fundamental para que este possa se suceder, passaram por um refinamento após seu falecimento, por iniciativa de seus colegas Luria e Leontiev, a partir de que se reorganizou a teoria Sócio-cultural e se delineou a Teoria da Atividade, sobre as quais passaremos a discorrer na seqüência do texto.

Um dos conceitos mais importantes da teoria sócio-cultural é que, para Vygotsky (1998:71) a mente humana é mediada. Para o autor , apenas os seres humanos são capazes de se utilizar de instrumentos para que ocorra a mediação e a interação, dentre as quais podemos destacar a linguagem como um instrumento de natureza simbólica. Essa mediação através da linguagem nos possibilita transformar o mundo e as circunstâncias sobre as quais vivemos. Adicionalmente , utilizamos instrumentos simbólicos para mediar e também regular nossos relacionamentos interpessoais. (Lantolf, 2000:1)

Segundo o autor (idem), os instrumentos de mediação são artefatos criados pela cultura humana através dos tempos, transmitidos a futuras gerações, as quais poderão modificá-los com o passar do tempo. Tais artefatos simbólicos são utilizados pelos indivíduos para estabelecer relações indiretas ou mediadas entre si e também entre o mundo.

A concepção de Vygotsky (op. cit.) sobre a mente humana reside em um sistema funcional em que são organizadas capacidades mentais superiores que incluem a atenção voluntária, a memória intencional, o planejamento, o pensamento lógico e a resolução de problemas, a aprendizagem e a avaliação da eficácia desses processos. No curso piloto realizado, foram privilegiados os aspectos acima mencionados, com ênfase maior na resolução de problemas.

Lantolf (2000:2), descreve que cada geração tende a modificar suas heranças culturais, de modo a adaptá-las as suas necessidades individuais ou comunitárias. Some-se a isso o fato de que as línguas estão em constante alteração por seus usuários, para que possam atingir suas necessidades psicológicas e comunicativas.

Apesar de a teoria sócio-cultural compreender quatro domínios genéticos – filogenético, sócio-cultural, ontogenético e microgenético – em sua maioria as pesquisas na área da educação tendem a focalizar o domínio ontogenético, cuja tônica reside em “como” a criança se apropria e integra meios de mediação, como a linguagem, em suas atividades e em seu pensamento, conforme se torna mais madura. Isso também se aplica

aos adultos e representa um dos aspectos que pretendemos abordar no Capítulo 4 dessa dissertação, durante a análise das interações sociais entre os alunos do curso piloto. (grifos meus)

Além disso, a teoria sócio-cultural defende que o pensamento e a fala são inter-relacionados em uma unidade dialética em que a fala materializa o pensamento; a fala, destarte, representaria sua manifestação.

Outro desdobramento das proposições vygotskyanas, seria a Teoria da Atividade, que compreende as implicações de que o comportamento humano resulta da integração das formas de mediação construídas social e culturalmente, em conjunção com a atividade humana. (Lantolf, 2000:8)

O autor (op. cit.) apresenta, ainda, apontamentos de Leontiev (1978, apud Lantolf, 2000:8) em que a atividade não residiria meramente em “fazer algo”, porém realizar algo que seja motivado ao mesmo tempo por uma necessidade culturalmente construída, como a necessidade de ser letrado em algumas culturas. Para Leontiev, as necessidades se transformam em motivos quando são direcionadas a um objeto específico.

“Portanto, a fome não se transforma em um motivo até que as pessoas decidam procurar comida; da mesma forma, o letramento não se torna um motivo até que as pessoas decidam aprender para ler e escrever. Os motivos somente são considerados em ações específicas que são direcionadas por um objetivo, além de executadas sob condições espaciais e temporais particulares, através de meios de mediação apropriados.” (Leontiev, 1978, apud Lantolf, 2000:8)

Quanto à discussão da ZDP, outro importante conceito concernente ao desenvolvimento humano, em Lantolf (2000:16) encontramos a seguinte assertiva:

“O lugar onde as formas sociais de mediação se desenvolvem é a zona de desenvolvimento proximal.”

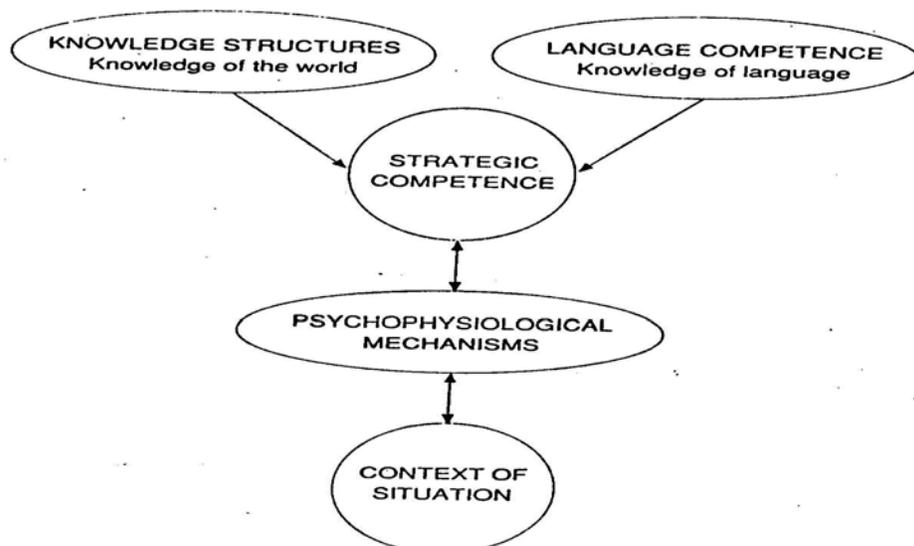
Além disso, o autor assevera que o conceito vygotskyano de ZDP engloba a diferença entre o que o indivíduo consegue realizar enquanto exerce uma atividade sozinho e, em outra circunstância, o que o mesmo indivíduo consegue realizar quando há o apoio de alguém ou de algum artefato cultural. Adicionalmente, o autor advoga que a ZDP deve ser compreendida, de modo mais apropriado, como uma construção de oportunidades colaborativas para que os indivíduos venham a desenvolver suas habilidades mentais.

1.2.2. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

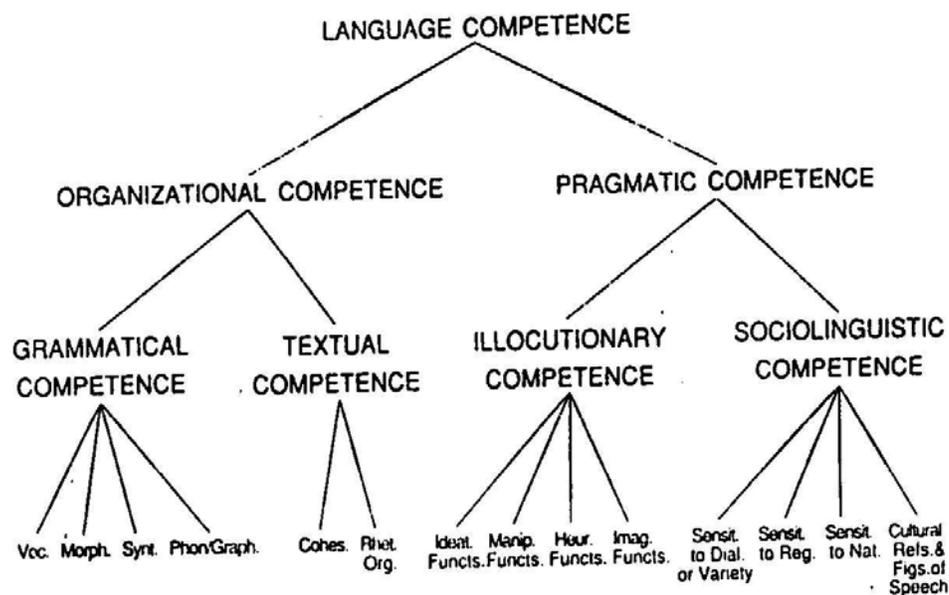
Nesta parte da apresentação teórica, discorreremos sobre o conceito de competência comunicativa de Bachman (1995:84), analisando seu diagrama proposto, com a finalidade de situar o alcance de nosso estudo de acordo com as limitações que as circunstâncias nos reservaram.

Segundo a autora (idem) a habilidade lingüístico-comunicativa consiste no conhecimento - ou competência - e na capacidade de executar ou implementar essa competência em uso comunicativo apropriado e contextualizado.

A autora (op. cit.) afirma que a competência lingüístico-comunicativa , de acordo com sua proposta, inclui três componentes: competência lingüística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos, que poderão ser melhor compreendidos através do diagrama seguinte:



Components of communicative language ability in communicative language use



Components of language competence

De acordo com sua proposta, na competência lingüístico-comunicativa haveria essencialmente duas partes, a competência organizacional, a qual englobaria morfologia, sintaxe, vocabulário, coesão e organização – e a competência pragmática, que incluiria outros dois subgrupos: competência ilocucionária e competência sócio-lingüística.

Vale ressaltar que nesta pesquisa priorizamos as competências ilocucionária e sócio-lingüística, em alguns de seus desdobramentos. No que se refere à competência ilocucionária, consideramos a questão dos atos de fala – ato de expressão, ato proposicional e ato ilocucionário. O ato

de expressão, simplesmente representa o ato de dizer alguma coisa. O ato proposicional envolve referir-se ou expressar uma predicação sobre algo. Já o ato ilocucionário, reside na função executada ao se dizer algo.

Quanto à competência sócio-lingüística, a autora (op.cit.) afirma se tratar da sensibilidade ou controle sobre as convenções do uso da linguagem que podem ser determinadas por características do contexto específico do uso da língua. Nesta dissertação, consideramos fundamentais dois aspectos da competência sócio-lingüística: a sensibilidade a diferentes dialetos ou variantes da língua, além da sensibilidade a diferenças nos registros de linguagem – formal e informal. Destacamos ainda, dentre as diferentes competências consideradas até agora como atinentes a esse estudo, a competência estratégica, como um dos fatores que mais contribuíram para que os alunos tentassem se comunicar, não sendo excluídos das interações sociais na sala de aula presencial e virtual, devido a eventuais incorreções no uso da LE, como tradicionalmente ocorreria.

De acordo com Bachman (id. Ibid.) a competência comunicativa reconhece o uso da linguagem como um processo dinâmico, que envolve a negociação de sentido por parte do usuário da língua. Esse ponto de vista dinâmico da comunicação também se reflete nas estratégias de comunicação ligadas à interlíngua – assunto que será explanado mais adiante.

A autora revela que a competência estratégica tem sido definida de acordo com duas abordagens, a interacional e a psicolingüística. No que diz

respeito à abordagem interacional, a autora a define como uma estratégia de comunicação, uma tentativa de dois interlocutores para chegarem a um consenso, negociando sentido em situações em que este se almeja alcançar, embora pareça não ser compartilhado na interação. Dessa maneira, a negociação de sentido caracteriza-se como um esforço conjunto entre dois interlocutores. Esse enfoque é mais representativo para esta dissertação, o que perceberemos com maior nitidez no Capítulo 4 , destinado à análise dos dados.

No que tange à abordagem psicolinguística da competência estratégica, a autora rediscute os apontamentos de Færch e Kasper (1983, apud Bachman, 1995:100) em que haveria duas fases distintas, a de planejamento e a de execução, utilizadas em situações de interlíngua, onde ocorreriam deficiências linguísticas. Todavia , a autora argumenta que a competência estratégica se faz relevante em todos os momentos de uso da língua, não somente quando deixam de ser compartilhados os sentidos desejados numa interação interlingual.

Ademais, a autora acrescenta à divisão anterior – planejamento e execução – a avaliação, que leva o usuário da língua a identificar a informação necessária para a realização do objetivo comunicativo num dado contexto; a determinar quais competências linguísticas estão disponíveis para trazer à tona a informação necessária para atingir o objetivo; a certificar-se sobre as habilidades e conhecimento a ser

compartilhado com o interlocutor; após a tentativa de comunicar, a avaliar em que dimensão a meta comunicativa foi realmente alcançada.

1.2.3. INTERLÍNGUA

Em Ferreira (1997:142), verificamos que o fenômeno da interlíngua pode ser definido como sistemas intermediários existentes entre a LM e a língua-alvo, os quais possuem características próprias e são influenciados por transferências da língua materna , assim como por outros fatores, inclusive elementos da própria interlíngua.

Segundo a autora, atualmente, no campo da interlíngua focaliza-se a observação da ocorrência do erro, e a conscientização do usuário da língua acerca das diferenças entre os sistemas lingüísticos em questão. Um dos aspectos abordados no estudo da interlíngua diz respeito à mistura de elementos lexicais, a qual a autora descreve como relexificação, o que se aproximaria de uma mistura no uso de substantivos e verbos, o que caracteriza uma etapa inicial da aprendizagem.

Além disso, haveria as categorias morfossintática e fonológica , somadas à transferência absoluta da LM para a língua-alvo, contando , inclusive com o uso de palavras que sequer existem nos dois idiomas relacionados. Quanto aos desvios morfossintáticos comumente observados,

destacam-se o uso de contração, preposição, tempo verbal, conjunção, como exemplos de ocorrência.

Adicionalmente, a autora considera que, por meio do envolvimento entre professor e alunos, pode vir a ocorrer uma interação produtiva, que contribuirá para a superação da interlíngua, levando o aluno a atingir patamares mais elevados de conhecimento da língua.

Lightbown (2000:441) afirma que o papel da LM precisa ser reintegrado nos estudos da interlíngua, pois a LM exerce uma inevitável influência nesse período. A autora revela que, de modo sutil, a LM pode vir a afetar a produção e a percepção da noção gramatical da língua-alvo, o que demandaria uma reflexão sobre essa problemática por parte de ambos, professor e aprendiz.

1.2.4. APRENDIZAGEM OU AQUISIÇÃO DE L.E.?

Henriques (2001:9) em um artigo recente, discute e reorganiza os conceitos de aquisição, ensino e aprendizagem, fazendo alusão a autores que introduziram outrora, essa questão. A autora, de certo modo, apresenta críticas ao arcabouço teórico concebido até pouco tempo atrás como o único possível acerca da aquisição, propondo, em seguida, sete condições para que esta se instaure efetivamente.

Para a autora, ocorrem dois processos diferenciados quando tratamos de L2 e de LE. No que tange à L2, em situação de imersão,

ocorreria primeiramente a aquisição da mesma , para que depois - ou simultaneamente - pudesse acontecer a aprendizagem formal. Em contrapartida, quando o assunto em pauta é a LE, a autora inverte a ordem dos termos e dos acontecimentos, visto que , em situação de não-imersão, a exposição à língua-alvo, comumente ocorre em situações formais, em que o aluno primeiro aprende para depois, com o tempo adquirir a LE.

Podemos estabelecer uma relação direta da afirmação de Henriques (idem) com a situação atual das escolas públicas, e até mesmo algumas particulares, em que o ensino de LE se baseia inteiramente no ensino das regras e da forma sintática da língua, além das aulas voltadas para a tradução e a leitura instrumental, sendo que o aluno não encontra um ambiente favorável para a prática da língua-alvo ligada a situações de uso, semelhantes ao real, o que dificulta sua aquisição .

É possível localizar em Henriques (ibid.) um detalhamento sobre a situação que favorece a aprendizagem. Para a autora, o local onde comumente ocorre é uma sala de aula, o objeto de estudo, na maioria das vezes, está voltado para a forma e suas funções, cuja motivação geralmente é a necessidade de aprender um novo idioma com acuidade. O papel do professor, via de regra, seria caracterizado pela explicação, repetição, memorização, uso de estratégias, sendo considerados aspectos como o erro e sua correção. Nas palavras da autora:

“Aprendizagem é conhecimento, é saber sobre a língua, suas regras, estrutura, fonética e léxico (níveis lexical, sintático, fonológico e semântico), o que inclui, com certeza, a metalinguagem.” (Henriques, op. Cit.)

No caso da aquisição, a autora considera que o contexto deve ser natural, focalizando a comunicação, e não necessariamente as formas e regras da LE. Para ela, o ambiente pode ser tanto uma situação natural, como a sala de aula – neste caso, dependendo de variáveis como, número de alunos na sala, proposta didática, interação professor/aluno, tipo da interação, tempo de exposição à língua-alvo, etc. – e o falante prima pelo objetivo de interagir ou agir sobre o outro, tornando-se óbvio que deva haver interação. A partir disso, define:

“Aquisição é competência, que se verifica através do desempenho – falar e escrever. Os níveis lingüísticos são, primordialmente, o conversacional e o discursivo...” (Henriques, idem)

A autora (2001:10) advoga que a aprendizagem, quando internalizada e assimilada, com o passar do tempo, pode se tornar aquisição, dependendo das condições apresentadas para tal. Devido à importância dessas condições, a autora estabelece 7 delas, que apresentaremos a seguir:

- **compreensão da função e da situação em que se usa;**
- **compreensão e domínio da forma;**
- **necessidade do uso para a comunicação;**
- **relevância (para o falante);**
- **recorrência do uso em várias situações ou contextos;**
- **feedback positivo, que irá permitir a memorização;**
- **incorporação (plena ou relativa).**

No Capítulo 5, dedicado às considerações finais, voltaremos a discutir as sete condições acima mencionadas. A partir do embasamento teórico levantado neste capítulo, tencionamos evidenciar a filiação teórica com que nos identificamos, tendo em vista a natureza desta pesquisa e a própria natureza dos dados levantados para a análise. Em suma, consideramos que a conscientização por parte do professor acerca do caráter ambíguo presente na relação estabelecida entre o aluno de baixa renda e a Língua Inglesa, poderá iluminar esse caminho , de modo que não mais poderá ser ignorado que os alunos , de modo geral, convivem com a Língua Inglesa numa relação conflituosa de “amor e ódio”, como afirmou Rajagopalan (op. cit.).Logo, cabe ao professor tentar atenuar esse conflito, para facilitar ao aluno a aquisição da L.E.

Além disso, por meio da interação social podemos proporcionar maiores chances para que o aprendiz aprimore seus conhecimentos, ao estimularmos sua zona de desenvolvimento proximal, ao proporcionar-lhe

situações em que possa se comunicar, ainda que para isso tenha que recorrer à competência estratégica ou à interlíngua, considerados nesse estudo como favoráveis ao processo. O que se torna mais relevante nesse contexto é que o aprendiz possa ser, sobretudo, beneficiado. No

Capítulo 2 , a seguir, serão apresentadas discussões acerca do contexto virtual, abordando assuntos que se estendem desde a inclusão digital, até as implicações e contribuições da CMC para a área de línguas.

CAPÍTULO 2 – CONTEXTO VIRTUAL

... Ora, nem todos os estudantes haviam descoberto Keats ou Shelley, e freqüentavam as aulas por simples obrigação. Ninguém estava pensando em versos ingleses: nem mesmo a professora. E foi um tal de recitar indicativos, condicionais e subjuntivos, presentes, futuros e passados, ora imperfeitos, ora imperfeitos, ora mais que perfeitos, afirmativa, negativa e interrogativamente, que aqueles solos e coros me conduziam a uma inevitável sonolência. Mas havia salas próximas em que se estudavam piano e violino. De modo que eu podia descansar na música, sempre que os verbos chegavam àquele ponto de monotonia em que só me restava ou enlouquecer ou dormir...

Nesse capítulo abordaremos a problemática da exclusão digital, apresentaremos um panorama da CMC e , em seguida, discutiremos suas características, bem como suas implicações e possíveis contribuições para a área da educação, em específico, na área de LE. Este capítulo será organizado , portanto, em duas partes.

2.1. A INCLUSÃO DIGITAL VEICULADA PELA MÍDIA

A discussão sobre inclusão digital tem se intensificado recentemente em nossa sociedade, sendo que, através da exposição do assunto na mídia, podemos avaliar a proporção em que a preocupação acerca do mesmo passa a ser mais significativa.

Ao lermos jornais de grande porte e circulação é comum encontrarmos a citação desta problemática. Ao navegarmos na Internet, da mesma forma, podemos encontrar, cotidianamente, informações sobre o assunto. À guisa de exemplificação, destinamos aos anexos alguns documentos atinentes a essa questão, a qual iremos a partir de agora desenvolver.

No final de 2002, por exemplo, o jornalista Matinas Suzuki Jr. , presidente do IG (site que oferece serviços na Internet, gratuitamente), escreveu um artigo de opinião, que fora enviado a todos os assinantes deste *site*, em que discutia, a partir de um posicionamento crítico e severo, as intenções pó parte da Anatel (Agência Nacional de Telecomunicações) de encerrar com a modalidade gratuita da Internet no país. Diante desse fato, o jornalista lança um questionamento sobre os reais interesses subjacentes à eliminação de uma das únicas possibilidades de acesso gratuito à rede e, conseqüentemente, de inclusão digital, o que classifica como “apartheid digital”. ⁽¹⁶⁾

Outro exemplo de engajamento, relacionado com a tentativa de prover maior acesso à tecnologia ao montante excluído da população do país, pode ser encontrado no site Mega-ajuda, onde são veiculadas informações sobre o Comitê para Democratização da Informática (CDI) que, em parceria com a Câmara Americana de Comércio, organiza mutirões digitais.

Esse projeto reúne voluntários de todos os setores da sociedade como pessoas físicas e jurídicas, empresas e organizações, a fim de arrecadar computadores usados, recuperá-los tecnicamente, tornando-os aptos a serem utilizados nas instituições sociais espalhadas por todo o país.

(17)

Mais um site encontrado que se dedica a essa causa é a página do vereador Vanderlei Siraque, da cidade de São Paulo, em que encontramos uma pesquisa sobre os números da exclusão digital em sua cidade e nas regiões mais próximas da capital. Podemos visualizar gráficos que demonstram, por exemplo, a quantidade de pessoas que acessam a Internet no mundo (5%), no Brasil (4%) e na Grande São Paulo (15%). Dentre os 15% de pessoas que acessam a Internet, 85% fazem parte das classes A e B, economicamente falando. Na classe média, 13% e nas classes menos privilegiadas, 2%. Além disso, nesse site encontramos dados que estabelecem uma relação estreita entre nível de escolaridade e renda que, por conseguinte, passa a se relacionar, nos dias de hoje, com a exclusão social, o que vem a confirmar nossa hipótese e endossar nossa proposta pedagógica. (18)

Um último exemplo a esse respeito está localizado na reportagem realizada pelo próprio IG, em que ONGs, sindicatos e escolas públicas consideram a chance de utilizar a rede gratuitamente, a única forma de inclusão digital, pois geralmente ocorre a escassez de recursos para as

despesas corriqueiras, sobrando muito menos para custear um provedor pago na rede. ⁽¹⁹⁾

2.1.2. EXCLUSÃO DIGITAL VEICULADA NO MEIO ACADÊMICO

Em meio às crises do mundo globalizado e digitalizado, ocorrem fatos, como no caso dos exemplos acima, em que se tenta reverter o quadro da exclusão digital. Apesar disso, são ações isoladas, que muitas vezes não correspondem ao inúmeros discursos veiculados na mídia, que não passam dali para a prática. Mas quem pretende incluir quem neste processo?

Um dado a ser discutido sobre o campo das línguas estrangeiras é que a Língua Inglesa, que se caracteriza por ser uma língua hegemônica, elitista, internacional, devido a sua ampla circulação no mundo dos negócios e da economia, por exemplo, também cumpre seu papel, exercendo seu domínio no meio virtual, tornando-se a língua oficial de mais de 60% das páginas da *web* no mundo (Warschauer, 2001:4). Isso não significa que não exista espaço para outras línguas, embora este seja muito menor. Por outro lado, a rede pode contribuir para a resistência de outros idiomas pouco conhecidos que são divulgados na Internet. A partir disso, o autor ressalta que, enquanto nos EUA a relação de usuários de computadores domésticos e Internet é de mais de 50%, na América Latina este número cai, desastrosamente, para 1%.

No que se refere à camada desprivilegiada de nossa população, nota-se um avanço crescente da exclusão digital, que acentua a marginalização social, e baixa a auto-estima de nossos alunos, o que anteriormente já se agravava devido à falta de oportunidades de acesso à educação (convencional) de qualidade e, conseqüentemente, à aprendizagem deficitária de uma língua estrangeira - em específico o inglês como foco central dos alunos que fazem parte deste estudo.

Um dos maiores problemas do mundo digital é que começa a se delinear uma estratificação quanto aos usuários, determinada pelo fato de que habilidades para acessar, para se adaptar a situações e para criar conhecimento sejam desiguais para o uso das tecnologias da informação e comunicação, visto que muitos ainda não tiveram oportunidades para desenvolvê-las. Portanto, a estratificação se apresenta devido a diferentes níveis de habilidades e acesso.

Curiosamente, o uso da rede se torna cada vez mais abrangente no mundo atual, embora se perceba, em algumas pesquisas já realizadas, como em Warschauer (2001:4), ainda uma certa discriminação com relação ao gênero, à renda e, até mesmo, à nacionalidade dos usuários. Ademais, determinadas pesquisas mencionadas também nessa dissertação, apontam para o crescente número de usuários nos países ricos e industrializados. Em contrapartida, os países em desenvolvimento apresentam um número irrisório de usuários, descartando-se deste montante insignificante as pessoas de baixo poder aquisitivo, cujo acesso a

bens tecnológicos restringe-se, quando muito, a uma televisão ou uma linha telefônica em casa.

Esse distanciamento social também se observa na educação, em que Batista (2002:1) ressalta que as tecnologias educacionais, potencialmente aptas a fornecer maior amplitude à educação pública, convertem-se em barreiras para segmentos da população com pouca ou nenhuma familiaridade com seu manejo.

O ensino a distância tem sido, em muitos casos, uma antítese quando invocada para a solução dos problemas educacionais. Ora exaltada como solução para as carências da Educação, ora ruína que colabora para a exclusão social por meio da exclusão digital. Diante disso, faltam ações efetivamente voltadas para a criação de oportunidades de acesso aos excluídos.

A premissa fundamental do ensino a distância para Garrison (1993:11) é instruir o máximo de alunos possível, sem haver preocupação sobre complicadores como o tempo e o espaço. Segundo o autor, a educação é um processo caracterizado como uma interação entre professor e aluno, objetivando identificar, entender e confirmar conhecimento relevante. É uma transação extremamente complexa que tem por fim transmitir e transformar o conhecimento social.

A partir desta definição educacional, a Internet torna-se uma ferramenta extremamente adequada e pertinente para a realização destes princípios pedagógicos, visto que possui um vasto potencial de arrebanhar

toda uma bagagem de pluralismo cultural. No entanto, para que esse pluralismo seja compartilhado, de fato, é necessário que se dê acesso aos grupos marginalizados, para que também possam marcar presença com sua contribuição cultural, enriquecendo assim as trocas de informação na rede, através da exposição às diferenças e através do combate a posições hegemônicas (Warschauer, 1997:17).

Além disso, mais agravante que o problema do acesso desigual é o fato de que não ocorre nenhuma espécie de treinamento ou ensinamento para que o indivíduo - que já não tem quase acesso - possa manusear a máquina de modo que a possa utilizar de maneira competente em seus multi-meios.

Estes problemas esbarram na questão do letramento digital, cuja aquisição é uma questão relacionada não somente à educação , à cultura, mas também ao poder (Street, 1984, apud Batista, 2002:1). Em complemento a isso, Warschauer (2001:2-8) ressalta que, quanto à problemática da exclusão digital, há presença de cinco fatores complicadores: acesso, conteúdo, capital humano, capital social e reforma institucional.

O acesso compreende a falta de bons computadores, equipados com o mínimo de especificações técnicas necessárias para um bom aproveitamento, o que inclui a conexão a uma linha telefônica. A falta de acesso é uma das razões que explicam haver apenas 1% de usuários na América Latina. O autor ressalta que a proporção dos que acessam a rede

em casa – logo, os que se encaixam na faixa dos que têm acesso – varia entre mais que 50% nos EUA, Singapura e Escandinávia e menos de 1% na maioria dos países do continente africano.

O segundo ponto a ser observado está relacionado ao conteúdo veiculado em rede. Ao tocar nesse assunto, esbarramos, principalmente, na questão da linguagem, visto que há uma enorme proporção de páginas da *web* em inglês. Além disso, o autor aponta para a falta de adequação às necessidades de cada comunidade e sua variedade cultural, pois nem sempre se fala inglês ou se compreende ideogramas chineses.

No que tange ao capital humano, este leva em consideração o conhecimento, as habilidades e atitudes que o indivíduos devem possuir para seu desenvolvimento pessoal e social, dentre os quais se destaca o letramento, visto que, sem seu desenvolvimento, a situação do acesso somente vem a se agravar. Quanto a isso, podemos verificar que, na Internet, está se revelando uma nova noção de letramento, devido a própria necessidade de adequação à leitura multimodal, conforme podemos observar nos estudos de Kress (1998:2) em que está incluída a leitura do visual, sendo que, quanto mais difundida for a educação de massa em relação ao mundo eletrônico, maior será o número de indivíduos tornando-se usuários.

“...algumas coisas podem ser expressas tanto visualmente como verbalmente; e em parte elas divergem entre si – algumas coisas podem ser ‘ditas’ apenas visualmente, outras apenas

verbalmente. Mas mesmo quando algo pode ser 'dito' tanto visual como verbalmente, o modo como serão ditas será diferente." (idem, tradução minha)

Voltando a Warschauer (op. cit.), o capital social se refere àquilo que o indivíduo adquire por estar inserido numa comunidade. Todavia, no tocante aos marginalizados, estes não podem adquiri-lo por não estarem inseridos no contexto da interação e troca de informação, o que pode ser resumido a praticamente nada.

Quanto à reforma institucional, faz-se necessária uma intervenção por parte das instâncias governamentais, de modo que sejam criadas políticas voltadas para o letramento digital e para facilitar o acesso à rede.

2.2. CMC E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ÁREA DE L.E.

Warschauer (1998:57-58) apresenta um histórico sobre a relação das tecnologias e o ensino de língua estrangeira, sobre o qual apresentarei uma síntese. Diferentes tecnologias vêm sendo utilizadas como ferramentas para auxiliar o ensino e a aprendizagem de línguas desde a década de 60 nos EUA. O uso de tecnologias nesta área é antigo, porém o uso dos micro-computadores domésticos é bem mais recente. Anteriormente, eram utilizadas fitas cassete, fitas de vhs, gravadores, *slides*, sendo que nos anos 80 o telefone e o *fax* entraram em cena, caracterizando a modalidade de EAD possível nessas épocas.

A idéia de usar a tecnologia em serviço da educação foi concebida, primeiramente, pelos behavioristas nos anos 50, sendo implementada por eles a partir dos anos 60. Durante os últimos anos em que as tecnologias têm participado do cenário educacional nos E.U.A. - e após alguns anos no âmbito mundial - observamos mudanças de paradigmas educacionais que delinearam a relação entre o uso do computador e a educação: behaviorista, comunicativo e integrativo, dentre os quais apenas vamos nos ater ao integrativo, visto que este embasa esse estudo, no que se refere à integração de habilidades durante o curso piloto.

Ainda em Warschauer (idem) encontra-se uma reflexão que busca uma abordagem mais social que surge, segundo o autor, no paradigma da aprendizagem integrativa, onde se integram as quatro habilidades da aprendizagem de línguas e a tecnologia de modo mais aprofundado. Essa nova orientação explora uma variedade de ferramentas tecnológicas, computadores interligados em rede que trazem o mundo à casa do aluno, além de fontes que permitem os alunos adquirirem informações e aprofundarem seu conhecimento.

Além disso, configura-se uma ampla fonte de conteúdo autêntico ⁽²⁰⁾ que pode ser utilizado por professores, abordando uma vasta gama de assuntos, dentre os quais destaca-se a cultura de outros povos, falantes de outras línguas. Pode-se assegurar que atualmente o computador confere aos alunos e professores o acesso a materiais informativos na língua-alvo,

além de canais de interação que permitem a prática desta língua. (Braga e Costa, 2001:62)

A partir de uma pesquisa realizada com alunos de L2 , Warschauer (1996:9) relaciona três fatores de motivação para o aluno no uso do computador para a aprendizagem de línguas: comunicação , fortalecimento e aprendizagem. A comunicação é o fator que pode trazer benefícios como sentir-se parte de uma comunidade, desenvolver idéias e pensamentos, aprender sobre diferentes pessoas e culturas, além de um indivíduo poder aprender com o outro.

O fortalecimento está relacionado a variáveis afetivas que produzem no aluno a sensação de aumentar sua auto-estima, superar a sensação de solidão diante da máquina e facilitar o contato com as pessoas, o que nem sempre é simples ou fácil para muitos em situações presenciais, durante as interações face-a-face. Já o uso do computador para a comunicação poderá tornar o aluno independente a cada passo dado em direção a uma aprendizagem mais rápida e eficiente, considerando que os alunos entendem os computadores como um auxílio para que venham a aprender melhor, no caso do ensino de Língua Inglesa, pois a partir de seu uso os alunos acreditam ter maior controle sobre sua aprendizagem e maiores oportunidades de praticar a língua-alvo.

Braga e Costa (2001:63) ressaltam que o professor de línguas também pode ser beneficiado pela tecnologia, visto que tem a sua disposição um amplo banco de informação construído coletivamente na

rede. O aprendiz também participa ativamente deste movimento de construção, pois atua não somente como receptor, mas também como produtor de suas mensagens, conquistando gradualmente sua autonomia. Da mesma forma, o papel do professor vem se modificando consideravelmente, tornando-se um facilitador da aprendizagem, levando seu aluno à construção de conhecimento, tornando o aprendiz um participante ativo em sua própria aprendizagem. (Warschauer, 1998:58).

Ao fazer uso dos meios presencial e virtual no processo de ensino / aprendizagem e aquisição, obtém-se uma maior participação do aluno em ambos, pois nem sempre o aluno consegue participar nas interações presenciais devido à sobreposição de falas e também por não conseguir garantir ou manter seu turno de fala (Braga e Costa, 2001:77).

Em Warschauer (1996b:7) nota-se que para os alunos que não conseguiam participar nos encontros presenciais, os encontros virtuais propiciaram maiores intervenções e participações mais assíduas, principalmente aqueles que apresentavam menor facilidade e menor conhecimento da língua-alvo.

Segundo esta mesma pesquisa, 50% dos alunos – os alunos mais tímidos apresentavam certo receio de participar e opinar - participavam nas aulas presenciais, contra 100% nas aulas virtuais, delineando-se o uso do virtual como fator de motivação. Outro dado positivo do uso dos dois contextos na aquisição de LE reside na complexidade crescente representada pela escrita se comparada à linguagem oral. As discussões

na rede se assemelham aos textos escritos que por sua natureza , são mais complexos e formais, levando-se em conta o fator do tempo disponível para escrever, sem pressão comunicativa, levando o aluno a utilizar diferentes registros de linguagem.

De acordo com o autor (idem), concluiu-se que, se as discussões eletrônicas e presenciais diferem tão substancialmente, elas podem ser melhor utilizadas com diferentes propósitos em mente. Várias características da discussão eletrônica -turnos mais longos, oportunidades melhor distribuídas para todos os alunos expressarem suas idéias, e o fato de que os textos - representando a fala - produzidos eletronicamente, podem ser gravados para revisão e análise, possibilitando que a discussão eletrônica possa ser utilizada efetivamente como um prelúdio para a discussão presencial. Portanto, o virtual poderá ser um meio consideravelmente produtivo para atividades de pré-escrita, servindo como uma ponte para um melhor desenvolvimento da oralidade, dentre outras habilidades.

A partir das colocações apontadas anteriormente, consideramos que nossa proposta revelou uma tentativa de viabilizar um maior acesso à rede e à LE a um grupo de alunos de baixo poder aquisitivo, tendo como objetivo principal proporcionar momentos de participação em comunicação assíncrona, ou seja, não-simultânea, por meio de *blogs* e *e-mail*, a fim de propiciar ao aluno a prática da língua-alvo. Espera-se que essa experiência represente para futuras pesquisas, um ponto de referência no que se refere

a utilizar a tecnologia como apoio da sala de aula presencial, aumentando a participação dos alunos nos encontros, em momentos de interação em grupo.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA

...A minha segunda professora de inglês era inglesa mesmo. Também acreditava na eficácia dos verbos 'to be' e 'to have'. Acrescentava-lhes ainda o 'to get', ao qual se referia com um sorriso tão carinhoso que até dava vontade de se começar por aí. Mas essa professora tinha um método encantador: oferecia-me uma xícara de chá, para acompanhar as aulas. Sua sala era absolutamente igual às que se vêem nos livros ilustrados para o ensino do inglês. Exceto a lareira, tudo estava lá. E como eu já sabia um pouco de verbos, passamos àquelas frases em que o chapéu ora é nosso, ora é da nossa prima e o gato ora está embaixo da mesa, ora em cima da cadeira. Mas era tão difícil chegar a Keats e Shelley! ...

Neste capítulo apresentaremos, com detalhe, os procedimentos metodológicos utilizados nessa pesquisa, o que inclui desde as caracterizações teóricas desse trabalho, percorrendo a explicitação dos dados sobre o curso piloto e sobre os sujeitos que participaram do mesmo. Ademais, apresentaremos dados sobre a ONG que possibilitou a realização dessa investigação de forma muito democrática e acolhedora. Para tal, esse capítulo será estruturado em quatro partes.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa está inserida no campo da Lingüística Aplicada (21), na área de concentração denominada ensino/aprendizagem de LE/L2

(significando segunda língua). Sua linha de pesquisa está localizada no campo de estudo da aquisição de LE/L2 em um contexto educacional.

Este estudo se embasa na tradição da pesquisa qualitativa/interpretativista. Em relação ao termo que define a pesquisa qualitativa também como sendo interpretativista, Erickson (1986:3-4) considera que, ao usarmos taxonomias como qualitativo e quantitativo, criamos uma dicotomia que, muitas vezes, geram uma noção errônea de eventual rivalidade existente entre os dois diferentes métodos citados que, na realidade, em muitas pesquisas vem a ser um complementar ao outro, conferindo, na maioria dos casos, maior confiabilidade à análise dos resultados. Além disso, Erickson (op. cit.) advoga que tende a usar o termo interpretativo para se referir a todo o conjunto de enfoques da investigação observacional-participativa e, a partir disso, elenca três razões para justificar o uso do termo acima referido.

Em primeiro lugar, o autor argumenta que se trata de um termo mais inclusivo do que muitos outros utilizados para denominar métodos de pesquisa. Em segundo lugar, assevera que, dessa maneira, pode-se evitar a conotação de rivalidade que definiria o método qualitativo, o que geraria um equívoco, conforme discutimos anteriormente. Em terceiro lugar, para o autor, ao utilizarmos o termo interpretativo, apontamos o aspecto chave, familiar entre os distintos enfoques, visto que o interesse da investigação focaliza o significado humano na vida social. Para o autor (idem), o significado essencial dos enfoques interpretativos da investigação sobre o

ensino está mais relacionado a questões de conteúdo do que a questões de procedimento.

“ Se a investigação interpretativa sobre o ensino na sala de aula cumpre um papel significativo na investigação educacional, isso se deve ao que essa investigação pode apontar acerca de seus objetos essenciais: a) a índole das aulas como meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem; b) a índole do ensino como um, e somente um, dos aspectos do meio de aprendizagem reflexivo; c) a índole (e o conteúdo) das perspectivas de significação do professor e do aluno como elementos intrínsecos ao processo educativo.”

(Erickson, 1986: 4- tradução minha)

Esta pesquisa se utiliza, ainda, de procedimentos de cunho etnográfico para levantamento de dados, uma vez que envolve o estudo de aspectos do comportamento humano em ambiente social, neste caso, aplicado aos estudos da linguagem. Moita Lopes (1994:334) afirma que, sendo a pesquisa etnográfica ⁽²²⁾ baseada na Antropologia e na Sociologia, conseqüentemente haverá o enfoque no contexto social, da perspectiva dos participantes, levando em consideração que um estudo contextualizado deve incluir a visão dos mesmos sobre o contexto social – inclusive do observador-participante.

3.2. COLETA DE DADOS

O processo de obtenção de registros para a coleta de dados em uma pesquisa qualitativa tem a finalidade de levar a descobertas relevantes

para a área na qual ela se insere. Seguindo esse princípio, esta etapa da pesquisa foi realizada a partir de atividades diversas, distribuídas em dois contextos distintos, embora complementares entre si – presencial e virtual – com a finalidade de obter dados relevantes, com vistas ao alcance dos objetivos propostos nesse estudo.

Durante a pesquisa de campo ⁽²³⁾ realizada, utilizamos procedimentos de cunho etnográfico para coletar dados como por exemplo:

I - questionário estruturado;

II - depoimento semi-estruturado;

III - gravação das aulas presenciais em áudio e vídeo;

IV - coleta de 12 e-mails enviados pelos alunos;

V - coleta da página do blog com 35 mensagens e, finalmente,

VI - as páginas do site elaborado para o curso.

A obtenção destes registros se distribuiu por 10 semanas, sendo 8 encontros presenciais, uma quantidade razoável de encontros virtuais – considerando cada *e-mail*, participação em *blog* e visitas ao *site* como encontro – além de duas visitas a um *cybercafé* em Mogi das Cruzes, em que os alunos acessaram a *Internet* sem os empecilhos usuais e domésticos que ocorreram no decorrer do período em que estivemos envolvidos nesta pesquisa.

A seguir, apresentaremos um detalhamento dos itens supra citados, acompanhados de uma análise das informações constantes do questionário estruturado aplicado antes do início do curso piloto.

3.2.1. QUESTIONÁRIO E ANÁLISE

Os sujeitos da pesquisa responderam a um questionário estruturado ⁽²⁴⁾, versando sobre vários aspectos considerados relevantes para esse estudo, no que se refere à caracterização do perfil dos 14 alunos que freqüentaram o curso. Nesse questionário encontravam-se questões sobre escolaridade, família, experiência profissional, conhecimento, relação e opinião sobre a Língua Inglesa, dentre outros assuntos que, a seguir, analisaremos. Serão apresentadas tabelas comparativas dos dados retirados de algumas partes do questionário, a fim de apoiar e organizar a análise, conferindo melhor visualização e compreensão ao leitor.

TABELA 1 – DADOS PESSOAIS

Idade		Sexo	Nacionalidade		Cor/Etnia		Estado Civil		Filhos	Renda per capita (reais)
18 24	19	F M	Bras.	Estr.	Afro	Bran.	S C	S N		50-100 / 101-400
6	3	5	10 4	14	0	8	6	12 2	3 11	4 10

TABELA 2 - EXPERIÊNCIAS NA LÍNGUA-ALVO

Escolaridade		Escola		Estudou inglês no Ensino Fund.?		Método predominante**					A experiência se repetiu no Ensino Médio?		Estudou inglês particular?		Nível de conhecimento em inglês			
EM	CT	Pub./Part.	S	N	G	T	C	L	M	J	S	N	S	N	Bás./Int./Avan.			
13	1	14	0	13	1	5	7	1	1	3	0	14	0	2	12	11	3	0

*EM= Ensino Médio e CT= Curso Técnico.

** G=gramática; T=tradução; C=conversação; L=leitura; M=música; J=jogos.

O primeiro aspecto abordado no questionário dizia respeito à idade dos alunos, que variou entre 18 a 25 anos. Outro item pertinente sobre os resultados obtidos demonstra que a maioria dos alunos envolvidos eram do

sexo feminino, representando 10 dentre os 14 alunos. Além disso, não houve participação de alunos estrangeiros, sendo que todos os 14 sujeitos da pesquisa são brasileiros. Quanto ao estado civil, apenas 2 alunas, do total do grupo são casadas, enquanto que apenas 3 têm filhos. Das 2 mães e 1 pai presentes, apenas 1 das mães é casada.

Um dos aspectos mais relevantes desse questionário reside na atitude afirmativa dos alunos que se assumem e intitulam “afrodescendentes”, em detrimento de termos como pardo, moreno, que não encerram em seu significado questões de identidade cultural e histórica como o termo em destaque, nos dias de hoje freqüentemente utilizado pelas entidades engajadas com o reconhecimento do valor da cultura africana e sua influência na vida brasileira, como no caso da Educafro. Dos 14 alunos, 8 são afrodescendentes e 6 são brancos.

Quando perguntados sobre a quantidade de familiares que residem em sua moradia, obtemos a seguinte distribuição:

- **1 aluno mora com apenas mais 1 familiar;**
- **3 alunos moram com mais 2 familiares;**
- **2 alunos vivem com mais 3 familiares;**
- **1 aluno mora com mais 6 familiares;**
- **1 aluno reside com mais 8 familiares.**

A maioria dos integrantes dessa pesquisa possui casa própria e sua renda *per capita* oscila entre R\$ 50,00 e R\$ 100,00, no que se refere a 4 alunos, e entre R\$ 101,00 e R\$400,00 com relação aos 10 alunos restantes. Se considerarmos as rendas mais altas que chegam a R\$400,00, devemos considerar que se diz respeito aos alunos que se encontravam empregados naquele momento, cujo montante era maior que o total de desempregados – 11 do total de 14.

O questionário aplicado se estendeu a questões relacionadas à experiência de cada aluno com o ensino de línguas a que fora submetido anteriormente, traçando um panorama das lacunas de conhecimento deixadas pelo ensino público na vida desses alunos.

Todos os alunos cursaram o Ensino Médio, entretanto apenas 1 deles havia estudado em um curso técnico-profissionalizante. Na mesma medida, os 14 sujeitos envolvidos estudaram em escolas públicas e nenhum em escola particular.

No que tange à Língua Inglesa, 13 alunos afirmaram tê-la estudado durante o Ensino Fundamental, enquanto que apenas 1 deles não obteve a mesma oportunidade. Na mesma proporção, afirmaram que a experiência se repetira no Ensino Médio. Diante disso, procuramos verificar quais foram as abordagens e metodologias utilizadas com mais frequência pelos professores, na experiência dos participantes.

O método mais citado pelos alunos foi a tradução de textos, com 7 indicações. Em seguida, o estudo da gramática recebeu 5 indicações. A

utilização de músicas recebeu 3 indicações, enquanto que conversação e leitura receberam apenas 1 indicação. Já os jogos, nem mesmo foram mencionados pelos alunos, que afirmaram ter passado pela mesma situação de aprendizagem tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

Quanto à oportunidade de terem estudado em uma escola particular de idiomas, apenas 2 participantes responderam positivamente, sendo que os 12 alunos restantes nunca tiveram outra forma de contato com a LE, a não ser no ensino público. Devido a esses fatores, 11 participantes consideram seu nível de conhecimento da Língua Inglesa como básico e apenas 3 como intermediário.

No que diz respeito às expectativas dos alunos sobre o curso piloto de que iriam participar, a maioria deles mencionou que esperava adquirir fluência; alguns esperavam adquirir conhecimentos, assim como uma base para o mercado de trabalho e para o vestibular.

No que se refere à vontade dos alunos de estudar o idioma inglês, a maioria justificou que se trata de um idioma indispensável para o mercado de trabalho, revelando o anseio dos alunos de competirem por uma boa colocação, o que está relacionado com os apontamentos de Bohn (op. cit.) e Rajagopalan (op. Cit.) discutidos no Capítulo 1 desse estudo.

Com relação aos cursos para os quais pretendiam fazer vestibular, foram citados Turismo, Moda, Letras, Engenharia Mecânica, Psicologia, Ciências Sociais e Enfermagem. Devemos considerar que, no mês de

setembro, quando o curso piloto se iniciara, havia 1 aluna (A2) já cursando Secretariado na Fatec, bem como 2 alunas que estavam cursando Letras na Universidade Metodista (A5 e A6), com bolsa de estudos, negociada entre a Ong e a instituição. Apesar disso, A2 tem como meta estudar Ciências Sociais na USP.

No final do ano de 2002, já nos últimos encontros do curso piloto, A2 conseguiu aprovação na 1ª fase da FUVEST. Embora não tenha passado na 2ª fase, este fato se tornou um elemento motivador para que ela tentasse em 2003 novamente. A USP também foi mencionada como meta a ser alcançada por A6, onde gostaria de estudar Letras, mesmo já estando no 2º semestre na Universidade Metodista, com bolsa de estudos de 80%.

Ao entrar em contato com alguns dos 14 participantes neste ano de 2003, obtivemos informações sobre suas participações em vestibulares e a situação em que se encontram. A aluna A1, assim como sua irmã gêmea A2, fez vestibular na USP e foi aprovada na 1ª fase em 2002. Segundo a aluna, tentaria novamente em 2003. No vestibular do meio do ano da Fatec, chegou a se inscrever, mas devido a problemas de atraso do trem, perdera a prova. No caso de A5 e A6, continuam cursando Letras na mesma universidade.

Um dado crucial é que A9 também optou pelo curso de Letras, entrando na Universidade Metodista este ano, estando agora no 2º semestre, com bolsa de estudos. Outra aluna que está cursando Letras é A3, mas em outra universidade, a Unicsul. Ela não possui bolsa de

estudos, contando apenas com recursos próprios, visto que está empregada no momento. Já o aluno A14 está cursando Administração de Empresas na Universidade de Mogi das Cruzes, com bolsa integral. Quanto ao participante A7, está cursando Direito na Faculdade São Francisco, com bolsa.

Quando perguntados sobre sua opinião a respeito da Língua Inglesa, a maioria dos alunos a caracterizou como necessária, reconhecendo sua importância no cenário mundial globalizado. No que diz respeito a *web*, a maioria dos alunos – 12 – não tinham pronto acesso antes do início do curso piloto, sendo que apenas 2 deles tinham maiores possibilidades. Cabe ressaltar que nenhum dos alunos possuía um computador doméstico. Para utilizá-lo, recorriam a vizinhos, parentes, amigos, namorados, local de trabalho e escola. Esse fator somente acentua a questão da exclusão já discutida no Capítulo 2.

3.2.2. DEPOIMENTO SEMI-ESTRUTURADO

No final da segunda aula do curso, os alunos foram convidados a relatarem o motivo principal de estarem participando do curso piloto, a razão pela qual eram alunos da Educafro, bem como seu nome e sua idade. Esses depoimentos são considerados semi-estruturados visto que, apenas foram solicitados a falar sobre os aspectos acima citados, sendo

que não houve um registro por escrito das perguntas para que se guiassem ao falar, nem houve necessidade de nada escreverem. Os alunos seguiram falando livremente, enquanto eram filmados. No decorrer desse estudo, esses depoimentos serão incorporados ao texto e analisados.

3.2.3. GRAVAÇÃO DAS AULAS

A coleta de dados das aulas presenciais se deu tanto em áudio, como em vídeo. Um voluntário fez a filmagem das aulas em VHS, enquanto que um mini-gravador ficou posicionado estrategicamente na sala, a fim de obter o máximo de informações com minúcia e clareza. Após o término do curso, foi realizada a transcrição das aulas, ficando à disposição nos anexos dessa dissertação o conteúdo de uma das aulas. ⁽²⁵⁾ O restante do material transcrito não foi incluído nos anexos, visto que se tornou muito volumoso. No entanto, ficará à disposição dos interessados, separadamente, bastando que entrem em contato comigo.

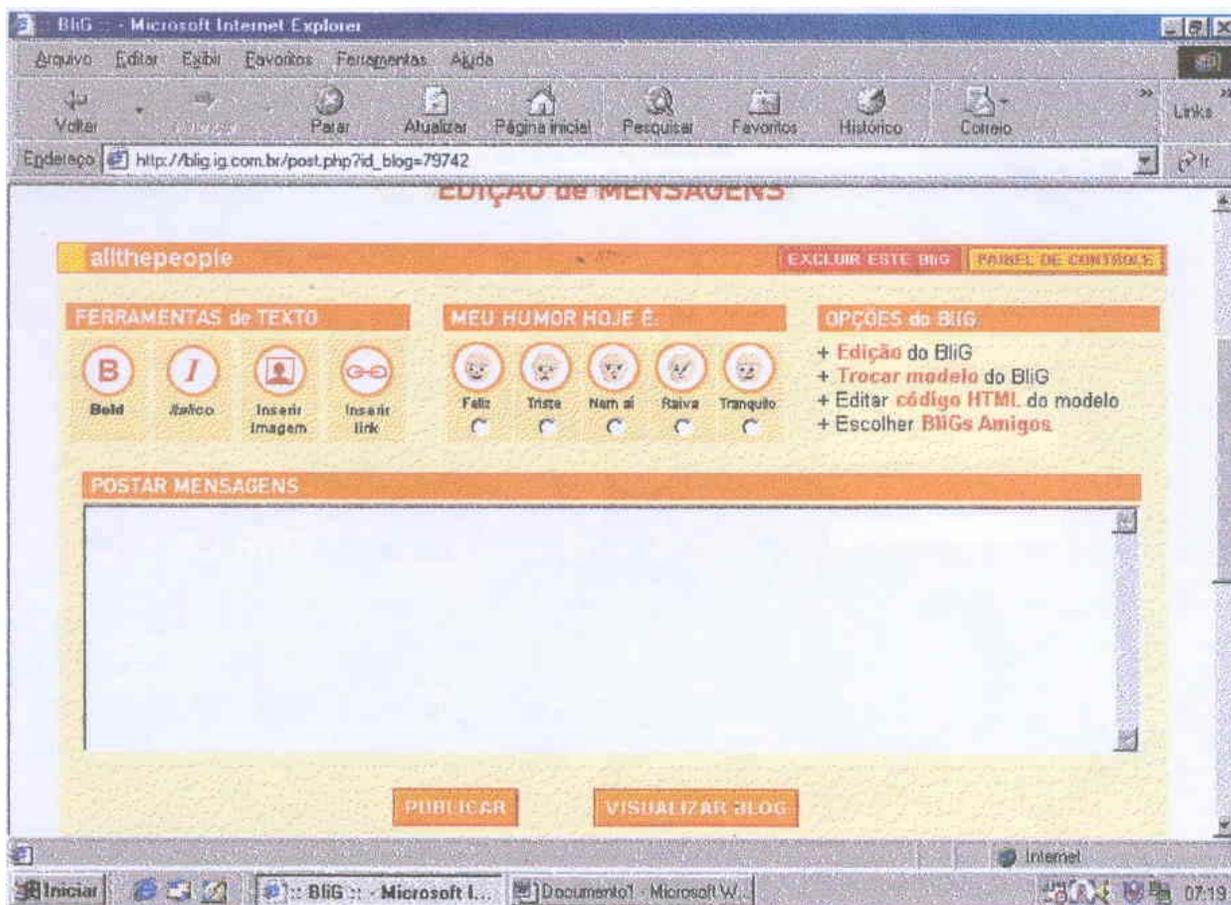
3.2.4. E-MAILS

Durante o período de realização do curso piloto, que se estendeu de setembro a dezembro de 2002, os alunos participantes enviavam *e-mails* semanalmente. A partir disso, eu os imprimi para que pudessem ser

utilizados na análise dos dados, no capítulo seguinte. O envio de *e-mails* se dava tanto para meu endereço pessoal, como para o *e-mail* do *site* elaborado para ser nosso ponto de encontro.

3.2.5. BLOG

Foram também coletadas e impressas as mensagens constantes da página de um *blog*, espécie de diário comunitário, elaborado para o curso piloto. O *blog* ⁽²⁶⁾ é uma modalidade recente de comunicação virtual, que podemos caracterizar como um diário. Nesse espaço, podemos obter também um ponto de encontro, escrevendo mensagens que ficam gravadas no mesmo local, e não são apagadas, como no caso dos *e-mails*.



Todas as mensagens ficam na mesma página, com data e assinatura, são compartilhadas entre os usuários, podendo caracterizar, dessa forma, o caráter colaborativo que pode emergir das atividades oferecidas na rede. Trata-se de uma ferramenta de comunicação assíncrona, embora nos 2 encontros realizados com os alunos em um *cybercafé*, esta atividade tenha ocorrido de forma simultânea, pois as mensagens chegavam rapidamente à página, quase como num *chat* – sala de bate-papo que, distintamente do blog, é uma ferramenta de

comunicação síncrona . Isso se deu porque os alunos estavam todos no mesmo estabelecimento e os computadores tinham banda larga , um serviço que torna o acesso mais veloz, assim como o envio e recebimento de mensagens.



Uma das maiores vantagens do *blog*, se comparado aos outros recursos como o *e-mail*, o *chat* ou as listas de discussão, é que as mensagens permanecerão na página até que se decida removê-las. Além disso, todas as mensagens gravadas podem ser editadas. Se um colega se sente à vontade para fazê-lo, poderá alterar a mensagem do outro,

corrigindo algo, ou sugerindo versões mais elaboradas para aquele texto. Esse modo de interação pode ser enriquecedor, visto que pode se dar o desenvolvimento de habilidades a partir da interação social, o que torna o processo colaborativo entre os colegas.

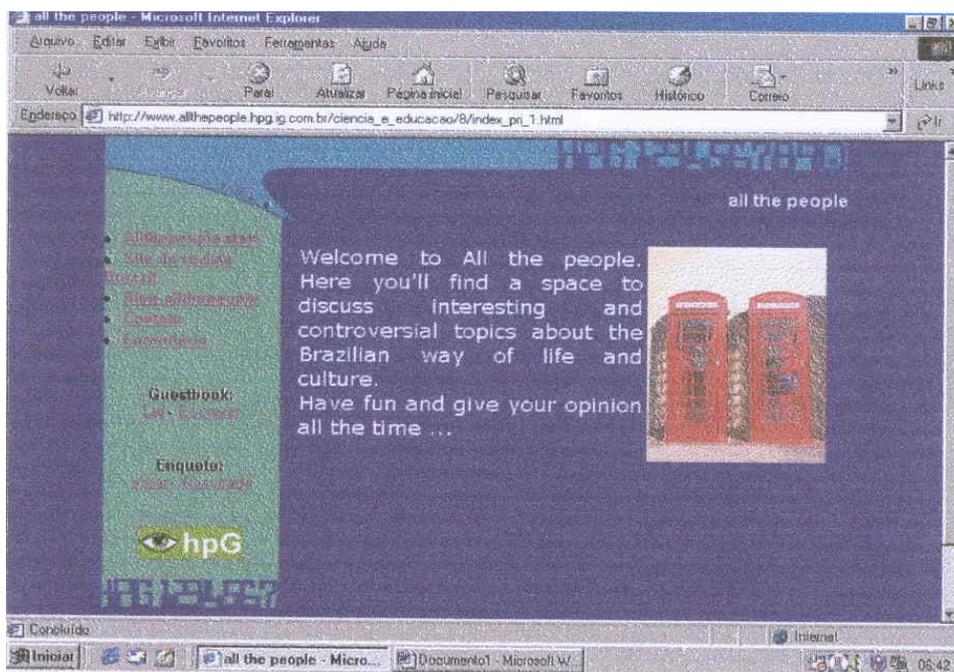
3.2.6. SITE

O curso piloto contou também com um ponto de encontro localizado no *site* www.allthepeople.hpg.com.br, que hoje já está desativado, visto que não há mais o curso piloto. A experiência de elaboração deste *site* para minha prática pedagógica foi de extrema importância, fazendo-me renovar conceitos e revê-los com maior frequência. Considero-me hoje, menos excluída no rol das novas tecnologias devido a esse desafio.

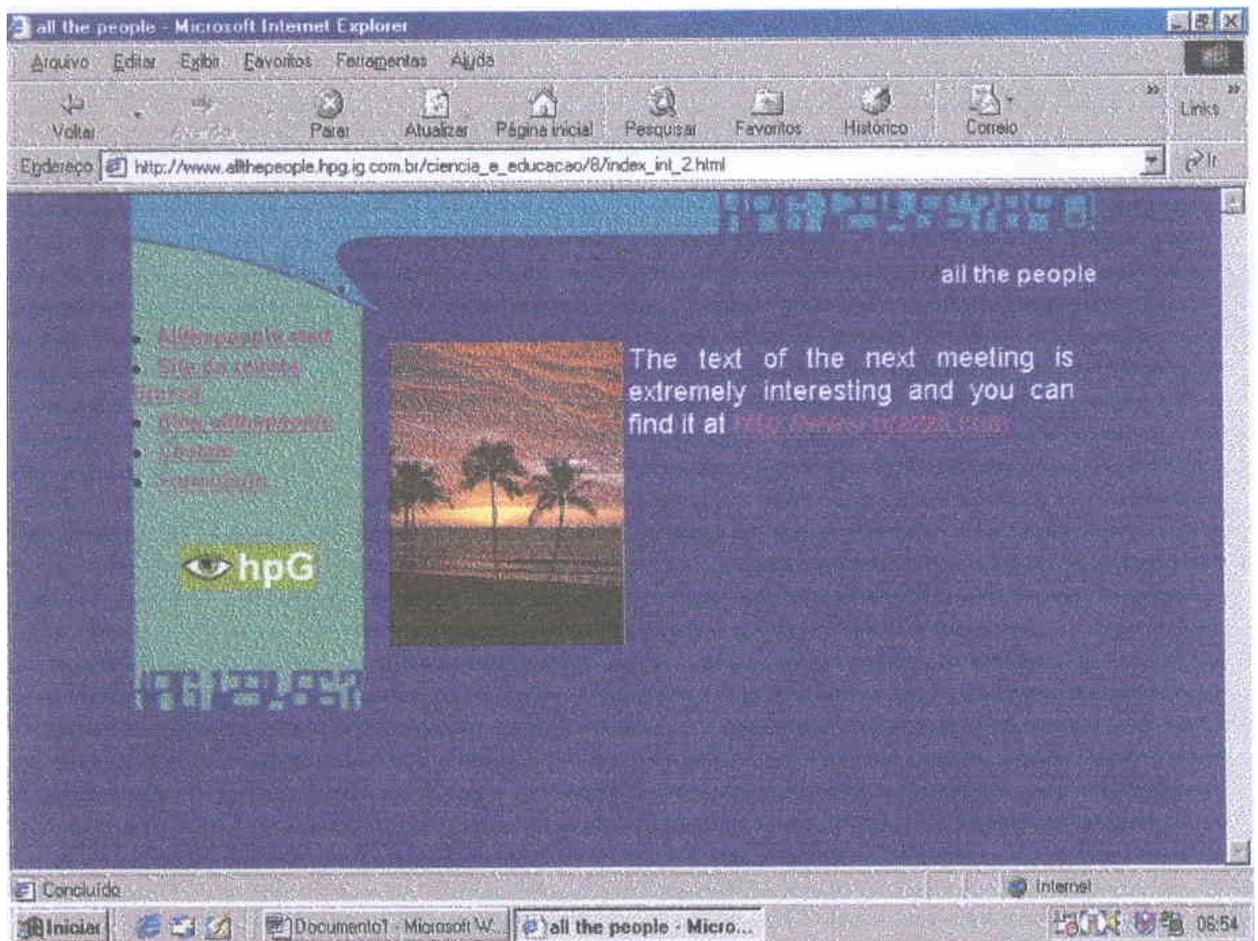
O *site* em questão não apresenta grandes detalhes como inúmeras variações de cores, muito menos animação, por considerarmos que a maioria dos alunos não têm computador em casa, o que significa que não poderiam escolher máquinas atualizadas, munidas de acessórios modernos. Além disso, não seria coerente defender a inclusão digital desses sujeitos, elaborando para estes um *site* que demorasse a carregar, ou que nem mesmo pudesse ser acessado devido às configurações do computador que viessem a utilizar, aquém do que se esperava.

Outra preocupação residia em que a simplicidade de navegação pudesse auxiliá-los a adquirir hábitos, e concomitantemente, a prática que os levaria a adquirir letramento digital, evitando um “naufrágio” na rede, em suas primeiras experiências, em que tentassem visitar um *site* de sua preferência, abrindo *links*, e mais *links*, não conseguindo depois voltar para onde pretendiam, acabando com sua navegação na rede.

A *home page* oferecia *links* direcionados a todo a página, assim como para outros *sites*. Dessa página os alunos podiam acessar a revista www.brazzil.com e o blog, facilitando sua navegação e suas buscas. Além disso, os alunos tinham a sua disposição atividades como a enquete, o livro de visitas, um formulário e o espaço para contato por e-mail. Abaixo podemos visualizar a página inicial.



A página seguinte, antecede a página da revista brazzil, para a qual fizemos um link.



Da mesma forma fizemos um link para o blog.



A seguir poderemos verificar a página inicial da revista brazzil, que a cada dia muda seus assuntos e fotos.

Brazil - Brasil - Brazzil - Brazil News - News from Brazil - English-language Magazine on Brazil - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda Voltar Avançar Parar Atualizar Página inicial

Endereço http://www.brazzil.com/

brazzil
trying to understand Brazil

RADIO BRAZZIL
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 SOUND ON
RADIO BRAZZIL - SONGS UPDATED 12-22-2003

Google Web Brazzil

MAGAZINE CALENDAR FORUM/CHAT BRAZZMALL LINKS MUSIC FRONT PAGE
CURRENT ISSUE NEWS AD/CLASSIFIEDS THAT'S BRAZILIAN CONTACT

Last Update: Monday, February 9, 2004

Search for flights, hotels and now, Expedia Vacations. **Expedia.com**
Don't just travel. Travel Right.
flights hotels cars vacations cruises deals guides

My Family Helped to Bring Football to Brazil
It was the 25th birthday of a German, Johannes Minneman, which brought together the 21 people who would found Sport Club, Brazil's first football club, on 19 July 1900. Among the predominantly German names were three Englishmen, S.W. Robinson, William Ashlin and my great-great uncle, Arthur Lawson.
by **Guy Burton**

at your home
FAST BRAZIL

BRASIL 9C
24x7

No Hassles
No Tricks

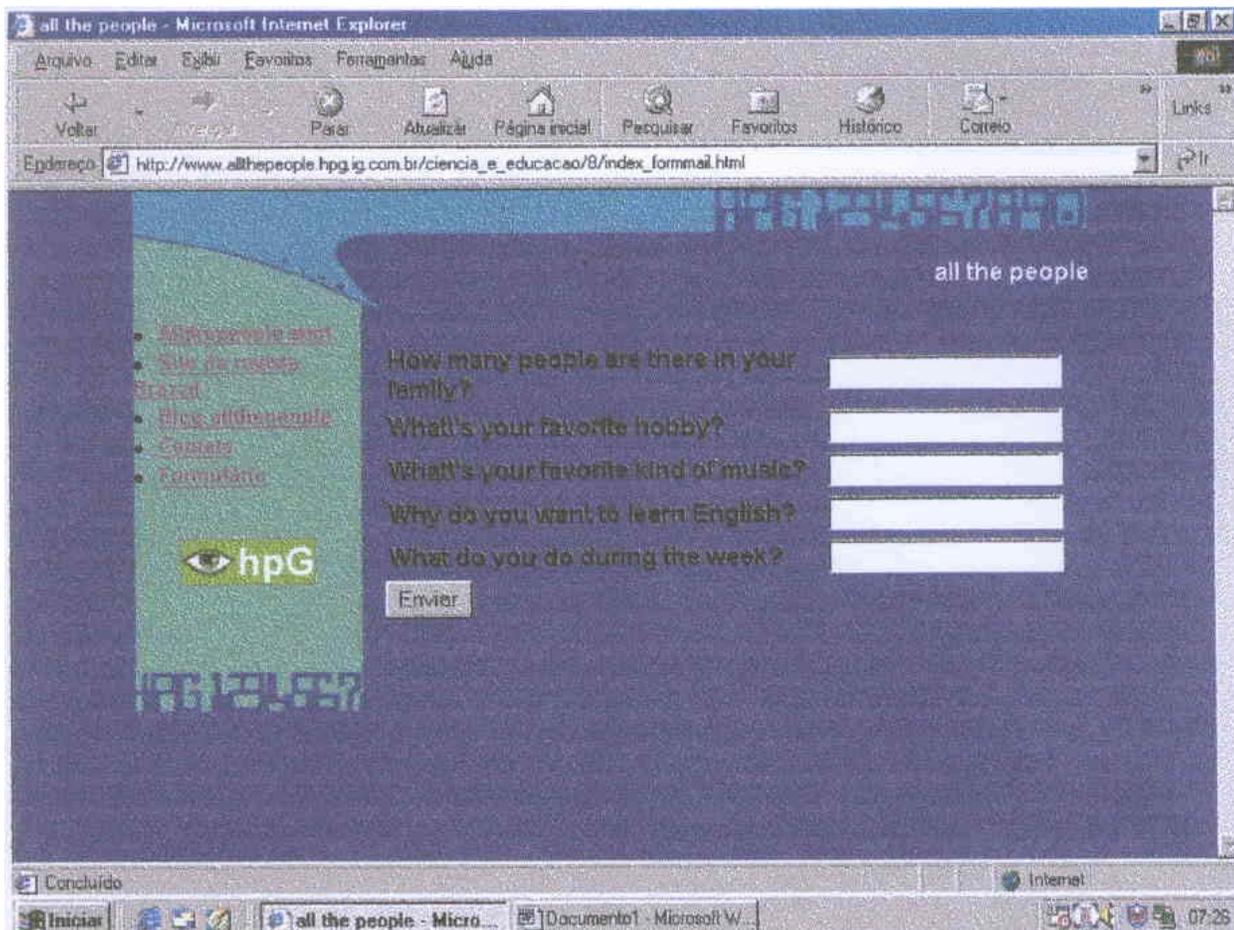
Speak Brazilian Portuguese in 10 days
Click Here \$19.95

NO CONNECTION
or MONTHLY Fees!

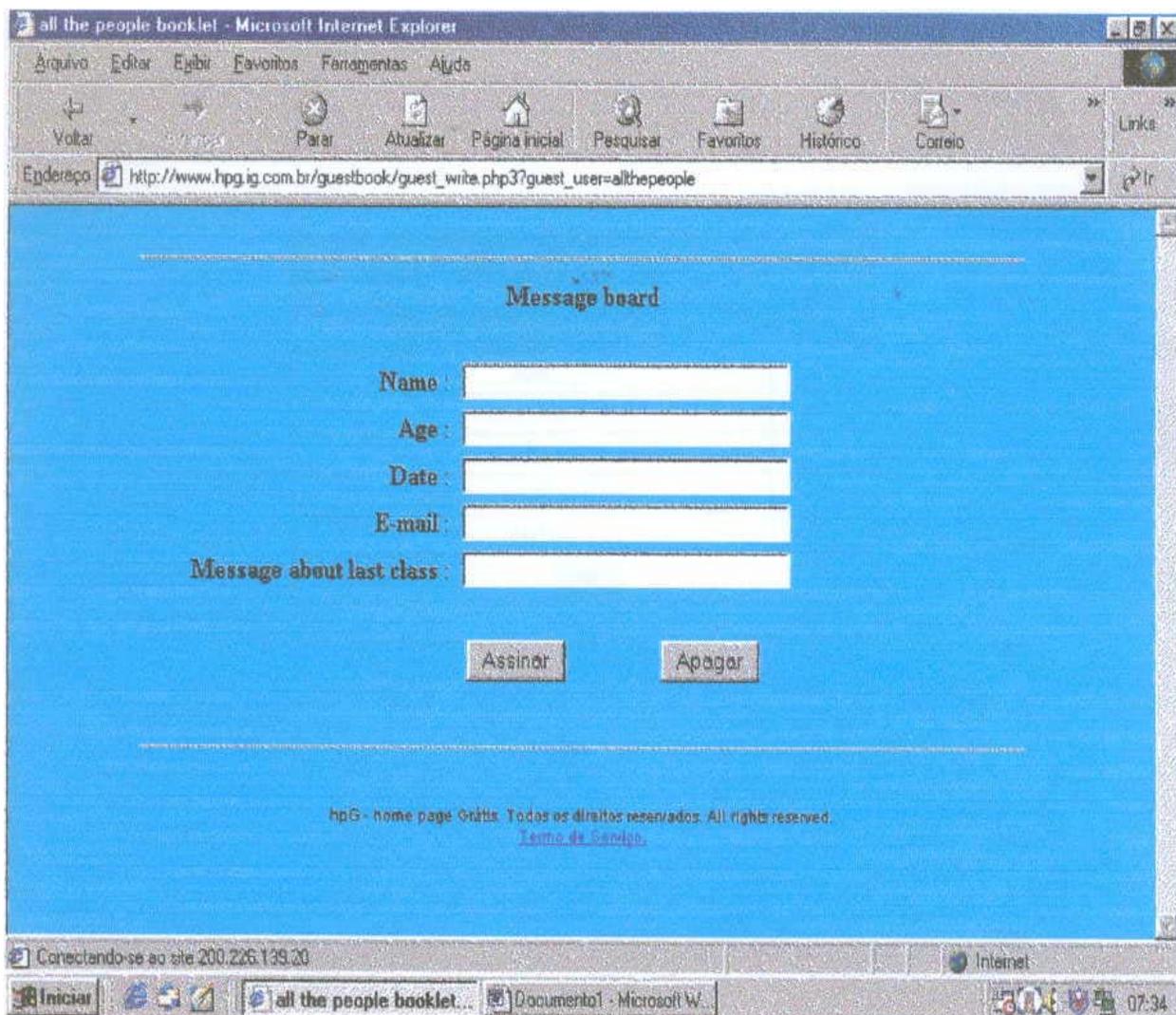
lunarpages

Iniciar Internet 01:05

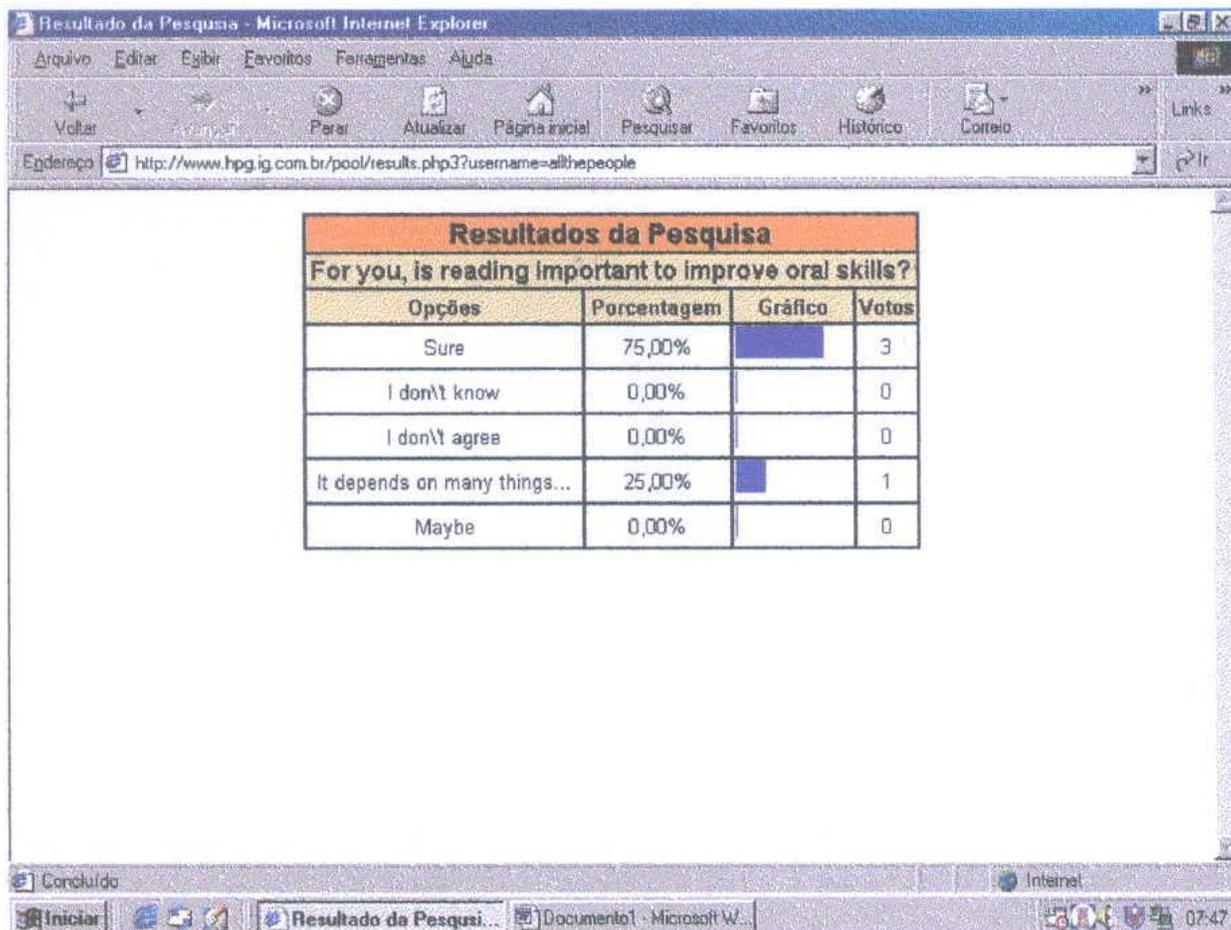
Na página do formulário os alunos poderiam responder 5 perguntas variadas, sobre si mesmos, em inglês, configurando-se um espaço para a prática da língua-alvo.



No livro de visitas, além de obterem mais um espaço destinado ao uso da LE, em que responderiam sobre dados pessoais, os alunos poderiam expressar sua opinião sobre a aula presencial imediatamente anterior a sua visita. As respostas do formulário eram direcionadas para a página de leitura ⁽²⁷⁾ em que podíamos visualizar as respostas de outros participantes.



Já na enquete, os alunos poderiam participar de uma votação sobre questões atinentes à língua-alvo. O lado positivo dessa atividade é que, imediatamente após a participação do aluno, o próprio programa já realizava a apuração, demonstrando o resultado em porcentagem, gráfico e número de votos.



A opção pelo uso desses recursos levou em consideração que, na maioria dos *sites*, abordando quaisquer assuntos, já se tornou usual a utilização de livros de visitas, formulários, contato através de e-mail, cadastro para receber futuras mensagens, enquetes, que se configuram como um modo de interação entre o dono do *site* e sua clientela. Portanto, se considerarmos o hipertexto como um novo gênero textual, estas

atividades seriam características inerentes a ele, com grandes possibilidades de ocorrência e estabilidade.

3.3. A ONG

A primeira tentativa de se criar um cursinho pré-vestibular para “negros discriminados”, surgiu na Bahia. Contudo, visto que os professores recebiam salários e os alunos desembolsavam aproximadamente meio salário mínimo por mês para freqüentarem as aulas, a primeira experiência não rendeu bons resultados e acabou por não mais funcionar.

No Rio de Janeiro, mais precisamente, na Baixada Fluminense, em 1989, surgiu a idéia de criar um projeto, idealizado por Frei Davi, cujos professores fossem voluntários e os alunos desembolsassem no máximo R\$20,00 por mês para custear seus estudos – nos gastos com fotocópias e apostilas, além de alimentação, com café da manhã, almoço e lanche à tarde. Desde 1999, quando essa organização não-governamental iniciou sua prestação de serviços sociais em Suzano, esse projeto tem se multiplicado, beneficiando cada vez mais pessoas, em três núcleos diferentes.

À guisa de ilustração, no meio de 2003 a Educafro divulgou seus dados quanto ao número de núcleos, coordenadores, professores e

alunos ligados a ONG. Em São Paulo, por exemplo, já existem 118 núcleos, 590 coordenadores, 1.416 professores, além de 5.900 alunos. (28)

A Educafro se desdobra em centenas de núcleos, espalhados por vários estados do Brasil, com o objetivo de propiciar a alunos de baixa renda a oportunidade de cursar um pré-vestibular. As aulas (sábado: 8 às 18h – domingo: 8 às 17h) são ministradas por professores voluntários. A meta da ONG reside em preparar estes alunos para os exames vestibulares, de preferência das universidades públicas.

A grade curricular do cursinho compreende as disciplinas comuns à maioria dos pré-vestibulares privados, com o acréscimo das aulas de (I) Cidadania, (II) Atualidades e (III) Cultura Afro-brasileira que inclui, em alguns núcleos, aulas de capoeira. No caso dessa pesquisa, as aulas do curso piloto foram oferecidas no núcleo Fênix, na cidade de Suzano, cidade localizada na Zona Leste, próxima da Capital.



Percebe-se, portanto, que a proposta desta ONG é transformar a realidade dos sujeitos, oferecendo a eles, pessoas de baixa renda, a oportunidade de serem incluídos na sociedade, tendo direitos de participação garantidos e oportunidades para se desenvolverem como cidadãos ativos e transformadores. Esperamos, com este estudo, auxiliar esse grupo na aquisição de LE e de letramento digital, conseqüentemente, na tentativa de atenuar a problemática da exclusão digital e social , dentro dos limites dessa pesquisa.

3.4. SUJEITOS DA PESQUISA

O público-alvo, participante dessa pesquisa, era composto por um grupo de 14 alunos, que foram selecionados de um grupo maior, de aproximadamente 100 alunos, atendidos pela ONG, anteriormente citada, em que eu tenho lecionado Língua Inglesa e Literatura há 5 anos como voluntária. A seleção desse pequeno grupo se deu de acordo com o nível de conhecimento de língua esperado, necessário para torná-los multiplicadores do conhecimento desenvolvido, transmitindo-o para as próximas turmas.

Para a realização das atividades do curso, os alunos selecionados deveriam, pelo menos, dominar um vocabulário de nível pré-intermediário,

suficiente para ler um artigo em inglês, argumentar e explicar o que lhes fosse solicitado nas tarefas.

A princípio, todos os alunos responderam ao questionário no início de 2002 e, durante o primeiro semestre, foram observados os alunos que mais se destacaram nas aulas de Língua Inglesa regulares do pré-vestibular, levando em conta seu grau de conhecimento e sua disposição e iniciativa para ajudar colegas que apresentassem maiores dificuldades.

Os alunos matriculados na Educafro são oriundos de escolas estaduais da cidade de Suzano, sendo que alguns deles vem de outras cidades da região, como Ferraz de Vasconcelos, Poá, Itaquaquecetuba, São Miguel, Guaianases, etc. Assim como alguns dos alunos da rede pública, estes também apresentam um alto índice de frustração, por terem passado em média sete anos de suas vidas estudando inglês, sem sequer conseguirem se dirigir a alguém neste idioma, fragilmente ensinado em parte das escolas públicas. Desenvolver a competência comunicativa em Inglês hoje, constitui, para estes alunos, a possibilidade de mudar suas vidas, possivelmente conquistando um emprego melhor, o que funciona como motivação para os mesmos, conforme já discutimos no Capítulo 1 . Apesar das constatações sobre os problemas da escola pública, vale ressaltar que não há aqui uma relação inexorável de causa e efeito. Assim como há também alunos excelentes na rede, logo, há bons professores, extremamente dedicados a sua prática pedagógica. No meu tempo de estudos básicos, também tive ótimos professores de línguas, a quem devo

parte do entusiasmo com que me dedico aos estudos relacionados à linguagem.

3.5. O CURSO E SEU MATERIAL

O curso piloto foi desenvolvido visando à complementação das aulas de leitura instrumental já incluídas na rotina do pré-vestibular, abordando o uso da língua, conferindo aos alunos a oportunidade de participarem de um ambiente de uso da língua-alvo, que se assemelhasse, dentro de suas limitações, às situações de uso da língua em questão, em que os alunos pudessem conversar e solucionar problemas. O papel da professora, exercido por mim, consistiu ora em fazer correções apenas demonstrando verbalmente ou por escrito, o modo correto referente ao desvio cometido, ora em dar orientações e em facilitar a aquisição de LE.

O material presencial teve como base textos retirados do *site* da revista (impressa e) eletrônica *Brazzil*, com aproximadamente 90% dos artigos publicados escritos em inglês por colaboradores – convidados e voluntários – de diversos países e diferentes culturas, falando sobre assuntos brasileiros, sendo muitos desses artigos polêmicos e relevantes ao propósito desse estudo. ⁽²⁹⁾

No *site* projetado para esse curso levou-se em consideração a importância da leitura do visual para uma efetiva compreensão do todo, conforme defende Kress (op.cit.):

**“As estruturas visuais estabelecem significados assim como as estruturas lingüísticas e, além disso, apontam para diferentes formas de interação social.”
(tradução minha)**

Nele o aluno encontra *links* para outras páginas, dentre as quais , a do próprio *site* da revista de que se originaram os artigos lidos e discutidos nas aulas presenciais e virtuais, por meio das tarefas propostas. Os *e-mails*, enviados durante a semana, constituindo a avaliação do aluno sobre o curso, suas dúvidas, críticas, etc., configuram um item de avaliação imprescindível para a análise do estudo que aqui se propõe, contribuindo para a triangulação dos dados. (30)

Quanto aos encontros presenciais, que foram 10, houve a preocupação de manter o foco no uso comunicativo da língua, conforme as preferências dos alunos no questionário respondido, dando prioridade à produção oral, por meio de discussões, debates e atividades a fins. Para tal foram utilizadas as tarefas problematizadoras, já mencionadas anteriormente, em que os alunos tentariam resolver algum problema proposto, discutir as idéias do texto com seu grupo de trabalho e, expor seu ponto de vista.

No próximo capítulo passaremos à análise dos dados, distribuídos entre o contexto presencial e o virtual, demonstrando os resultados alcançados e de que forma corresponderam aos objetivos propostos.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS

... A terceira professora gostava de histórias de fantasmas, de sinos que batem à meia-noite, e em cima da sua mesa havia uma bola de cristal, por onde ela adivinhava o futuro. Mas no meio das suas histórias levantavam-se às vezes o 'to be' e o 'to have' e ela me pedia para recitar todos os seus modos e tempos acompanhando os meus esforços com um sorriso que talvez não fosse completamente macabro, mas era bastante assustador. Feitas essas primeiras experiências, pareceu-me melhor ir diretamente aos autores, e, de vez em quando, aperfeiçoar-me por meio de quantos livros de inglês sem mestre fossem aparecendo...

Neste capítulo desenvolveremos a análise dos dados obtidos durante a pesquisa realizada. Apresentaremos duas análises distintas, embora intrinsecamente ligadas e complementares entre si. A primeira parte será destinada à análise dos dados referentes às aulas presenciais, organizada em 3 partes essenciais. Na segunda parte desse capítulo, trataremos da análise do contexto virtual, onde encontraremos 5 partes. Na análise dos dados presenciais serão enfatizados aspectos acerca das características da interlíngua ⁽³¹⁾ presente nas produções dos alunos envolvidos. Além disso, apontaremos a problemática ligada à competência estratégica que emergira em momentos em que o aluno se encontrava em situações de pressão comunicativa. Ademais, outro aspecto fundamental a salientar na análise reside na interação social ocorrida entre os alunos, resultando na negociação e na construção de sentido.

A segunda parte deste capítulo destinaremos à análise do contexto virtual, considerando as seguintes categorias de análise propostas pela banca de qualificação: envolvimento emocional, conhecimento prévio, participação virtual x participação presencial, as características da comunicação mediada pelo computador e, finalmente, características da interlíngua no contexto virtual.

4.1. ANÁLISE DOS DADOS DO CONTEXTO PRESENCIAL

4.1.1. INTERLÍNGUA

No Capítulo 1 desta dissertação, discorreremos sobre o conceito de interlíngua, levantando aspectos que tanto podem trazer contribuições para o aprendiz, quanto podem representar dificuldades na aquisição da língua-alvo, quando se dá por exemplo, a fossilização. ⁽³²⁾ Retomaremos essa discussão, visto que foram verificadas ocorrências de interlíngua nas interações entre os alunos, através das marcas presentes nas produções orais, bem como nos textos escritos, produzidos a partir das discussões realizadas.

Tentaremos exemplificar, diante dos dados apresentados, a presença da interlíngua no que se refere ao seguinte: desvios morfossintáticos e fonológicos, além da transferência absoluta da língua

materna – palavras que não existem ou o uso de palavras da LM no contexto de uso da LE.

No tocante aos aspectos morfossintáticos e fonológicos da interlíngua, foram observadas ocorrências tanto na produção oral – espontânea - como na produção escrita. Diante disso, passemos à exemplificação e explanação dos casos presentes. Vale considerar que, para a análise dos desvios morfossintáticos, foram observadas dificuldades quanto ao uso de algumas formas e tempos verbais, uso de pronomes possessivos, retos e oblíquos, preposições e gênero do substantivo.

Inicialmente, quando solicitados a produzir um parágrafo sobre Tim Lopes ⁽³³⁾ e sua morte ocorrida em circunstâncias verdadeiramente trágicas, pudemos detectar o que segue. A participante A1, escreve “**in the last week I watch in tv...**”; podemos verificar a presença de forte influência da estrutura da LM, no tocante ao uso excessivo da preposição “**in**”. Além disso, ocorre o desvio quanto ao uso do tempo verbal “**...last week I watch**”. Mais adiante, ainda na produção da mesma aluna, podemos verificar um desvio quanto ao uso de pronomes retos e oblíquos “**Now I think that us can begin to change every thing, is in our hands.**” Além disso, verifica-se a influência da LM quanto à ausência do sujeito na última sentença, necessário, no entanto, na L.E.

Em outro parágrafo, a participante A6 escreve “**The Brazil is going from hole...**” em que podemos verificar, além da influência do português na ocorrência do artigo “**the**”, o desvio quanto ao uso da preposição, que

nesse caso, expressa o oposto do que a aluna tencionava dizer (“O Brasil está indo pro buraco.”). Ademais, devemos salientar a tentativa de traduzir uma expressão idiomática comum na Língua Portuguesa, para a língua-alvo.

Em A7, encontramos **“Tim Lopes go killed for men...”**, demonstrando forte interferência quanto ao tempo verbal e forma utilizada em português (foi morto), embora tenha escrito **“go”** (presente) em vez de **“was”** (passado). A participante A8, ao escrever seu parágrafo coloca **“I was know that Tim Lopes was good journalist...”**, na tentativa de significar um tempo verbal como **“I knew”**, “eu sabia”. Podemos também acrescentar que ocorre a omissão do artigo **“a”** (a good journalist).

A partir desse parágrafo, passaremos a analisar dados referentes à produção oral dos participantes, partindo da transcrição das aulas presenciais. Vale ressaltar que no parágrafo anterior, os excertos referentes à escrita dos alunos foram destacados em negrito, localizados no corpo do texto. Quanto aos excertos correspondentes à fala dos alunos, serão numerados de acordo com a ordem em que se deram nas interações presenciais, de acordo com a transcrição dos dados, sobre a qual apresentaremos um exemplo nos anexos. Além disso, será encontrada a sigla identificadora do aluno, antecedendo a fala.

Levando em consideração ainda, os desvios morfossintáticos presentes na interlíngua, bem como freqüentes equívocos quanto ao uso do léxico, verificamos em A3, uma dessas evidências:

(71) A3 “Good (rs). Of the country is a important for us”.

A palavra “important” (adjetivo) está sendo utilizada para expressar a idéia de importância inserida no substantivo “importance” . Outro caso de desvio quanto ao tempo verbal necessário, o que quase veio a comprometer o sentido da sentença, é o seguinte:

(207) A3 “Representing, they representing Pataxós.”

Percebe-se , além disso, a omissão do verbo de ligação “are” ou “were” nessa fala. Outro exemplo de situação de interlíngua reside na transferência absoluta da LM, em muitos casos, sendo utilizadas palavras que nem sequer existem em ambos os idiomas ou, por outro lado, sendo utilizadas palavras na própria língua materna.

(14) A7 “I am blue eyes, I don’t like rock and roll, and I am vest yellow.”

O participante utilizou a palavra “vest” para expressar a idéia de vestir, por não conhecer “wear” na língua-alvo, sem saber que “vest”, coincidentemente, significa colete, uma peça de vestuário. Adicionalmente, ocorre o uso do verbo “am” em vez de “have” no início da fala. Outro exemplo, que caracteriza a transferência absoluta de termos, reside na

utilização de falsas cognatas ou aquelas conhecidas como phantom cognates ⁽³⁴⁾, que acabam por ser criadas pelos alunos.

(203) A3 “Always in the... I think, this movement apóia...”

(204) A1 “Apoy? Apóia?”

(205) A3 “Apóia the Pataxós, I think.”

(206) A1 “Maybe, maybe.”

Neste recorte da aula, podemos perceber a negociação de sentido, em que as participantes tentam chegar a um consenso quanto a um equivalente para “apóia”, que A1 tenta traduzir como “**apoy**”, e também quanto ao fato de realmente haver ou não o apoio aos pataxós devido a uma passagem do texto. Após o surgimento da dúvida, recorreram ao uso de um dicionário bilíngüe e obtiveram a tradução para “apoiar” como “support”. Fato notável é que o vocábulo já havia aparecido no texto que leram, no início da aula, sem que tenham recordado no momento dessa interação.

Em outro excerto dá-se a negociação de sentido por meio da interação, em que uma das participantes confunde “nurse” com “farmers”, o que ocasionou perante o grupo um certo estranhamento, pela confusão entre os correspondentes (farmers – fazendeiros). É importante relatar que após esta situação, o grupo se divertiu com o acontecido, dando boas risadas.

(217) A3 e A1 lêem trechos do texto juntas.

(218) A3 “Aw, gunmen, escondidos de enfermeiros?? “(rs)

(219) A1 “Farmers?”

(220) A3 “Não, fazendeiros!!”

(221) A1 “Enfermeiros!!” (rsg)

Mais adiante, podemos verificar outro exemplo de desvio morfossintático, onde se dá a omissão do verbo “have”.

(322) A11 “I don’t opinion”.

Outro aspecto relevante a se analisar no campo da interlíngua reside nos desvios fonológicos, visto que, em algumas situações, ocorrem prejuízos à compreensão por parte do interlocutor.

(65) A8 “...it’s very curios.”

A pronúncia se assemelha ao que seria foneticamente transcrito como /kurioz/.”

Na seqüência, houve a correção da pronúncia quando repeti a palavra para A8.

(66) P “Yes, very curious.

O próximo exemplo também ilustra a ocorrência da interlíngua, presente na fala dos alunos, quanto aos desvios fonológicos .

(247) A1 “...she says that that land is a envi (pronúncia semelhante a /envi:/) , environ... MENTal . (pronúncia semelhante a /envi:ron'mental/”

(248) P “Environmental.” /In,vaiɾən'menti /”

(249) A1 “Environmental , eh, preservation área...”

(255) A2 “... other organization say words of solidary for indigenous people, but the enemies are active and they are offering, ok...”

Além de questões fonológicas, podemos perceber o uso de “solidary” – falsa cognata – no lugar de “solidarity” (substantivo). Além disso, ocorre o desvio de concordância verbal em “other organization say words” em vez de “says words”. A partir dessas constatações, no entanto, não objetivamos explicitar apenas alguns exemplos dos desvios ocorridos, características do fenômeno da interlíngua, mas também buscamos, através da demonstração do erro, sempre que fosse possível e de modo coerente, levar o aluno a refletir sobre o processo pelo qual estava passando, em busca de auxiliá-lo na superação da interlíngua, a fim de que ele pudesse alcançar a aquisição da língua-alvo – dentro do limite deste

curso – mais facilmente, sofrendo menores impactos. A interlíngua é considerada neste estudo como fator benéfico para a aquisição de L.E., pois leva o aluno a refletir sobre si mesmo, sobre seus objetivos e sobre a cultura do outro, visto que são freqüentes as comparações entre ambas as culturas . Podemos verificar que, mesmo alunos que passam por problemas ligados ao baixo poder aquisitivo, também podem adquirir uma L.E.

4.1.2. COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA

Na literatura apresentada no Capítulo 1 dessa dissertação, encontramos algumas definições para competência estratégica, já discutidas anteriormente, a fim de embasarem esse estudo. No entanto, vale ressaltar que, segundo Bachman (op. cit.), a competência estratégica está presente no estudo da interlíngua e suas estratégias usadas na comunicação. Para Canale e Swain (1980, apud Bachman, id.), a competência estratégica residiria em uma função compensatória quando a competência lingüística dos usuários da língua se torna inadequada ou insuficiente.

A partir dessas concepções, passaremos a exemplificar situações em que emerge o uso da competência estratégica, nos momentos em que os alunos se encontram em situações de pressão comunicativa, quando

precisam estabelecer a comunicação com o outro e, por meio de recursos próprios ou incorporados de aulas anteriores, utilizam-se de estratégias para se comunicar.

Conforme poderemos observar nos exemplos a seguir, muitas vezes, os alunos tentaram responder a alguma pergunta e, por falta de conhecimento de vocabulário, ou por terem se esquecido das palavras a que gostariam de se referir, acabavam por usar palavras na língua materna, ou ainda, me faziam perguntas lançando mão de recursos em LM. Além disso, muitas vezes iniciavam a fala, cometiam algum deslize e, em seguida, corrigiam-se a si mesmos, reestruturando sua fala, como veremos abaixo.

(16) A8 “He has eye, não, black eyes, and, like rock and roll.”

Nesse exemplo a aluna reestrutura sua fala, acrescentando informações sobre a cor dos olhos do colega A7, em determinada parte da aula em que se desenrolava o jogo “Just one minute”. ⁽³⁵⁾

(22) A4 “That’s a Corpus Christ fest, feast.”

Podemos verificar neste fragmento, a reestruturação da fala, ligada a questões fonológicas. No próximo exemplo ocorre, também, uma tentativa de pronunciar corretamente o vocábulo “culture”.

(69) A3 “Because the (a pronúncia se assemelha ao que segue) kiu , (rs)
ai, não, about the kiulture.”

Nessa fala, a participante usa como estratégia perguntar várias vezes sobre a correção ou não do uso do vocábulo que usara, como se perguntasse para si mesma, e com isso exteriorizasse seu pensamento através dessa pergunta. O mesmo pode ser verificado nos exemplos abaixo.

(74) A8 “I, I, I got? I got? I got?”

(199) A3 “... because Ibama don’t recognize the area for us, him, for him. (rs)”

(314) A8 “No, because Pataxós was here, eh, eh, before, before, when us, when us? When us?”

(76) A8 “I went! When I went in Minas Gerais I have a party I don’t remember the name, é, have, como que chama, eh, (pausa), nem em brasileiro eu lembro. “(rs)

(463) A4 “And they don’t ... destroem a floresta?”

Outro aspecto relevante reside nas estratégias criadas pelos alunos para obterem informações. Alguns deles arriscavam fazer perguntas na língua-alvo, ao passo que outros utilizavam diretamente a LM. Destarte, poderemos verificar tais constatações nos exemplos anteriores. É

necessário lembrar que Bachman (op. cit.) insere um novo componente ao conceito de competência estratégica, vista não apenas como necessária para compensar eventuais “deficiências” nas habilidades de uso da língua. A partir disso, a autora adiciona 1 componente ao conceito, já apresentado no Capítulo 1, que seria a avaliação. Nesse processo portanto, o indivíduo identifica a informação necessária para realizar um objetivo comunicativo em dado contexto, determina quais as competências lingüísticas disponíveis para realizá-lo, adapta suas habilidades e conhecimentos que podem ser compartilhados com seu interlocutor e, muitas vezes, avalia em que extensão conseguiu atingir sua meta comunicativa. Os exemplos abaixo servirão para ilustrar esta questão, em que os alunos avaliam o que vão dizer e fazer.

(187) A8- Me too, I am very... how can I say preguiçoso?

(235) A4- Was, que que é was?

(266) A4- Acho que não tem esse to, né?

(267) A8- To fight to there.

(268) A4- Não, acho que é só to fight there , because...

(357) A4- Teacher, environment is meio-ambiente, né?

(396) A8 – Oh... no. I am a ... I didn't remember what this word.

(399) A1- What's this word?

(586) A4- How can I say vote (português)?

(648) A3- And, ah, it's important for everybody because you have to... to be... no, to have... no, you have to have?

Nesse exemplo a aluna se depara com uma situação que lhe causa certo estranhamento, pois o verbo “have” se repete, o que para ela não seria cabível, embora fosse possível formular a sentença usando “you have to have”.

(666) A8- Cinema (inglês) is cinema (português)?

(765) A8- What is naked?

(887) A4- Only... eh ... how can I say dar?

Na maioria dos exemplos apresentados, podemos verificar a ocorrência de duas estratégias básicas utilizadas pelos alunos. Ora introduziam uma pergunta durante sua fala que transcorria na língua-alvo, ora recorriam diretamente ao uso da LM, a fim de solucionarem rapidamente seu problema comunicativo, mantendo seu turno de fala.

4.1.3 INTERAÇÃO SOCIAL, NEGOCIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

A interação social à luz da teoria vygotskyana é um meio pelo qual o indivíduo pode atingir seu desenvolvimento, utilizando-se de instrumentos de mediação e de suas funções psicológicas superiores, com o objetivo de ,

através da linguagem, ativar sua zona de desenvolvimento proximal. (Baquero, 2001:20)

De acordo com o que fora desenvolvido no Capítulo 1, onde foram apresentados os conceitos acima citados, passaremos à análise de dados que vêm a ilustrar a ocorrência da interação social através dos exemplos que enumeraremos na seqüência do texto.

O que podemos verificar nos excertos abaixo é que, durante a interação social ocorrida entre os alunos nos grupos, se dava tanto a negociação quanto a construção de sentido, sendo que um aluno contribuía para o desenvolvimento do outro, incluindo nesse rol , os conflitos de idéias e opiniões, às vezes divergentes.

Exemplo 1 : Negociação de sentido do texto

(194) A1- Who said it?

(195) A3- I'm gonna , ah , say that , ah... that...

(196) A1- There's a name here .

(197) A3- Aqui.

(198) A1- No, you have to speak in English , A3.

(199) A3- It's not here to, to recuperar, what we lost , ok, and we have to hide to not die young, ok. They have to hide to not die young, ok, because lbama don't recognize the area for us , him, for him. (risos).

(200) P- the right, the right for lands, yeah! Interesting.

(201) A3- Yes.

(202) A1- Let's everybody together, this place's churches, you know, bank, employees, wverything teacher's association what they are doing here in the middle, I don't understand.

(203) A3- Always in theI think , this movement apóia...

(204) A1- Apoy? Apóia?

(205) A3- Apóia the Pataxós. I think.

(206) A1- Maybe, maybe.

(207) A3- Representing, they representing Pataxós.

Esta interação se deu no momento em que efetuavam a leitura do texto “The Pataxó Front”. Na tentativa de compreendê-lo, as alunas tentam se apoiar no conhecimento uma da outra, a fim de que possam negociar o sentido inerente ao texto. Ainda que tenham cometido alguns deslizes na produção oral, ambas se compreendem. No final dessa interação, recorreram ao uso de um dicionário bilíngüe.

Exemplo 2 : negociação e conflito

- (235) A4- Was, que que é was?
 (236) A8- Was ! Was é passado, foi.
 (237) A4- Eu sei.
 (238) A8- Foi, A4.
 (239) A4- Entendi, entendi, to apagando, que coisa!!!
 (risos)
 (240) P- In English! Don't forget it!

O participante A4 se apóia no conhecimento da colega A8, a fim de solucionar uma dúvida quanto ao tempo verbal e o sentido de “was”. A colega, no entanto, é bastante ríspida em sua resposta, o que ocasiona um pequeno conflito que tentei atenuar, solicitando que A4 tentasse falar comigo em Inglês em vez de usar termos em Português.

Exemplo 3: negociação de sentido para a escrita

- (266) A4- Acho que não tem esse TO,né.
 (267) A8- To fight to there.
 (268) A4- Não, acho que é só to fight there, because...
 (269) A8- Then...
 (270) A4- Then?

Neste excerto podemos observar a negociação de sentido, no momento em que estavam elaborando um parágrafo argumentativo, explicitando o ponto de vista do grupo acerca dos problemas enfrentados pelos Pataxós.

Exemplo 4: apoio do grupo

- (322) A2- I think Pataxós is right 'cause they are , they are culture and Ibama divided the area, they are , they are, I don't know the word.
 (323) P- Ok, you can help her, ok! (para o grupo)
 (324) A6- (Sussurrou algo no ouvido de A2.)
 (325) A2- Eh, ok, the low, is this?
 (326) A6- Law.
 (327) A2- Low, law.
 (328) P- Law, law, lei, ok!
 (329) A2- And, they have the right, the human right so and are a culture they have to difaind...
 (330) P- Defend, yeah.

Neste fragmento ocorre a discussão das conclusões a que o grupo chegara na elaboração do parágrafo argumentativo, que depois subsidiaria sua exposição oral para os outros grupos. Podemos observar que A2 busca

apoio do grupo para completar seu raciocínio, na tentativa de não recorrer a LM.

Exemplo 5: Conscientização quanto à importância do uso da LE

(357) A1- I don't know the translation. What do you think about this words A6? She's written (para A2) don't make , wait please (risos),we have to discuss first what word we will use ,use here.

(358) A2- What you think about this word? (para A6)

(359) A6- Ok.

(360) A1- It's good? One word you, A5.

(361) A5- (mostra no texto , mas não fala)

(362) A1- This?

(363) P- Which one?

(364) A5- Ah?

(365) P- Which word , A5?

(366) A5- O que?

(367) P- Which word did you choose?

(368) A1- What's...

(369) A5- É pra falar?

(370) P- Try to read that.

(371) A5- People.

(372) P – Ok, very good! Very good! You don't need to be afraid, ok.

(373) A2- Ok.

(374) A6- Staged? What's staged?

(375) A2- In Portuguese... (risos).

(376) P- Ok, I'll lend you a dictionary.

Nesta interação, A1 insiste que as colegas façam uso do idioma inglês e não da LM. Além disso, o grupo se preocupa com a integração de A5 às interações, tentando incentivá-la a participar. Outro dado relevante nesta interação se dá no momento em que necessitam de uma informação e uma das alunas se dirige a um dicionário bilíngüe sobre a mesa. Diante disso, também lhes empresto o meu. O hábito de consultar dicionários seria

uma saída para a otimização do conhecimento de língua que possuem, no entanto, nem mesmo em LM isso acontece com frequência. Por isso, citamos esse fato como positivo no processo.

Exemplo 6: negociação e construção de sentido

(397) A1- What's this Word?(bandidos)

(398) A6- I don't remember.

(399) A2- Gunmen. (ela encontra no jogo)

(400) A1- Oh, ok.

(401) P- Gunmen, interesting. It's common to , to see in the northeast, yeah, the pistoleiros , capangas, just like that.

Nesse momento da aula, os alunos confeccionaram um jogo da memória, utilizando palavras retiradas do texto “The Pataxó front”. Enquanto jogavam, A1 se esqueceu do correspondente em inglês para o vocábulo “bandidos” que encontrara no jogo. Solicitou ajuda das colegas do grupo e A2 encontrou no jogo a palavra gunmen, que faria par com o equivalente “bandidos”, a partir do vocabulário adquirido após a leitura do texto, anteriormente mencionado.

Exemplo 7: conflito

(437) P “Yes. And you , A5, A6, A2, what do you think about that? Think about it.”

(438) A7 “Will we speak together?”

(439) P “You can complete... everybody is going to speak, one completing another's sentence, ok, everybody together, yeah, you can write a paragraph together.”

- (440) A8 “Do you understand?”
 (441) A4 “Ok, I understand now.”
 (442) A7 “ Ok.”
 (443) A8 “To read first.”
 (444) A4- I think that...”
 (445) A8- Read
 (446) A4- Tem que ler?
 (447) A8- Yes, oh! (perde a paciência)
 (448) P- Do you have an opinion? (para A4)
 (449) A8- First you need to read!!
 (450) P- What did you say? I think...?
 (451) A4- Não tô entendendo, espera aí.
 (452) P- Discuss in the group.
 (453) A4- É pra...vou perguntar em Português mesmo, é pra falar o que eu acho ou para mim ler isso aqui?
 (454) A8- É pra você ler e depois falar!!!
 (455) P- If you read it, it can help you to have other ideas, to have an opinion.
 (456) A4- Ah, eu já li já.
 (457) A8- Ah, já leu, então , ta, então pensa um pouquinho aí! (ríspida)
 (458) P- So , you have your opinion, ok! No problem! (tentando atenuar o conflito que estava se delineando)
 (459) A4- I think that the Pataxós are, eh, right because, cause, the land, the land, was, was their.
 (460) P-Theirs.
 (461) A4- Theirs. And they , they have, to fight, from, the land.
 (462) P- For the land.
 (463) A4- For the land.

Este fragmento apresenta uma seqüência em que ocorre, por um lado, a tentativa de A4 de compartilhar suas idéias e, por outro lado, a resistência que A8 apresenta sobre o fato. O participante A4 já tinha claras suas idéias e opiniões sobre o assunto e, portanto, gostaria de se expressar. No entanto, A8 não lhe dava espaço para tal, demonstrando grande desinteresse sobre a fala de A4. Torna-se relevante ressaltar que os alunos participantes do curso se encontravam em uma situação de

pressão muito grande devido aos vestibulares que deveriam fazer até o final de 2002. Talvez isso tenha desencadeado tais reações e atitudes de A8 que, de modo geral, se portou de maneira cordial e cooperativa.

O trabalho desenvolvido em grupos ocasionou, na maioria dos encontros, uma troca de experiências, de opiniões e, sobretudo, de conhecimento da língua-alvo, sendo que, através da interação social, um aluno fornecia insumo ao outro e, na mesma proporção, a professora aos alunos. No mais das vezes, essa troca se deu de modo benéfico e construtivo. A seguir será apresentada a análise das produções realizadas no contexto virtual.

4.2. CONTEXTO VIRTUAL

Nessa parte apresentaremos quatro aspectos distintos sobre os quais iremos discorrer na análise dos dados produzidos no contexto virtual. Primeiramente, será discutida a importância do uso da Internet a fim de envolver o aluno emocionalmente, com o propósito de motivá-lo. Em seguida, teceremos comentários com relação à importância do conhecimento prévio como motivação para o aprendiz de L.E. Mais adiante, analisaremos a participação virtual dos alunos, em comparação às participações presenciais nas interações face-a-face. Ao final, apresentaremos as características da CMC, localizadas nas produções virtuais dos alunos envolvidos.

4.2.1. ENVOLVIMENTO EMOCIONAL

Na literatura, encontramos a relevância dos aspectos emocionais que poderão contribuir para um maior envolvimento do aluno, facilitando sua aquisição da língua-alvo. Em Boyle (1995:284-285) verificamos que o EAD deve se assemelhar a uma conversa com o aluno, de modo que este se sinta envolvido emocionalmente, conferindo-lhe maior motivação. A partir disso, apresentaremos alguns excertos de ocorrências em que a interação entre professora e alunos, ou entre os próprios colegas, revela estas características. Com essa finalidade, destacaremos tais características, deixando-as em negrito e itálico, primeiro analisando *e-mails* e, na seqüência, o *blog*.

E- mails

Exemplo 1: agradecimento

Nesse *e-mail*, a participante A1 agradece no final da mensagem, utilizando uma forma mais coloquial (*thanks*), antes de se despedir, apesar de não ser necessário pelo contexto em que escreve. Esta atitude acompanha A1 em várias outras situações, em que declara sua gratidão, sua afetividade pelos colegas e até mesmo pela professora.

Remetente: " A1" < A1@br.behrgroup.com >
Assunto: my letter to Ibama!

Status: Normal

About the Pataxó's land

Hello, my name is A1 and I'm writing just to express my indignity on respect of the indigenous people.

They're a population who're suffering since the "discover" of Brasil.

We must active against this fake democracy, the indigenous people are

And nobody need to take them out there.

Why don't you make a environmental preservation area with that farms

Protected by the gunmen?

We have to protect our indigenous people and no to kill him.

Thanks, A1

Exemplo 2: afeto

No *e-mail* a seguir, podemos perceber que A3 é bastante espontânea, relatando que esquecera qual era verdadeiramente a tarefa virtual da semana. Além disso, faz brincadeiras e expressa sua afetividade, que também emerge em outras situações, tanto virtuais quanto presenciais.

Data: Wed, 18 Sep 2002 17:49:45
 -0300

De: A3
 < A3@hotmail.com >
 guardar endereço

Para: paulapudo@ig.com.br

Assunto: Lição de Inglês

I'll
 I'm sorry but I forgot what I had to do, and
 write about the thrill of Rio's Carnival. That's o.k? I know
 it's.

The text is very intrusting, but talks what we already know. The

people very	happy, the dancers, the parade of schools, Mangueira etc.
Sometimes I	said: "I don't like carnival, but it's amazing". They describe Rio de
Janeiro	like a paradise city.
	Kisses

Exemplo 3: afetividade e motivação

No próximo *e-mail*, podemos observar a espontaneidade de A1, ao opinar sobre o assunto discutido na aula presencial, sobre o texto dos tapetes de *Corpus Christi* e, na seqüência, a expressão de afetividade e motivação da participante.

Data: Wed, 18 Sep 2002 17:07:55 – 0300	
De : A1	
< A1@br.behrgroup.com >	
[guardar endereço]	
Para: paulapudo@ig.com.br	
Com	
Cópia: A2@ibest.com.br	
Assunto: My answer!	
read. I'll	Hello Teacher Paula!
something,	I'm writing to say what I think about the text that we
little	honest: I don't have time to read it again but I'm
time.	talking about the experience it was very good to think a
believe	more in the vocabulary, we really need to achieve it with
and	Well, the text is very interesting and is hard to
carpet.	Canadian people want to learn something about Brasil,
want to	know more about the history of the Corpus Christ
	<i>I loved that kind of class and on Sunday I</i>

you!

*have its not enough but is all I have to say,
See you on Saturday, hugs and kisses for*

Your crazy pupil, A1.

Post script: I don't know if I Write everything corret so
understand... **ByeBye!**

Exemplo 4: gratidão e motivação

No *e-mail* seguinte, poderemos verificar que A1, que sempre demonstrou grande motivação durante todo o curso piloto, bem como em ambos os contextos, revela mais uma vez sua gratidão e relata um dos motivos de seu entusiasmo. Consideramos que esse exemplo caracteriza uma verdadeira avaliação do curso e dos procedimentos didáticos utilizados pela própria professora do curso, de modo que a gratidão de A1 certamente motivará futuras intervenções por minha parte, no sentido de continuar me empenhando em ajudar as ONGs que disso necessitarem.

Remetente: A1@br.behrgroup.com

Status: Normal

Assunto: The last class

About our last class:

*I liked our last class very much, cause we talk a lot and the pupils are
doing*

A visible progress.

*I perceived this in the last Fuvest test, we had to do 8 english questions
and*

I did 7 rights!!!!

Thanks a lot for everything...

A1

Blogs

Da mesma forma que os *e-mails* revelaram aspectos ligados à afetividade, nas mensagens dos *blogs* encontramos, também, características ligadas ao envolvimento emocional dos alunos. A seguir, apresentaremos alguns excertos que exemplificam essa ocorrência.

Exemplo 1: motivação

01/12/2002

*This place is very Coll
I loved it, but I need access more times.*

A4

Neste excerto, A4 demonstra estar motivado ao conhecer uma nova modalidade de comunicação na rede, o *blog*. No entanto, reconhece que para se aprimorar no uso da língua-alvo, precisará acessar o *blog* mais vezes.

Exemplo 2: gratidão e afetividade

15/12/2002

Hi folks!!!

How are you on this Sunday morning?

I'm happy to be here having this last English class in this cyber cafe, A2, A3 and A5 what do you think about this classes that we had?

Did you like and enjoy it?

Please answer me...

Dear teacher, what u think about our group?

Did u like to be our teacher?

No matter where we do in the next year but **I don't want to loose our contact with you**, we learned a lot of things and it will be with us for a long, long time.

Thanks for everything!!!

Good luck for us!

A1

Neste exemplo, A1 demonstra estar bastante envolvida com os colegas, com a professora, e com o curso que estava se encaminhando para o fim. Conforme já observamos em outros exemplos dados, a participante mantém a característica de estar grata por eventuais benefícios concedidos a ela.

Exemplo 3: afetividade pelos colegas

15/12/2002

A1, A5, A6, A9, A4, A8, A13, A3 and all the pupils. **I want to thank you for the classes of English, for your company, for you smiles, thanks for everything.** I don't will see you in this year anymore, so **I wish you a merry Christmas, I wish you a merry Christmas and happy new year.**

Maybe we will travel to US, What you think about it? I think that I'm traveling now, **Kisses for everybody.**
Congratulations for everything and I will be back (A14)
 A frase to you
 I get out og Blog and enter for History... HA HA HA
See you folks...
Kisses and hugs
 A2

Esta mensagem revela a afetividade de A2 pelo grupo que freqüentou as aulas, o companheirismo desenvolvido entre os colegas e a gratidão por todos. Além disso, percebe-se a espontaneidade e o bom humor da participante nas brincadeiras que faz com a fala histórica de Getúlio Vargas “deixo a vida para entrar na história” e também com o colega A14, que na última aula presencial disse “I'll be back” e “hasta la vista”, reproduzindo as falas da personagem “exterminador do futuro” vivida pelo ator Arnold Schwarznagger, em filme homônimo.

4.2.2. CONHECIMENTO PRÉVIO

Em Fávero (1999:71), encontramos contribuições que definem o conceito de conhecimento prévio, elucidando essa questão. Segunda a autora, quando se dá a ativação do conhecimento prévio, maior facilidade terá o leitor para compreender o texto que se lhe apresenta. Este conhecimento inclui em seu cerne, a memória, onde estão localizados

nossos conhecimentos, onde podemos buscar as informações necessárias, partindo dos elementos presentes. Alguns autores mencionam serem necessários para a compreensão textual, diferentes níveis de conhecimento, dentre os quais , o conhecimento prévio se englobaria: conhecimento lingüístico, textual e de mundo.

Em primeiro lugar, o conhecimento lingüístico seria o conhecimento implícito sobre a língua materna, envolvendo dimensões fonológicas, de vocabulário, de regras da língua e do uso da mesma.

Já o conhecimento textual abrangeria a percepção de diferentes gêneros textuais, bem como as variações quanto a sua estrutura, se narrativo, descritivo, dissertativo, etc.

No que tange ao conhecimento de mundo ou enciclopédico, seria adquirido por meios formais e informais, variando desde o conhecimento acadêmico de um especialista ao conhecimento “técnico” de um mestre de obras quando do cálculo de material necessário para determinada construção.

Considerando que o conhecimento prévio de um assunto pode representar um fator de motivação para o aluno de LE, procuramos utilizar textos do *site* da revista www.brazzil.com, cujos assuntos veiculados, circulam em torno dos acontecimentos do Brasil, em todos os setores possíveis, política, esportes, arte, cultura, etc. dessa forma, objetivamos reduzir a ansiedade dos alunos e, conseqüentemente, aumentar a quantidade e a qualidade das participações dos alunos durante o curso. ⁽³⁶⁾

Diante disso, serão elencados, a seguir, alguns excertos que caracterizam esse conceito.

(1) P “... Bom, two , read the text “The sawdust carpets” using your reading strategies and try to discover something interesting. Pra vocês, aquelas estratégias que nós temos trabalhado nas aulas de inglês aos domingos, né, conhecimento prévio, inferência, cognatas, essas coisinhas aí, tá, vocês vão ver se isso vai ajudar vocês em descobrirem (...) vão descobrir alguma coisa interessante nesse texto.”

Devido ao fato de, nas aulas regulares do pré-vestibular, os alunos terem contato com metodologias de ensino de leitura instrumental e estratégias de leitura, o exemplo acima revela a fala da professora tentando contextualizar para os alunos o momento da leitura, mostrando que as estratégias ora utilizadas nas aulas regulares de Língua Inglesa, poderiam também ser incorporadas às nossas aulas, naturalmente. O uso do Português, nesse momento da aula, se deu devido à percepção de grande ansiedade e tensão por parte de alguns alunos, por não terem compreendido claramente o que deveriam fazer no momento da leitura quando as instruções foram passadas em inglês.

(21) “P- ... So you have to read the text now, ok, just a quick read, ok, quick read, five minutes (risos) yeah, ok, don't worry about the words you don't know, ok, try to pay attention to what YOU KNOW , ok, just five minutes.”

Neste excerto, podemos verificar novamente a tentativa de contextualizar para os alunos a questão da leitura, de modo que pudessem

se tranqüilizar a partir do uso de estratégias que já conheciam, valorizando seu conhecimento prévio.

(27) “P- Estão lembrando já de alguma coisa? ... então o que tem a ver com Corpus Christi?”

Novamente, o conhecimento prévio é evocado para sanar problemas de compreensão durante a leitura de textos na língua-alvo.

Os próximos exemplos demonstram que o conhecimento prévio, de mundo, portanto, traz à tona a bagagem cultural do aluno para o ambiente escolar, contextualizando, muitas vezes, o uso da L.E. , tornando a possibilidade de aquisição mais próxima da realidade do aluno. A esse respeito, vejamos os próximos exemplos, em que A8 tenta se referir à congada, uma dança folclórica, de origem africana, muito comum em algumas cidades do interior de São Paulo e Minas Gerais.

(76) A8 “I went, when I went in Minas Gerais I have a party I don't remember the name, eh, have, como que chama, eh (pausa) nem em brasileiro eu lembro.” (rs)

(78) A8 “Que tem batuque, assim, que eles saem na rua?”

4.2.3. PARTICIPAÇÃO VIRTUAL

Warschauer (1996b:8) considera que a Internet vem contribuir para uma maior participação de alunos tímidos, ou que apresentem algum tipo de dificuldade para se comunicar em interações face-a-face. Levando esse aspecto do uso da rede em consideração, proponho observarmos uma comparação da participação presencial e virtual dos alunos participantes, a fim de analisarmos o quanto se envolveram no processo como um todo. Para tal, utilizaremos o quadro abaixo, sugerido pela banca de qualificação:

ALUNO	PARTIPAÇÕES PRESENCIAIS	PARTICIPAÇÕES VIRTUAIS
A1	53	13
A2	48	7
A3	27	13
A4	62	9
A5	27	9
A6	22	3
A7	27	4
A8	39	7
A9	18	0
A10	3	0
A11	7	0
A12	2	1
A13	21	0
A14	18	2

As participações dos alunos nas aulas presenciais foram bastante proveitosas, assim como a freqüência de envolvimento nas interações demonstrou-se um tanto quanto equilibrada. Se compararmos as participações em aulas presenciais, veremos que , os alunos mais envolvidos nas interações face-a-face, foram os mesmos que participaram com maior freqüência das atividades virtuais.

Vale lembrar que este grupo de alunos enfrentou problemas dos mais diversos durante a execução do curso, como por exemplo, A1 que estudava para a Fuvest , estava passando por um período de grande tensão e precisou se ausentar em uma das aulas para fazer as provas do vestibular. O mesmo ocorreu com A3, A4 , A7 , A8 , A9 , A13, que faltaram em uma das aulas devido às provas de vestibulares da Uerj e da Fatec.

Além disso, A14 e A12 tiveram problemas devido ao emprego, tendo que se ausentar muitas vezes para trabalhar , mesmo nos finais de semana. No caso de A10, teve que se ausentar devido a uma cirurgia que precisou fazer, tendo ficado mais de um mês de repouso. Já A2, encontrou dificuldades em freqüentar as aulas aos sábados – tivemos duas aulas no sábado pela manhã devido à eleição presidencial, visto que o prédio seria utilizado no domingo- , pois tinha aulas na Fatec, somente podendo participar nas aulas de domingo.

Como podemos perceber, de certa forma, essa movimentação na rotina dos alunos se reflete em seu dia-a-dia, caracterizando não a falta de comprometimento, mas , pelo contrário, sua luta diária por uma vida mais

digna. Da mesma forma, essa inconstância se verificou na quantidade de participações virtuais, que realmente ficou aquém do esperado. Embora saibamos que se houvesse maior participação, melhor seria o aproveitamento na aquisição de LE por parte dos alunos, compreendemos que as condições de acesso de que os mesmos dispunham não eram favoráveis. Entretanto, agiram de acordo com suas possibilidades e marcaram sua presença no curso.

4.2.4. COMUNICAÇÃO MEDIADA PELO COMPUTADOR

Na CMC, encontramos características de ambos os registros de linguagem, no que se refere aos *e-mails* enviados pelos alunos. Analisaremos a seguir, alguns dos *e-mails* recebidos, verificando itens anteriormente mencionados como a variação de registros de linguagem, ora formal, ora informal, simplificação sintática, as abreviações, recursos utilizados para expressar emoções como pontuação, *emoticons*, letras maiúsculas, dentre outros.

No primeiro exemplo, podemos verificar a presença do registro formal no que se refere ao formato de carta empregado na elaboração do e-mail, enviado por A1: uma saudação inicial, a explicitação de sua mensagem, uma espécie de comentário final e a assinatura. Todavia, podemos identificar certa informalidade na saudação inicial. Além disso, podemos observar problemas ortográficos em algumas palavras como

“brighly” em vez de “brightly” , e “aniway” no lugar de “anyway”, o que tem se tornado freqüente e característico na CMC, não só por desconhecimento da língua-alvo, mas também por problemas de digitação.

Neste exemplo o desvio está relacionado ao desconhecimento do léxico na língua-alvo, o que ocasionou a troca de letras na grafia das palavras em destaque. No entanto, cotidianamente, ao nos correspondermos por *e-mail*, por motivos como a velocidade da comunicação virtual e até mesmo por pressa , podemos cometer erros de digitação que alterem o sentido da mensagem, ainda que parcialmente.

Remetente: A1@br.berggroup.com	Status: Normal
Assunto: no yes-man anymore	
<p>Hi teacher Paula, About the last elections: The elections this year made everybody believe that we can do a true democracy, We know that we will have a long way in front of us and in the end of this way we can see a light very brighly, we can believe again that Brasil will be a great country to live. Aniway , I will do my best to help him to do a better government for us...</p>	
A1	

No *e-mail* seguinte, enviado por A8, podemos verificar a ocorrência da interlíngua no que se refere à transferência absoluta de expressões da LM para a LE, como no caso de “finish the angry”, além de palavras não existentes como “preventition”, revelando o uso de competência estratégica para compensar uma lacuna de informação sobre o vocabulário a ser

utilizado. Além disso, A8 se utiliza de termos na LM para tentar se comunicar.

Data: Thu, 14 Nov 2002
17:51:50 – 0200
De: A8@ig.com.br
[guardar endereço]
Para: paulapudo@ig.com.br
Assunto: Lula

Lula (A1) will finish the angry in Brazil, this is the priority in government, the minister of the health is A6 se will drift away,

Work in the prevention of illness, and the minister of the Education A3 she will finish the progressão continuada and education to everybody.

No que se refere ao próximo *e-mail*, enviado por A4, verificamos, novamente, algumas características da interlíngua. Há interferência da LM, no tocante à tentativa de traduzir termos da LM para a LE, ocasionando alguns equívocos.

Adicionalmente, podemos observar que os desvios da norma padrão, referentes à concordância verbal e nominal, se refletem da LM para a LE, conforme podemos observar nos exemplos abaixo, comparando uma produção do contexto presencial e outra do contexto virtual, respectivamente.

(536) A4 “Tá bom, então nós fica com o Serra e com o Ciro, vai.

Data: Thu. 19 Sep 2002
22:38:09 – 0300
De: A4@ig.com.br
[guardar endereço]
Para: paulapudo@ig.com.br

project: All the people
Rad Carpet

In Santana de Parnaíba, a festival **happen** every years.

The festival is **celebrate** on the day of Corpus Christi, where,
many people do rad carpet, but the **curius factis**: Why the
people beganto **do the carpet?**
to the It began because a girl **was loving**, but her family **will go**
other city, then, she used the rad carpet to stay in the city.

Quanto ao *e-mail* abaixo, A8 também se utiliza de estratégias características da interlíngua para se fazer compreender. Podemos destacar a omissão de artigos, desvios quanto à concordância, tanto nominal, como verbal. No entanto, apesar dos contratemplos, a mensagem pode ser compreendida.

Data: Thu, 03 Oct 2002
16:39:55 – 0300
De: A8@ig.com.br
[guardar endereço]
Para: paulapudo@ig.com.br
Assunto: I didn't get

Well Paula i didn't get again to write my opinion in that site,
because show that is wrong, I don't know What is
happening. But
i am going to write this e-mail.
What I know about the situation of Pataxós and all Indians in
Brazil is The Ibama or other person have to get that lands,
Because this lands **are all Indians**, they are here first than
us.
And **everybody don't have** (pertubar) this Indians.

Quanto ao *e-mail* seguinte, A1 mantém seu estilo semelhante ao formato de carta, novamente ocorrem problemas de transferência do português, verificando-se o uso de competência estratégica com função compensatória, assim como problemas de desvios ortográficos, gerados, muitas vezes, por falta de tempo hábil no momento em que se escreve um *e-mail*, além de ser também determinado por falta de conhecimento do léxico.

Remetente: "A1" A1@br.behrgroup.com

Status: Normal

Assunto: my letter to Ibama!

About the Pataxó's land

Hello, my name is A1 and I'm writing just to express my *indignit* on respect of the indigenous peopple.

They're a population who's suffering since the "*discover*" of *Brasil*.

We must *active* against this fake democracy, the indigenous people are Brazilian citizens like me and you, they are the real owners of that land And nobody need to take them out there.

Why don't you make a environmental preservation area with that farms Protected by the gunmen?

We have to protect our indigenous people and *no to kill* him.

Thanks, A1

O *e-mail* a seguir, enviado por A3, demonstra bastante informalidade em seu registro, além de desvios ortográficos, que podem ter sido ocasionados tanto por desconhecimento do léxico da língua-alvo, como pela pressa no momento de digitar a mensagem.

Data: Wed, 18 Sep 2002 17:49:45
-0300

De: A3
<A3@hotmail.com>
guardar endereço

Para: paulapudo@ig.com.br

Assunto: Lição de Inglês

I'm sorry but I forgot what I had to do, and

I'll write about the thrill of Rio's Carnival. *That's o.k? I know*

it's. The text is very *intrusting*,but talks what we already know. The

people very happy, the dancers, the parade of schools, Mangueira etc. Sometimes

I said: "I don't like carnival, but it's amazing". They describe Rio de

Janeiro like a paradise city.

Kisses

Nos demais *e-mails* presentes nos anexos, podemos perceber marcas do discurso oral, como na mensagem já apresentada na página 101, enviada por A8, em que esta inicia seu texto com "well". Ocorrem também, em todos eles, desvios da norma padrão quanto às concordâncias verbal e nominal, problemas relacionados à ortografia, o uso de palavras não-existentes e até mesmo, palavras em LM, o que nos revela forte influência do momento de interlíngua pelo qual todos estavam passando. Diante disso, analisamos esse processo como fator positivo, visto que nas interações realizadas entre os grupos, bem como na troca de *e-mails*, verificamos uma crescente motivação por parte do grupo em adquirir

fluência e interagir socialmente em situações em que a LE estivesse sendo utilizada.

Consideramos pertinente ressaltar que, embora a produção lingüística desenvolvida durante o curso tenha apresentado características de desvio da norma padrão, o uso da língua-alvo para a comunicação se deu de forma que os alunos conseguissem interagir com os colegas de forma eficiente, de modo que todas as mensagens enviadas por *e-mail* foram compreensíveis dentro suas características, se considerado o nível de conhecimento do grupo.

Podemos verificar que nas mensagens do blog as mesmas características foram encontradas, incluindo a abreviação de “you” para “u”, já demonstrada na página 93. Ademais, a característica mais marcante da CMC talvez seja a brevidade e objetividade das mensagens, o que ocorre em todos os *e-mails* elaborados pelos alunos.

Diante da análise dos dados apresentada, consideramos que a incidência de fatores benéficos se deu em maior proporção que os fatores negativos também ocorridos, outrora mencionados. Passemos, adiante, ao Capítulo 5, reservado para as Considerações Finais, onde serão apresentadas as conclusões a que pudemos chegar e as contribuições trazidas para a área, a partir dessa pesquisa.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

... Encerrando o ciclo das professoras, começou o dos professores. Um era persa e dava-me a traduzir sentenças filosóficas, sem se ocupar dos modos e tempos do 'to be' nem do 'to have'. O outro vinha da Austrália: contava histórias de feitiçaria (esse era para o inglês falado), mas no meio das histórias ficava com tanto medo do que estava contando que era preciso tranquilizá-lo e mudar de assunto. Por isso, no dia em visitei a casa de Keats, em Roma, não pude deixar de pensar com ironia e tristeza: como são longos, às vezes, os caminhos da vida! E quanto tempo se pode levar para se chegar a um poeta!"
(Cecília Meireles, 1967:151)

A tônica dessa pesquisa, evidentemente, residiu durante todas as etapas de sua realização, na questão da inclusão social e, conseqüentemente, digital, dos sujeitos envolvidos nesse estudo. Acreditamos que, ao propiciarmos ao aluno o acesso a possibilidades de aquisição de LE – destacando que a Língua Inglesa se fez presente no curso piloto aplicado, por questões ligadas ao perfil de candidato que o mercado de trabalho, atualmente, tem requerido, e por preferência dos alunos – e concomitantemente, o acesso ao letramento digital, estaremos avançando em direção a um ensino mais igualitário, conferindo ao aluno maiores chances de alcançar uma vaga no mundo do trabalho, obviamente, fazendo nossa parte, ainda que pareça ínfima, agindo localmente, mas pensando nos reflexos que ações comunitárias como essa podem desencadear globalmente.

No que tange aos objetivos propostos, consideramos que grande parte destes tenham sido atingidos, visto que, no que se refere à inclusão digital, além de os sujeitos desse estudo terem adquirido letramento digital, o que se pode comprovar nos *e-mails* enviados, na participação no *blog*, assim como nas

visitas ao *site*, os mesmos continuam a manter contato freqüente comigo, quase que diariamente, enviando mensagens de amizade, informações sobre suas vidas pessoais, pedidos de ajuda acadêmica, como explicações sobre tópicos em língua inglesa ou até mesmo , empréstimos de livros, vídeos, ou cds. Além disso, enviam piadas, charges, cartões animados, apresentações em *PowerPoint*, cujas mensagens trazem belíssimos temas musicais, dentre outras coisas. Em suma, podem ser considerados “internautas”. (37)

No tocante à inclusão social, devido à possibilidade de praticar a língua-alvo em situações similares ao uso cotidiano da língua, chegando a consensos, solucionando problemas, trocando idéias e opiniões, dentre outras coisas que podem ser feitas durante interações sociais, dado o contexto presencial em que se deu tal experiência pedagógica, muitos alunos se beneficiaram, de alguma forma particular, com esse curso piloto, seja em seu trabalho, seja nos vestibulares, seja nos estudos durante o curso de Letras, em que parte dos alunos se matriculou, o que revela as diferentes necessidades destes alunos.

Obviamente, não será um curso experimental de curta duração o maior responsável pelo sucesso desses alunos no mercado de trabalho. Apenas demos um norte aos sujeitos envolvidos, de modo que pudessem experimentar situações de interação em um idioma estrangeiro, indicando-lhes apenas mais um dos inúmeros caminhos viáveis para a aquisição. Destarte, oferecemos possibilidades.

Em relação a alguns dos participantes, que hoje são estudantes do curso de Letras em várias universidades particulares em São Paulo, estes tiveram uma oportunidade, mesmo que incidentalmente, de observar novos caminhos

metodológicos, delineando novos conceitos e abordagens, de modo que esperamos que isso possa se refletir, de algum modo, em futuras práticas pedagógicas no ensino de línguas no setor público ou privado. A partir disso, semeamos esperanças.

Retomando a primeira pergunta de pesquisa lançada, discutiremos encaminhamentos que nos auxiliaram a vislumbrar respostas.

1- De que maneira específica o uso de tarefas problematizadoras pode trazer contribuições para a aula presencial de LE?

As tarefas problematizadoras, que por sua vez compreenderam a troca de idéias, opiniões e a resolução de problemas, ofereceram condições para que as interações sociais fossem mais significativas, envolvendo os alunos de maneira expressiva, visto que, em sua maioria, tentavam interagir no idioma inglês, desenvolvendo suas potencialidades, se apoiando, muitas vezes, no conhecimento dos colegas, em uma troca enriquecedora de informações.

**“O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.”
(Vygotsky, 1998:33)**

Com isso, consideramos atingidos os objetivos de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, com maior enfoque dado as habilidades orais - embora, durante todo o curso, tenhamos nos empenhado no sentido de integrar as habilidades lingüísticas (falar, ouvir, ler e escrever), não tentando desenvolvê-las isoladamente - visando a comunicação como fator crucial para a aquisição da língua-alvo. Quanto aos postulados vygotskyanos, nas interações sociais foram sugeridas situações que favorecessem a Zona de Desenvolvimento Proximal, de modo que os alunos pudessem alcançar patamares mais elevados de suas potencialidades, o que também foi atingido ao final do curso, conforme depoimentos de A1 e A5 :

**A1: “I liked our last class very much, cause we talk a lot and the pupils are doing a visible progress.
I perceived this in the last Fuvest test, we had to do 8 english questions and I did 7 rights!!!!
Thanks a lot for everything...
A1”**

**A5: “ 1) Achei o curso difícil devido ao nível dos participantes, mais aí a culpa é minha. Às vezes parecia que eu estava em outro planeta.
2) Perdi um pouco do medo, ouço melhor porque antes, não sei se por medo, não entendia nenhum fonema. Porém falar...
3) É legal, pois acaba gerando o interesse em ler e o melhor é que são artigos de revistas e não de livros didáticos que só repetem diálogos idiotas que fazem eu me sentir idiota.
Beijos, Paula.”**

As tarefas problematizadoras ⁽³⁸⁾ possibilitaram o uso de estratégias comunicativas mesmo que, às vezes, os participantes esbarrassem no fenômeno da interlíngua, revelando a interferência da LM nos momentos de pressão

comunicativa, fazendo-se adaptações nem sempre compreensíveis. Todavia, de modo geral, mesmo que suas produções presenciais possam revelar algum tipo de desvio da norma padrão, os participantes conseguiram estabelecer comunicação com seus colegas, atingindo seus propósitos.

No que se refere a segunda pergunta proposta, apresentaremos os resultados a que conseguimos chegar.

2- Como a Internet pode ser configurada como facilitadora do processo de aquisição de LE, levando em consideração que os sujeitos apresentam baixo poder aquisitivo?

Conforme já colocamos no início deste capítulo, consideramos que os alunos podem ser classificados como internautas. Depois do curso piloto, passaram a utilizar a rede de modo regular, não só para enviar mensagens para a professora, mas também para fazer pesquisas devido às necessidades surgidas em seus cursos de graduação, dentre outros aspectos de âmbito particular referentes a cada um.

Os participantes, em sua maioria, não tinham acesso à Internet, conforme pudemos constatar nas respostas do questionário que responderam antes do início do curso piloto. Desde então, descobriram que, mesmo que a sociedade lhes imponha condições desfavoráveis quanto ao acesso a computadores e à rede, poderão sempre buscar alternativas para solucionar seus problemas. Alguns acessaram e continuam a acessar a rede no trabalho, em um shopping na cidade de São Paulo que oferece 15

minutos gratuitos de acesso , nas universidades onde estudam, na sede da Educafro localizada no centro de São Paulo, além de poderem contar com amigos, vizinhos e parentes. Logo, podemos considerar produtiva a experiência pedagógica realizada, ainda que esses alunos não tenham adquirido computadores próprios.

Quanto ao aspecto facilitador inerente ao uso da rede, é possível concluir que durante o período da semana em que os participantes não estabeleciam contato com a língua-alvo, a *Internet* tornou-se um caminho viável, visto que nesse processo, os alunos preenchem, de modo modesto, contudo, valioso, uma lacuna de tempo referente a seis dias da semana em que não teriam acesso algum à Língua Inglesa. Ademais, configura-se um fator de motivação para a aquisição da LE.

Adicionalmente, Paiva (2001:270-271) advoga que o uso da *Internet* tem um caráter benéfico no que se refere ao contato que se pode estabelecer com falantes nativos, em uma situação real de uso da língua-alvo. Além disso, o aluno obtém acesso a insumo autêntico, o que facilitaria ainda mais sua aquisição.

Atualmente, houve um crescimento na demanda de usuários da CMC, localizados entre as classes média e alta da sociedade brasileira. Nossos alunos, oriundos de escolas públicas, com baixo poder aquisitivo, não estão englobados nesse montante. Além disso, não há ainda um número expressivo de pesquisas voltadas para esse novo paradigma de comunicação. Partindo desses pressupostos, justificamos nossa tentativa de estabelecer um elo entre fatores que levassem à aquisição de LE – atenuando a questão da

exclusão social , ligada ao mercado de trabalho – e, simultaneamente, ao letramento digital – atenuando a problemática da exclusão digital.

Para mim, enquanto pesquisadora, este estudo representou uma oportunidade para aprender que a ciência ainda pode existir para oferecer melhorias na qualidade de vida das pessoas ao nosso redor. Basta que se ouçam os clamores da sociedade, e que não mais possamos ignorar aqueles que não tiveram oportunidades na vida, e mesmo aqueles que, quando as têm, não sabem como aproveitá-las.

Como professora de línguas, ressalto que, durante toda minha vida estudantil, com exceção da graduação, fui aluna de escolas públicas, onde vivenciei parte dos problemas que os sujeitos da pesquisa vivenciam hoje, e sei o quanto as condições precárias da educação pública podem influenciar nosso futuro. Por essa razão, desde 1999 presto serviço voluntário a Educafro, na tentativa de mostrar saídas alternativas e otimistas aos alunos, de modo que isso venha a facilitar seu caminho árduo pela vida a fora. (39)

“...O fato de nos sabermos excluídos sociais, perante as nações mais poderosas, faz com que nos empatizemos com os excluídos sociais do nosso próprio país. Em outros termos, por sabermos como é ruim o sentimento de exclusão, podemos até nos propor a proporcionar aos cidadãos brasileiros, menos privilegiados, a oportunidade de se inserirem no mundo virtual, como se isto pudesse resolver a questão da exclusão social. Não vai. Mas o importante é, pelo menos, abrir algumas portas, para melhorar o mundo das pessoas mais próximas, como nossos alunos.”
(Henriques, 2002- comunicação pessoal, na qualificação)

“Agora é um tempo novo”, afirmara outrora Galileu Galilei, em completo deslumbramento, ocasionado por suas recentes descobertas, teorias e galáxias. A partir disso, sugiro que possamos nos banhar nestas águas por um momento, permitindo-nos a nós mesmos um vislumbre de novas possibilidades, de mudanças, de esperança. No universo das línguas acena, ainda que distante, uma nova configuração que poderá abrir portas: reverter a exclusão, seja ela digital ou social, ainda que, em passos lentos, transformando-a em inclusão.

As sementes foram lançadas . Cabe a nós, professores e pesquisadores, dar continuidade a esse processo pequeno, mas que contribui para a formação de cidadãos respeitados em sua dignidade, fazendo, pelo menos a nossa parte.

NOTAS FINAIS

- (1) Para mais informações, consultar anexo nº 1 com o artigo “A época digital: euforia ou cautela?”
- (2) Na página 38 dessa dissertação se encontra uma discussão mais aprofundada sobre esse assunto, em que discorremos sobre uma pesquisa realizada por Warschauer.
- (3) No anexo nº 2 pode ser visualizado um artigo referente a essa problemática.
- (4) Inicialmente, o ensino à distância incluía cursos em que se pudesse obter o material didático pelo correio para que o aluno pudesse estudar em seu domicílio, estabelecendo contatos via correio, telefone e fax, com o acompanhamento de um tutor. Hoje, o EAD se caracteriza pelo uso da rede mundial de computadores, em detrimento de outros meios mais lentos, dada a proporção da possibilidade de simultaneidade conferida pela *web*.
- (5) A comunicação mediada pelo computador antecede o advento da *Internet*, sendo que nos E.U.A. já eram utilizados computadores bem antes de seu surgimento para o público em geral.
- (6) Informações adicionais e mais aprofundadas sobre a ONG podem ser encontradas na página 65.
- (7) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (lei 9394/96)
- (8) Parâmetros Curriculares Nacionais.
- (9) Em Oliveira (2003), podemos encontrar uma discussão mais detalhada na dissertação de mestrado “Políticas de ensino de Línguas Estrangeiras em escolas públicas do Estado de São Paulo”. Unicamp.
- (10) Para uma análise mais aprofundada sobre fluência e proficiência em LE, verificar o artigo “Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais”, Scaramucci, M. 2000. Trabalhos em Linguística Aplicada. Vol. 36, pp.11-22. Campinas: Unicamp.
- (11) Para obter noções mais detalhadas sobre o conceito de letramento digital, ver “O caso Tereza”, dissertação de mestrado de Marcelo Buzato, 2001. Unicamp.
- (12) Ver anexo 2.
- (13) Para mais informações ver anexo 3.

- (14) Para mais detalhes ver Agra, C.G. "Tarefas problematizadoras e a construção do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira". 2001. Unicamp. Dissertação de mestrado.
- (15) A propósito desse conceito ver o artigo " O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas. Almeida Filho, J.C.P. 1997. p. 56. In: O ensino de Português para estrangeiros. Campinas: Pontes.
- (16) Ver anexo 4 .
- (17) Ver anexo 5.
- (18) Ver anexo 6.
- (19) Ver anexo 7.
- (20) Para mais informações sobre a questão da autenticidade ver "Autenticidade: em busca de novos caminhos". 1998. Dias & Silva. Intercâmbio, Vol.VII. pp. 53-63.
- (21) Ver " A propósito da Lingüística Aplicada" , Cavalcanti, M.C. 1986. TLA.
- (22) Ver "Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução", Moita Lopes, L.P. 1994. D.E.L.T.A.
- (23) Em Gonsalves (2001)"Iniciação à Pesquisa Científica", há uma definição quanto aos tipos de pesquisa segundo as fontes de informação, que podem ser de campo, de laboratório, bibliográfica ou documental. No caso desse estudo, caracteriza-se como uma investigação de campo.
- (24) Ver anexo 8.
- (25) Ver anexo 9.
- (26) Ver anexo 10.
- (27) Ver anexo 11.
- (28) Ver anexo 12.
- (29) Ver anexo 13.
- (30) Ver anexo 14.
- (31) Sugestões dadas quando do Exame de Qualificação.
- (32) Quanto ao conceito de fossilização mencionado, pode ser consultado com maior detalhamento no artigo "Interface Português/Espanhol", Ferreira, I.A. (1997).
- (33) Ver anexo 16.
- (34) Comunicação pessoal de John R. Schmitz.

- (35) Ver anexo 17.
- (36) Idem à nota 20 acima.
- (37) Ver anexo 18.
- (38) Para mais detalhes sobre tipos de tarefas, ver “A tarefa como ambiente para aprender LE”, Barbirato, R.C. (1999). Unicamp. Dissertação de mestrado.
- (39) Ver “Leitura e produção de textos em um cursinho comunitário pré-vestibular: necessidades de ensino e possibilidades de aprendizagem?”, Silva, R.M. (2003) PUC, dissertação de mestrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHMAN, L. F. (1995) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, pp. 82-110.
- BAQUERO, R. (2001) *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- BATISTA, W.B. (2002) Educação a distância e o refinamento da exclusão social. *Revista Conecta*, nº 4. p.1. URL: [http:// www.conecta.com.br](http://www.conecta.com.br)
- BOHN, I.H. (2003) The educational role and status of English in Brazil. *World Englishes*. Vol.22, nº 2, pp.159-172.
- BOYLE, R. (1995) Language teaching at a distance: from the first generation model to the third. *System*. Vol. 23, nº 3, pp.283-294.
- BRAGA, D.B. & COSTA, L.A. (2001) O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas. *Trabalhos em Língua Aplicada*. Vol.36, pp.61-79. Campinas: Unicamp.
- BRASIL. (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Estrangeira: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. MEC/SEF.
- BUSNARDO, J. & BRAGA, D.B. (1987) Language and Power: on the necessity Of rethinking English language pedagogy in Brazil. *Iniciativas in Communicative Language Teaching II*. S. Savignon (org). Addison-Wesley Publishing Company, pp. 62-63.
- CAVALCANTI, M.C.(1999) Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de L.E. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes..
- FÁVERO, L.L. (1999) *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática.
- FERREIRA, A.I. (1997) Interface português/espanhol. *Parâmetros atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. pp. 141-151. Org.: J.C.P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes.
- FREIRE, P. (1998) *Professora sim, tia não. Cartas a Quem Ousa Ensinar*. São Paulo: Olho d'água.

- GARRISON, R. (1993) Quality and access in distance education: theoretical considerations. In: D. Kegan. (Org.) *Theoretical principles in Distance Education*. London and New York: Routledge.
- HENRIQUES, E. R. (2001) Definindo os processos de aquisição e de Aprendizagem de línguas e suas condições experimentais. *Educação sem distância*. pp.8-15. Minas Gerais: Puc Minas Virtual.
- KELSEY, A. (2003) One world, one language. *New routes*. January, pp.40-41. São Paulo: Disal.
- KRESS, G. & LEEUWEN, T.V. (1998) *Reading Images – the grammar of visual design*. London and New York: Routledge.
- LANTOLF, P. J. (2000) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- LIGHTBOWN, P.M. (2000) Classroom SLA research and second language Teaching. *Applied Linguistics*. Vol. 21, nº 4, pp.431-462. Oxford: Oxford University Press.
- MEIRELES, C. (1967) *Inéditos*. Rio de Janeiro: Bloch.
- PAIVA, V.L.M.O. (2001) Aprendendo inglês no ciberespaço. Interação e Aprendizagem em ambiente virtual. *Fale*. pp. 270-305. Belo Horizonte: UFMG.
- RAJAGOPALAN, K. (2003) The ambivalent role of English in Brazilian politics. *World Englishes*. Vol. 22, nº 2, pp. 91-101.
- ROSA, M. A. (2003) *A relação entre Língua Inglesa e empregabilidade no Imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital (globalização)*. Dissertação de mestrado. Campinas: IEL, Unicamp.
- SCHMITZ, J. R. (2003) One world, one language: English. What a sad, sad World! *New Routes*. pp. 40-41. São Paulo: Disal.
- VYGOTSKY, L.S. (1998) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WARSCHAUER. M. (1996 a) Motivational aspects of using computers for writing And communication. URL: [http:// www.lll.hawaii.edu/nflrc/Networks/NW1/](http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/Networks/NW1/)

- _____ (1996 b) Comparing Face-to-face and Electronic Communication in the Second Language Classroom. *Calico Journal*. Vol. 13. pp. 7-8.
- _____ (1997) Electronic Literacies: Language, Culture and Power in Online Education. *Unpublished doctoral dissertation*. University of Hawaii.
- _____ & HEALEY, D. (1998) Computers and Language Teaching: an Overview. *Language Teaching*. Vol. 31. pp.57-58. Cambridge University Press.
- _____ (2001) What's the digital divide? URL: <http://www.gse.uni.edu/markw>. pp. 2-8.

ANEXOS

Anexo 1

Julho 2000
Edição 26.039 Terça, 18/07/2000 Tiragem 460,918
OPINIÃO

A época digital: euforia ou cautela?

18/07/2000

Autor: ►JOHN◄ ►ROBERT◄ ►SCHMITZ◄

Editoria: OPINIÃO Página: A3

Edição: Nacional Jul 18, 2000

Seção: TENDÊNCIAS/DEBATES

Observações: PÉ BIOGRÁFICO

A época digital: euforia ou cautela?

O bom para as empresas de computadores e para os provedores não é necessariamente bom para o Brasil

►JOHN◄ ►ROBERT◄ ►SCHMITZ◄

NO ARTIGO "Os desafios da exclusão digital", nesta Folha (14/7), Luiz Augusto Azevedo Sette convida, com certa euforia, os leitores para a celebração da chegada de uma nova época: o mundo virtual do computador e da informática, com a presença de uma variedade diferente de provedores ou firmas "pontocom" que vendem ou oferecem "graciosamente" espaço na Internet. Azevedo Sette reconhece que a maior parte dos brasileiros, devido ao baixo nível de poder aquisitivo, está impedida de desfrutar das maravilhas desse universo que promete, segundo o autor, "projetar a humanidade para o próximo patamar do desenvolvimento econômico". Concordo com a afirmação de que no Brasil apenas 3 de cada 100 pessoas têm o privilégio de ser donos de um computador e de poder fazer uso dos serviços da rede mundial. Essa realidade exclui milhares de indivíduos cujos salários os condenam a uma mera sobrevivência em face de exigências mais prementes: despesas para moradia, comida, roupa e remédios. Computador e Internet, nem pensar! Existem, todavia, alguns problemas com as ponderações do referido artigo que merecem uma reflexão mais aprofundada. É preocupante o número de usuários, jovens e adultos, a maior parte deles das classes alta e média, que passam horas e horas a fio nos videogames ou escarafuncham páginas e sites que oferecem pouco ou nenhum valor formativo ou instrutivo. Alguns psicólogos e psicanalistas estão preocupados com a mudança de comportamento de muitos internautas. O contato prolongado com certos

jogos bastante violentos gera em alguns usuários agressividade, estresse e isolamento. Outros "navegadores" caem nas garras dos sites eróticos, que podem contribuir para desajustes na vida real. Outro dilema é como impedir o ingresso de páginas na rede que apregoam o ódio racial e religioso sem interferir com a liberdade de expressão. Daí se vê que a nova tecnologia não é uma solução para todos os males. Mas o quadro não é de longe completamente dantesco. Digno de um estudo cuidadoso é o papel da própria Internet na vida de diferentes nações e sociedades. A plethora de informação disponível na rede é impressionante, uma verdadeira fonte de conhecimentos para os que conheçam os endereços certos. Além disso, cumpre observar que o próprio computador e o correio eletrônico estimularam o uso da palavra escrita por parte de jovens que tinham uma ojeriza a redigir. A redação de textos foi facilitada para todos graças aos ícones "cortar, mover e colar". Quem fez uso de uma máquina de escrever no passado e usa no presente um processador de palavras para redigir está ciente desse grande avanço tecnológico. Mas cumpre perguntar o que se deve fazer com os indivíduos que a própria sociedade excluiu _que tanto preocupam Azevedo Sette. A informática deve sim ser democratizada e nunca privativa de grupos adinheirados. Acredito, todavia, que é preciso muito menos euforia e muito mais cautela com respeito às novas tecnologias do mundo cibernético. O que é bom para as empresas de computadores e de programas de suporte e também para os provedores não é necessariamente bom para o Brasil ou outros países em desenvolvimento. O interesse das empresas é vender, e vender sempre mais e mais. A preocupação central é a projeção das próprias firmas a patamares mais altos de lucro e de poder e nem sempre a de "conduzir a humanidade a um patamar econômico superior". Existem dois alicerces para o verdadeiro aproveitamento dos avanços da cibernética. O primeiro é o contato com livros e bibliotecas por parte de todos os cidadãos desde a infância. Quem ama livros e os considera "amigos silenciosos" vai ter um embasamento para um bom aproveitamento da Internet e do processador de palavras. O segundo é uma política nacional de alfabetização e de letramento atrelada a uma distribuição igualitária de renda entre homem e mulher e entre trabalhador e empregador.

►John◄ ►Robert◄ ►Schmitz◄, 64, é professor do Departamento de Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Anexo 2

TENDÊNCIAS/DEBATES

Cidades unidas pela inclusão social

JORGE MATTOSO

De 28 a 30 de janeiro, mais de mil autoridades locais, entre elas 200 prefeitos de todo o mundo, reuniram-se em Porto Alegre, no 2º Fórum das Autoridades Locais pela Inclusão Social. Esse evento, pela representatividade e pelo nível das discussões, superou todas as expectativas e significou um marco histórico na trajetória recente do protagonismo das cidades no campo internacional.

A Declaração de Porto Alegre, aprovada por unanimidade no final do fórum, assume uma importância extraordinária, porque exprime a vontade coletiva de um grupo expressivo de prefeitos do mundo todo, comprometidos com políticas de inclusão social. É uma prova de que as cidades estão dispostas e capacitadas a assumir a responsabilidade de intervir diretamente no rumo das políticas nacionais e internacionais que afetam sua margem de atuação.

A articulação das cidades em nível internacional ganhou impulso somente a partir da Conferência Habitat 2, em Istambul, em 1996, quando as principais associações de cidades construíram a Organização Internacional dos Poderes Locais (Camcal), obtendo assim, pela primeira vez, seu reconhecimento como interlocutora das Nações Unidas para os programas sobre habitação, desenvolvimento sustentável e iniciativas pela paz.

Em seguida, iniciou-se um processo de unificação entre as duas principais redes de cidades, a Federação Mundial de Cidades Unidas (FMCU) e a União Internacional de Autoridades Locais (Iula). A Prefeitura de São Paulo, consciente da importância da articulação entre as cidades, assumiu essa responsabilidade ao ocupar a vice-presidência da FMCU. Por meio dessa organização, o poder local indica sua preocupação com os limites e desafios impostos por uma ordem internacional crescentemente excludente e por políticas econômicas nacionais que, ao priorizar os capitais financeiros e ignorar políticas ativas voltadas para a produção e o emprego domésticos, geram efeitos negativos sobre o crescimento, o nível de emprego e as políticas sociais. Ao mesmo tempo, assume o desafio de reverter esse quadro, seja no âmbito político, seja através de ações que visam o intercâmbio de práticas inovadoras de inclusão social.

Diante das políticas de exclusão, os governos locais progressistas do Brasil e de outros países do mundo não ficaram paralisados e iniciaram um processo de resgate do espaço público, da universalização com qualidade das políticas sociais e da gestão eficiente e participativa, ampliando a cidadania de extensas regiões metropolitanas, justamente as mais afetadas pelo desemprego, exclusão social e violência urbana.

O 2º Fórum de Autoridades Locais apontou caminhos para fortalecer o compromisso com a inclusão social, dando uma contribuição concreta e importante ao debate geral sobre os rumos da globalização. Prefeitos de cidades como São Paulo, Genebra, Porto Alegre, Buenos Aires, Belo Horizonte, Montevidéu, Maputo, Budapeste, Paris, Barcelona, Roma, dentre tantas outras presentes no fórum, intercambiaram experiências sobre práticas concretas em áreas como descentralização e participação cidadã, a Agenda Local 21, visando o desenvolvimento sustentável, o financiamento das cidades, o combate à pobreza urbana, segurança cidadã, educação e equidade.

Todas essas práticas têm, em comum, o objetivo de instaurar novos modelos de gestão e participação social que tornem as políticas públicas comprometidas com a redução das desigualdades.

Diante da exclusão, os governos progressistas do mundo não ficaram paralisados

O 2º Fórum de Autoridade Locais demonstrou a importância de manter contato estreito e permanente entre as cidades, procurando um intercâmbio de experiências concretas de respostas inovadoras a problemas comuns e uma possibilidade de

expressar solidariedade rápida em caso de emergência. No próprio fórum, a prefeita Marta Suplicy, junto com outros prefeitos do Cone Sul e da Europa, anunciou uma iniciativa solidária para com as cidades argentinas, a fim de contribuir com apoio material para o sistema de saúde local. Nesse espírito, decidiu-se criar uma rede permanente das cidades pela inclusão social, ligada à Federação Mundial das Cidades Unidas, da qual a prefeita de São Paulo é vice-presidente. Uma das primeiras iniciativas da rede será o apoio à realização da Urbis 2002, a Feira e Congresso Internacional de Políticas e Práticas Inovadoras de Gestão Urbana, no início de junho próximo, em São Paulo. O evento constituiu-se, ainda, na maior homenagem que poderia ter sido prestada ao prefeito Celso Daniel, de Santo André, assassinado recentemente. Ele foi várias vezes lembrado como um grande mestre e exemplo da engenharia de inclusão social com desenvolvimento econômico em nível local.

Jorge Eduardo Levi Mattoso, 51, professor licenciado do Instituto de Economia da Unicamp, é secretário de Relações Internacionais do Município de São Paulo e autor de, entre outras obras, "Desordem do Trabalho" (ed. Scritta) e "Brasil Desempregado" (ed. Fundação Perseu Abramo).

Anexo 3

Vestibular em Dados 2003

Dados referentes aos Vestibulares de 1987 a 2002

Os órgãos de divulgação e as escolas interessadas podem solicitar esta publicação impressa através do e-mail:
csocial@convest.unicamp.br

15/16 anos Vestibular Unicamp - [Download](#)

Anexo 4



A quem interessa o apartheid digital?

Às vésperas da posse do presidente da República que simboliza o desejo popular de um país socialmente mais justo, a recente Consulta Pública da Anatel, na contramão da história, coloca o Brasil na zona de risco de um retrocesso na inclusão digital.

Graças ao provimento de acesso gratuito, a internet cresce no Brasil em ritmo exponencial. Os avanços na inclusão digital são palpáveis. O País é pobre e a internet grátis foi a maneira que encontramos de ter números competitivos com os dos países ricos. A Consulta Pública, da forma como está redigida, dá margem para aqueles que lucram com o apartheid digital procurarem estancar o vertiginoso desenvolvimento da internet grátis entre os cidadãos brasileiros.

Segundo dados do Ibope, 53% dos brasileiros que usam a internet utilizam o acesso gratuito. Dele se beneficia uma massa de estudantes, de escolas, de hospitais, de pequenas e médias empresas, de serviços públicos, de ONGs etc. São pessoas físicas e jurídicas que pagam as ligações telefônicas pelo tempo em que ficam na internet e que recebem de volta, como benefício social, o provimento de acesso gratuito.

O iG reafirma o seu compromisso original com a democratização da internet e de oferecer serviços e conteúdo gratuitos com qualidade freqüentemente superior à dos provedores pagos. O iG criou um novo padrão de jornalismo na rede brasileira. O iG hospeda e dá link para milhares de sites de interesse público, além de fornecer e-mail gratuito para grandes universidades do Brasil.

O iG, neste momento, não pode se calar diante de uma virada de mesa que ameça acabar com o provimento de acesso gratuito, excluindo milhões de brasileiros dos benefícios do mundo digital e comprometendo irremediavelmente o futuro do País.

O Brasil precisa de mais e não de menos internet.

Matinas Suzuki Jr.

Jornalista e Presidente do iG

Anexo 5

Comitê para Democratização da Informática

Democratizando a informática, promovendo a cidadania



English Español

Informações Institucionais

Mantenedores



Apoiadores



Rede CDI

Veja os países onde atuamos

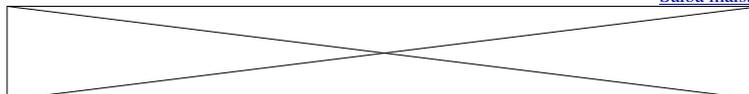
Boletim Informativo
Inclusão Digital



Veja o mapa

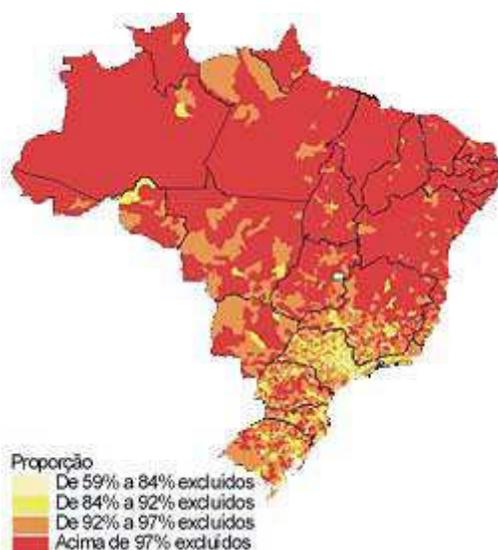
Participe!

[Saiba mais...](#)



Anexo 6

Os números da exclusão digital no Brasil



Apenas 12,4% da população brasileira tem acesso a computadores. Quanto ao acesso à internet, o índice é ainda menor 8,3%. Cerca de 97% destes, se concentram em áreas urbanas, acentuando o desnível e deixando as zonas rurais praticamente na escuridão digital.

Aproximadamente 1 milhão de pessoas estão aderindo à informática a cada 4 meses, média de 250 mil por mês. Desde 2000, a taxa de brasileiros com acesso a computadores avançou de 10% para 15% do total da população. Números ainda não satisfatórios, já que, 150 milhões de pessoas continuam sem acesso à essas máquinas, segundo levantamento da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e o Comitê para Democratização da Informática (CDI).

Os cinco Estados mais incluídos		Os cinco Estados menos incluídos	
1º	Distrito Federal	1º	Maranhão
2º	São Paulo	2º	Piauí
3º	Rio de Janeiro	3º	Tocantins
4º	Santa Catarina	4º	Acre
5º	Paraná	5º	Alagoas

Um dado curioso, detectado pelo estudo, é o acesso por etnia, ou seja, raças:

Amarelos (descendentes de orientais)	41,7%
Branços	15,1%
Pardos	4%
Índios	3,8%

O mapa da exclusão mostra que o desempenho dos alunos que possuem computador em casa é superior aos demais. A nota deles é 17% maior em Matemática e 13% maior em Português. A renda média das famílias que dispõem de computador é de R\$ 1.677,00, contra R\$ 569 do total da população ocupada no país. Os dados apontam que, em igualdades de condições socioeconômicas, o acesso dos brancos aos computadores em casa é ainda 167% superior ao dos não brancos. Do ponto de vista regional, igualando-se as condições, as chances de acesso à informática em São Paulo são oito vezes maiores do que no Piauí, por exemplo.

No Brasil

12,4% tem acesso a computadores, o equivalente a 26,7 milhões de pessoas
8,3% são conectados à internet
Aproximadamente 150 milhões de pessoas não têm acesso à informática

Quanto aos alunos matriculados no ensino fundamental regular, 23,9% estão em escolas com acesso a computadores. São Paulo (49,7%), Paraná (37,2%) e Rio de Janeiro (34,4%), são os três Estados brasileiros com maior grau de inclusão digital nesta etapa.

São Paulo - o levantamento revela que o Estado apresenta um índice de 21,8% da população com acesso aos computadores ficando atrás do Distrito Federal (25,3%) e à frente do Rio de Janeiro (17,9%). As três cidades brasileiras com maior adesão à informática são: São Caetano do Sul - SP (41%), Niterói - RJ (34%) e Santos - SP (33%).

Ranking dos 10 municípios paulistas com maior adesão à informática

Municípios	Taxa de Inclusão %
São Caetano do Sul	41,10%
Santos	33,04%
Vinhedo	27,82%
Campinas	27,79%
Águas de São Pedro	27,69%
Santo André	26,94%
Jundiaí	26,69%
Valinhos	26,48%
São Bernardo do Campo	25,85%
São Paulo	25,47%

Ranking dos 10 municípios paulistas com menor adesão à informática

Municípios	Taxa de Inclusão %
Turmalina	0,72%
Planalto	0,63%
Emilianópolis	0,62%
Itaóca	0,36%
Marinópolis	0,36%
Iaras	0,28%
Taquarivaí	0,28%
Barra do Chapéu	0,25%
Santa Clara D' Oeste	0,23%
Jeriquara	0,12%

Fontes: Fundação Getúlio Vargas (FGV), Comitê para Democratização da Informática (CDI), Sun Microsystems e USAID

Anexo 7

> Mundo Virtual

Internet grátis é o meio de inclusão digital de ONGs, sindicatos, escolas e serviços públicos



19:08 08/01

Redação (editorultimosegundo@ig.com)

SÃO PAULO - A Associação Beneficente Casa dos Companheiros depende de contribuições de pais e de doações para atender cerca de 50 crianças na Vila Brasilândia, na zona norte da capital. Trabalhando no vermelho desde a sua fundação, ocorrida há três anos, e com o pagamento do IPTU atrasado, a associação ainda não conseguiu se conveniar a programas públicos e encontra dificuldade para ampliar a sua infra-estrutura e o número de crianças atendidas. A entidade, no entanto, já conseguiu sair da exclusão digital graças à internet grátis.

Na Associação Casa dos Companheiros, na Vila Brasilândia, a internet grátis é o único meio de inclusão digital

"Passamos a conhecer a internet depois que ganhamos um computador", afirma o presidente da entidade filantrópica, Jorge Severino da Silva. "Por enquanto, utilizamos só na parte administrativa, mas é através da internet que acessamos outras entidades e vamos atrás de informações do terceiro setor."

Para Silva, o fim da opção da internet gratuita significaria o retorno à exclusão digital. "Já somos quase que excluídos do Estado. Aqui não temos recursos para nada, vendemos o almoço para comprar o jantar. O pouco que conhecemos de internet é mediante um provedor gratuito. Sem isso, é voltar a ser mais excluído do que a gente já é", diz.

A Casa dos Companheiros é apenas uma entre milhares de associações comunitárias, organizações não-governamentais, sindicatos, entidades sem fins lucrativos, pequenos comércios e serviços, incluindo públicos, como escolas, hospitais e postos de saúde que encontram na internet grátis a opção para se manterem incluídos digitalmente.

No Pronto Atendimento (PA) São Mateus II, da Prefeitura Municipal, a internet grátis permite o envio de documentos e relatórios para a sede da autarquia via e-mail no lugar no transporte comum.

"Sem um provedor gratuito complicaria minha vida. Não teria acesso à internet e passaria a levar pessoalmente os documentos para a sede da autarquia que fica a uns 40 minutos de distância, em São Miguel", diz o encarregado de equipe, Fernando Cerveira Pedro. Segundo ele, a autarquia prometeu informatizar todos os hospitais e PA's até o final do ano.

"Enquanto isso não ocorre, não temos receita para assinar um provedor pago e não podemos ficar sem internet."



ONG passou a acessar a internet depois que ganhou um micro de doação

A internet grátis também é o meio de inclusão digital das escolas públicas aonde as redes municipais e estaduais de acesso à internet ainda não chegaram. "Como muitas outras escolas, estamos aguardando a rede de informatização e a sala de informática para os alunos, mas ninguém sabe quando isso vai chegar", diz a vice-diretora da Escola Estadual Professor Marco Antonio Prudente de Toledo, em São Bernardo do Campo, Edilza Correa Egushi.

Segundo a diretora, durante alguns meses a escola chegou a ter um provedor de acesso pago, que foi cancelado pela Secretaria Estadual de Educação. "Precisamos da internet para consultar informações oficiais na rede da secretaria de Educação e para enviar mensagens para a delegacia de educação, a internet veio para facilitar a nossa vida", diz Egushi.

A internet grátis também permitiu a inclusão digital de entidades sem fins lucrativos, como igrejas e sindicatos, que dificilmente incluiriam um provedor pago em suas despesas.

"Conhecemos a internet através dos provedores gratuitos", afirma a assistente administrativa Maria de Fátima Pereira, do

Sindicato dos Executores de Metrologia do Estado de São Paulo. "Abrimos a internet no máximo duas vezes por dia, para o envio de e-mails para a advocacia, para o IPPEM (Instituto de Pesos e Medidas) e fazer alguma consulta."

Na Sociedade Benfeitora Jaguaré, que atende cerca de mil crianças e adolescentes nos seus serviços de creche e cursos profissionalizantes, o uso de provedor gratuito também é o único meio de acesso à internet.

"Só conseguimos acessar a internet porque não temos de pagar um provedor. Numa instituição filantrópica como a nossa qualquer gasto pesa", afirma a monitora Elisete Aparecida de Souza Guedes.

Economia

Quando não é a única opção, a internet grátis significa economia e comodidade. "A gente chegou a assinar um provedor durante um tempo, mas depois vimos que dava para navegar do mesmo jeito no gratuito", afirma o assessor da diretoria do Sindicato dos Motoristas e Servidores da Prefeitura Municipal de São Paulo, Osvaldo Ordones.



Segundo ele, o sindicato utiliza a internet por cerca de duas horas diariamente. "Usamos mais para enviar e receber e-mails e para fazer consultas no 'Diário Oficial', no Ministério do Trabalho, na Receita Federal e no banco. Quando alguém precisa navegar, pega uma das nossas linhas telefônicas e se conecta. Nunca ficamos na mão."

Em pequenas escolas como a Emílio de Rousseau, que ainda não dispõe de sala de informática para os cerca de 80 alunos de pré à 4ª série, a internet gratuita significa economia no período de férias. "Para nós, o provedor gratuito é a melhor opção. Se tivéssemos um provedor pago seria uma despesa a mais no período de férias e de algo que não iríamos usufruir", afirma o secretário André Armando Caparroz.

"Sem internet grátis é voltar a ser mais excluído do que a gente já é", diz ONG

O advento da internet grátis proporcionou ainda que serviços públicos como hospitais redirecionassem os gastos com provedores pagos para outras prioridades. "O dinheiro que gastávamos com quatro pontos de acesso de um provedor podemos usar para comprar mais seringa ou então mais material de informática, como memória para os computadores e cartucho para as impressoras", afirma o coordenador do setor de informática do Hospital Geral de Guainazes, Willians Silva Moraes.

Anexo 8

PROJETO: *ALL THE PEOPLE*

Responsável: Profª Paula Barbosa Pudo

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

DADOS PESSOAIS

- 1- Nome: _____
- 2- Data de nascimento: _____
- 3- Sexo: F () M () H ()
- 4- Endereço: _____
_____ n° _____
- 5- Telefone: _____
- 6- Bairro: _____ Cidade: _____
- 7- Cep: _____ E-mail: _____
- 8- Nacionalidade: _____

ESCOLARIDADE

- 9- Você estudou em escolas públicas ou particulares? _____
- Ensino Fundamental : _____ Ano: _____
- Ensino Médio: _____ Ano: _____
- 10- Fez curso técnico? _____

FAMÍLIA

- 11- Quantos membros de sua família moram com você ? _____
- 12- Estado Civil: _____ 13- Filhos? _____
- 13- Renda per capita: _____
- 14- Quantos dos que vivem com você trabalham? _____
- 15- Você vive em casa própria, alugada ou financiada? _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

16- Você no momento está: empregado () desempregado ()

17- Em que você trabalha? _____

HISTÓRICO SOBRE O INGLÊS

18- Você estudou inglês no Ensino Fundamental? Sim () Não ()

19- O que predominava nas aulas?

GRAMÁTICA () TRADUÇÃO () CONVERSAÇÃO ()

LEITURA () MÚSICA () JOGOS ()

20- A experiência se repetiu no Ensino Médio? _____

21- Você já estudou Inglês particular? Sim () Não ()

Professor(a) particular () Escola de Idiomas ()

22- Além do Português você fala outro idioma com fluência? _____
Qual? _____

23- Você conhece algum estrangeiro que fale Inglês? _____

24- Você já viajou para o exterior ou fez algum curso? _____

25- Como você se classifica sendo um aluno de Inglês?

BÁSICO ()

INTERMEDIÁRIO ()

AVANÇADO ()

26- Que nota de 0 a 10 você daria para seu inglês? _____

27- Quantas vezes ao mês você tem acesso ao Inglês em :

FILMES _____

MÚSICAS _____

REVISTAS _____

LIVROS _____

OUTROS MATERIAIS _____

28- Para sua próxima experiência com o Inglês, que peso DE 0 A 10 você atribui a:

GRAMÁTICA _____

ESCRITA _____

TRADUÇÃO _____

LEITURA _____

CONVERSAÇÃO _____

JOGOS _____

29- Quais suas expectativas sobre o curso que está se iniciando? _____

30- Por que você quer estudar inglês? _____

31- Qual sua opinião sobre a Língua Inglesa?

BOA () FÁCIL () DIFÍCIL () BONITA () NECESSÁRIA () OPRESSIVA () ELITISTA () STATUS ()

32- Que assuntos você gostaria de tratar nas aulas de Inglês durante o curso?

33- Você tem facilidade para trabalhar em grupos ou duplas? _____

34- Que curso pretende cursar na Universidade? _____

35- Quantos livros você lê por ano? _____

36- Você tem acesso fácil à Internet? _____

37- Quais as 4 características fundamentais para um bom material didático?

38- Quais as 3 características de um bom professor de idiomas?

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO ! THANKS AND GOOD-BYE!

Anexo 9

Excerto da transcrição dos dados presenciais - 5ª aula – “Au naturel bodies”

(637) P- How are you today? Fine?

(638) Todos- Fine.

(639) A3- So, so.

(640) P- Why? What's happening?

(641) A3- That problems! Nothing, you know.

(642) P- Ok. THAT problems. Big problems. Yeah, now let's take a look at this, what we have to do today: so , number one, ah, we have to talk about this , the problems on-line, ok, the e-mails I didn't receive and why, ok.

(rsg), so we have to talk about this today. Number two, we're going to talk about this now, you have the text “Au naturel bodies”, yeah, ok? We're gonna talk about some questions before reading, let's go. Do you think art is important for your life? And why? Think about it, ok, think about this first question.

(643) A4- Ok.

(644) P- Let's see, who's gonna start? Do you think art is important for your life?

(645) A3- (rs)

(646) P- Yes, so , let's see, who's gonna start? Say something...

(647) A8- Depend the arts.

(648) P- It depends on the art...

(649) A8- Yes, but...

(650) P- Why? For example ?...

(651) A8- For example? Ah, I don't know ah, in my life isn't important.

(652) P- No?

(653) A8- No.

(654) P- And, A3?

(655) A3- Yes, I do, I think is important because art is culture, cul-tiu-re?

(656) P – Culture...

(657) A3- And , ah, it's important for everybody because you have to ...to be... no, to have... no , you have to have?

(rs – A3)

(658) P- You have to have, you can use this.

(659) A3- You have to have culture in your life because it's important.

(660) P- Or you must have, ok?

(661) A3- Yeah, you must have, it's important, it's cool.

(662) P- Very good. A5, would you like to say anything?

(663) A5- No.

(664) P- No... A4?

(665) A4- No.

(666) P- Ok. The next question is “ what's your favourite kind of art: painting, sculpture, photography, cinema , music, literature, theater, others. Ok, give your opinion, everybody. (risos) Yes, A6, say , what's your favourite kind of art?

(667) A6- Music.

(668) P- Music? Yes. And you, A3?

(669) A3- Photography.

(670) P- Ok. And you , A5?

(671) A5- LiteratÜre.

(672) P- 'Literature.

(673) A5- 'Literature.

(674) P- Very interesting. Ok, A8?

(675) A8- 'Cinema is cinema (port.)?

(676) P- Cinema (ingl.)

(677) A8- Cinema and music.

(678) P- Good.

(679) A9- Music and literature.

(680) P-Good.

(681) A4- Music.

- (682) P- Ok. Now, do you remember names of famous artists and their works of art?
- (683) A3- Sebastião Salgado is a photographer. The best, I love him...
- (684) P- Yes, I agree with you. A5, do you remember the name of a famous artist?
- (685) A5- Clarice Linspector.
- (686) P- Very interesting. Do you remember the name of a book?
- (687) A5- A hora da estrela.
- (688) P- Very interesting, and you, A6, try to remember.
- (689) A6- Leonardo da Vinci, Monalisa.
- (690) P- Interesting. A4, think about it!
- (691) A4- I don't remember. I think...
- (692) P- Ok, you're thinking...
- (693) A8- Graciliano Ramos...
- (694) P- Very interesting.
- (695) A9- Vidas Secas.
- (696) P- Ok, now we have "what would you say if you were invited to take a picture " au naturel", that is, without clothes? What would you do? What would you say? If someone invites you to this?
- (697) A4- I'm very shy. (risos)
- (698) A8- My religion, don't permit.
- (699) P- Doesn't allow, forbids, forbid is proibir, ok. And you , A9?
- (700) A9- I don't know.
- (701) P- And you , A5?
- (702) A5- Yes.
- (703) P- Really? (risos todos)
- (704) A5- No, no. (risos)
- (705) P- The question is, what would you say if you were invited to take pictures "au naturel"?
- (706) A5- No , no.
- (707) P- No? Ok, she changed her mind . And you , A3?
- (708) A3- I take a picture by men, yes, by woman no...
- (rsg)
- (709) P- Ok, you would like to photograph men! You're really smart, ok? And you, A6?
- (710) A6- No.
- (711) P- Really? Now we have the 3rd part,ok, we have to read the article, take that, you're going to read it and after we're going to talk about this to discuss some points that are really controversial. Ok, 5 minutes. (neste momento os alunos estavam fazendo a leitura do artigo e , coincidentemente , todos riram assim que o texto se desvendava a sua frente.)
- (712) P- Is it funny?
- (713) A9- (risos) Yes.
- (714) A4- Very funny.
- (715) A5- O que é isso?
- (716) P- A5, try to say "what's this?" ok, so that you're using your English.
- (717) A5- Ugly?
- (718) A3- Ugly . it's, ah...
- (719) P- It's the contrary of beautiful.
- (720) A3- I'm beautiful... (rs)
- (721) A5- Right. Pretty and ugly.
- (722) P- Ok. Pretty and ugly. They are opposite.
- (...)
- (723) P- Ok. One minute, let's finish, to discuss, we have many things to talk about, this text is very controversial.
- (...)
- (724) P- Ready?
- (725) A4- Yes.
- (726) P- Ok. And then, was it easier or more difficult to read?
- (727) A4- So, so.
- (728) P- Comparing the Pataxó's and this text what was easier? This one?

- (729) A4- Easier.
- (730) P- I think if the topic is very funny, it makes the text easier.
- (731) A6- Easier.
- (732) P- Number 4, ok, discuss the subject. So what would you do if a policeman forced you to dress your daughter (pronúncia US) or daughter (pronúncia UK), ok, the pronunciation is different if you say this word, it changes in the United States, in England, and so on. Ok, you saw that in the text, so, what would you do if it happened to you?
- (rs)
- (733) P- What's your opinion, A3?
- (734) A3- We decide here that we don't ah...
- (735) P- You wouldn't...?
- (736) A3- Yes, we wouldn't eh, let my daughter eh, naked.
- (rs)
- (737) P- Ok, yes, so the problem with the policeman wouldn't happen?
- (738) A3- Yeah.
- (739) P- And you, A6, the same? Do you agree?
- (740) A6- (rs) (concorda com a cabeça – anuindo)
- (741) P- Oh, she's very shy now! And you, A5, do you agree with her?
- (742) A5- Yes, yes. (tímida).
- (rs)
- (743) P- Ok, yes, yes. And you, let's see, what's your opinion about that? What would you do if a policeman forced you to dress your daughter as it happened in the article?
- (744) A8- This girl is a little girl?
- (745) P- Yes, in the text (mostro no texto), I think 5 years old... (olho no texto) take a look at the text. Five, probably five, "five-year-old Penélope Inácio"...ok?
- (746) A8- Ah, I think it's correct because it's a little girl to, to show your body.
- (747) P- Yes, so, you don't agree with the artist, and the father, mother... you agree with the policeman...
- (748) A8- Yes.
- (749) P- And you, A9?
- (...) (olha o texto, silencia)
- (750) P- Ok, think about it.
- (751) A4- My opinion is, como é que é igual? (A4-A8)
- (752) A8- Same.
- (753) A4- It's same, eh, yes. (rs)
- (754) P- Your opinion is the same as Patrícia's opinion, ok? Very interesting.
- (755) A4- Because the girl, eh, five years old, she's many little.
- (756) P- She's very little? Too young? Very interesting. Now we have a new question to talk about. Ready? Ok, would you take children to that event?
- (757) A4/A8/A5- No.
- (758) A3- I don't know, I don't know, it's a mental (faz gestos de algo estreito) very... I don't know.
- (759) P- Narrow-minded.
- (760) A3- Yes.
- (761) A8- Nowadays, many people, eh, don't is very, how can I say "tarado"?
- (762) P- Oh, my God! A maniac?
- (763) A8- No, no, no tarado, no, who like kids?
- (764) P- Ah, you're talking about pedofilia...
- (765) A8- Because isn't correct to take children.
- (766) P- So, you think it's an opportunity to an adult to start looking at a child in a bad way.
- (767) A4- It's the same case of the, passada? Questão passada?
- (768) P- Last question.
- (769) A4- Last question.
- (770) P- And now folks, why do you think only some women took part at the event? Because, think about it, everybody, ok, many people, lots of people, yeah, went to the park, everybody naked, without clothes...
- (rs)
- (771) A3- Au naturel.

(772) P- Au naturel, because of this we have this name for the , the text.

(773) A8- What is naked?

(774) P- Nu.

(775) A8- Ok.

(776) P- So, think about it, many people, naked, without clothes, I think they , they lied down on the grass and the photographer went to a higher point and then took the photography. So, think about this as a piece of art, a work of art, yeah, and then, if you talk about this as art, why do you think only a few women took part at the event?

(777) A3- It's what A5 said.

(778) P- What?

(779) A5- Não tem nada a ver...

(780) A3- She Said that is machismo.

(781) P- Women didn't go there because of "machismo" , chauvinism.

(782) A3- Because we think like that "Oh, no our body like... (faz gestos)..."

(783) P- Because of our society, the way people think about this in Brazil. And you A6, do you have anything to say about this?

(784) A6- The same.

(785) P- The same. And you, let's go , A4? Why do you think only a few women took part at the event, went to the park?

(786) A4- (rs) I don't know...

(787) P- What do you imagine? Is it a possible reason?

(rs)

(788) A8- It's because were many "homem".

(789) A4- Men.

(790) A8- Men.

(791) P- So, that's because there were many men and they got shy, embarrassed...

(792) A8- Yes.

(793) A4- It's very, very... estranho?

(794) A8- Strange.

(795) P- Odd.

(796) A4- Odd. Because, imagine, many men together, eh, no, no , no!(rs)

(797) P- You're imagining your situation among many men, naked men, oh God!

(rs)

(798) A8- Pollution men.

(799) P- of men. And you, A9? Do you think women wouldn't like to go because there were a lot of men there?

(800) A9- Yes.

(801) P- Ok. Interesting.

(802) A3- Teacher, I explained wrong for A5, because she understand wrong, that, because...

(803) P- She thought that there were more women... Ah, ok, on the contrary, oh, yes, no problem.

(804) A3- She thought on the contrary...

(805) P- Now, let's see, we have another question, and about the black people, why do you think only a few came to take the photograph, because in the text we have here, the disappointment of the photographer, ok, talking about this yeah, "only a few people, black people came to the event to take the photography. So what do you think? Why? Why did it happen?"

(806) A8- Because the culture in Brazil, many people don't have, don't, don't want the arts... it's eh, and preconceito?

(807) P- Uh, prejudice.

(808) A8- Yeah, then many people black have...

(809) P- Prejudice...

(810) A8- Prejudice, some in... si mesmo?

(811) P- About themselves.

(812) A8- Themselves.

(813) P- Would you like to write "prejudice"? Write then.

P-r-e-j-u-d-i-c-e.

(814) A4- u-u-d-i-c-e. (ele repete essas letras comigo para ajudá-la)

- (815) A8- (apresenta dificuldades.) C...
- (816) P- i-c-e.
- (817) A4- "I"- c-e.
- (818) P- Aqui é l olha.
- (819) A8- é dic?
- (820) A4- dice.
- (821) P- dice. "E" no final, prejudice. Now... uh, so we have here some opinions about that... A4, say, what do you think ?Why do you think only a few black people came to the photography?
- (822) A4- I don't know becauseeee, eh, como é que fala NU?
- (823) P- Naked.
- (824) A4- Naked people is every , every, the same thing.
- (825) P- Ok, interesting. And you, A9, do you have anything to say about it? Why do you think, about the black people, why do you think only a few came to take the photography?
- (826) A9- I don't know.
- (827) P- No. You don't know. And you, what's your opinion about that? Why didn't they go?
- (828) A3- (rs). I agree with A8.
- (829) P- Ok. And you, A5?
- (830) A5- The same.
- (831) P- Ok. And you, A6?
- (832) A6- I don't know.
- (833) P- Now we have the last part of the class that is the task, so you're going to interview the artist, yeah, so part 1, each group must have 3 people, ok, so, we have here 3 people, it's perfect, because our friends missed the class and are not here with us. So we have one photographer, one reporter from Brazzil magazine, and one volunteer to be naked, but only in imagination, please.
- (rs)
- (834) P- A4 liked it, I'm sure about it. (rs)Ok, so, the reporter must write 5 questions to interview both artist and volunteer, ok, you have to decide who's going to be the photographer, the reporter and the volunteer. So, decide who's going to be the reporter?
- (835) A4- Reporter.(aponta para A8)
- (836) A8- Me?
- (837) P- The reporter must write 5 questions.
- (838) A8- For who?
- (839) P- For both the photographer and volunteer. Ok? For example, 3 questions to the photographer and 2 to the volunteer , ok, you decide, 5 questions.
- (840) A4- My name is Spencer...
(para o outro grupo)
- (841) P- Ok, who is going to be the photographer?
- (842) A5- Eu.
- (843) P-You?
- (844) A5- Me.
- (rs)
- (845) A3- No, não vou ficar naked, I'm the reporter.
- (846) A6- (rs).
- (847) P- Ok, you're going to be naked, au nature!!
- (rs)
- (848) A6- (rs).
- (849) P- No, it's funny, but it's only a game, yeah, you're just playing, ok?
- (850) A3- Ok, I'm the naked. (rs)
- (851) P- Ok, yes. So the reporter must write 5 questions, yeah, these 5 questions you're going to ask to the photographer and to the volunteer. So, you're the...?
- (852) A6- Reporter.
- (853) P- Reporter. Ok.
- (854) A3- Volunteer.
- (855) P- And the...
- (856) A5- Photographer.

- (857) P- So you have to answer her questions! (mostrando A6). Ok? And I'm going to help you, don't worry!
- (858) A8- Au naturel... (rs).
- (859) A4- Como que é satisfatório?
- (860) P- How can I say satisfatório?
(rs)
- (861) P- Satisfactory.
- (862) A4- Satisfactory.
- (863) A8- Prazer is prejal, prejal? How can I say prazer, prejal?
- (864) P- Sorry. For example, nice to meet you, it's a PLEASURE to meet you? Can be PLEASURE.
- (865) A8- Pleasure, eh...
- (866) A4- É um prazer para você, você se satisfaz com isso.
- (867) A8- É um prazer, favorável, assim.
- (868) P- Can be pleasure.
- (869) A8- Like this?
- (870) P- (escrevo na lousa) Ok.
- (871) A4- Não é 5 para cada um não, né, 2,5 pra cada um.
(rs)
- (872) P- Yeah. Now you have 2 minutes to finish the questions, ok? We don't have time to spend, to waste.
- (873) A4- I go to show... show can be mostrar?
- (874) P- Yes. Very good.
- (875) A4- Não, mas... eu vou mostrar, I go to show mesmo?
- (876) P- I will show or I'm going to show.
- (877) A4- I will show the... o mundo inteiro... all the world?
- (878) P- Ok. Who's going to be reporter?
- (879) A8- Me.
- (880) P- So you have to write the questions first, ok, you have to write 5 questions to ask them. And after you're going to ask. It's easier. And you can exercise like this. (para A4, para continuar a treinar o que estava lendo.) Ok, so think about possible questions, and possible answers.
(...)
- (881) P- Ok, A6, you have to make questions to these two people, ok? (mostrando A5 e A3) and they're going to answer you! They can't see what you are going to ask because it won't be natural, ok? (elas queriam ver as perguntas).
- (882) A8- Teacher, how can I say " ser fotografado"?
- (883) P-To be photographed.

(apresentação da tarefa)

- (884) A8- I am A8, magazine, no, from Brazzil magazine, and I will go to interview the artist, A4.
- (885) P- Ok. Hello.
- (886) A8- Hello.
- (887) A4- Hello.
- (888) A8- Ok, why do you take pictures of naked people?
- (889) A4- Because...the...naked people is very, very beautiful. (rst)
- (890) A8- Do you feel pleasure when do you take these photos?
- (891) P- Pleasure. Good question.
- (892) A4- No, eh, aloneeee, aloneee...
- (893) P- Only...
- (894) A4- Only... eh ... how can I say dar?
- (895) P- Give.
- (896) A4- Give satisfactory... in my job.
- (897) P- Satisfaction?
- (898) A4- Satisfaction in my job.
- (899) P- Good.
- (900) A8- Would YOU take a picture au naturel?

- (901) A4- No , because ...I am a shy people. (rs)
- (902) P- Person.
- (903) A4- a shy person.
- (904) P- Ok.
- (905) A8- Ok, thanks, and I ´m going to interview the volunteer to be naked. Hello.
- (906) A9- Hello.
- (907) A8- Why did you, did you want to be in this photography?
- (908) A9- I liked to be naked, is artistic.
- (909) A8- Ah, ok. Did you like?
- (910) A9- Yes, I liked.
- (911) A8- Ok, thanks.
- (912) P- Ok, good interview!! (Para o outro grupo) Ok, now, next group, are you ready for your interview? That interview was very good!
- (913) A3- Yes.
- (914) P- Ok, let´s go. So let´s prepare... ok, who´s the reporter?
- (915) A6- Me.
- (916) P- Ok, you need a microphone.
- (917) A6- Pega uma caneta (risos) What make you photograph naked people?
- (918) A5- I like... Esqueci! (rs)
- (919) P- Ok, repete the first question so that A5 can try to answer.
- (920) A6- (repete a pergunta)
- (921) A5- Because I like it.
- (922) A6- Why did you choose Brazil?
- (923) A5- The people is very beautiful.
- (rs)
- (924) A6- What did you do? Do you want to be photographed?
- (rs)
- (925) A3-I broke up with my friends and I am very nervous and I want to ... vingar?
- (926) P- Revenge.
- (927) A3- Yes, revenge.
- (rs)
- (928) A6- Did you like to pose?
- (929) A3- Yes, I love it.
- (930) A6- How did you feel?
- (931) A3- Sexy, because was beautiful, perfect (rs)
- (932) P- Thanks, so I think the interviews were very funny, very good, now we have part 2, that you have to write, ok, this is the second part of this task that you have to complete on-line, sending an e-mail. (leio a tarefa: send an e-mail...) So imagine you´re going to write a letter to the magazine, do you know when we have that section " carta do leitor"?Leitores? ok, so you will send your opinion about some articles in a magazine or in a newspaper, and so on. So you´re going to write a paragraph to Brazzil magazine expressing your opinion in favour or against the artist and his "crazy" ideas.
- (rs)
- Use between 3 or 5 lines only, ok, just like in a magazine. They aren´t going to publish your article, no , your letter if it´s too long. Be clear and objective. Ok? Very good, so have a nice weekend, see you next week and thank you for the class.

Anexo 10

::BliG:: Página 1 de 7

26/12/2002

Hi, folks.

A very Merry Christmas and a happy new year!!!!

Hugs and Kisses .

See you next year!

PAULA PUDO.

enviada por Paula Barbosa Pudo

[Editar] I [ExCluir]

15/12/2002

Eveline, Ana Paula, Vanessa, Francioalva. Everson, Patrícia, Paulo, Vivian and ali the pupils.

I want to thank you for the classes of english, for your company, for your smiles, thanks for everything.

I don't will see you in this year anymore, so I wish you a merry christmas, I wish you a merry christmas and happy new year.

Maybe we will travel to US, What you think about it ? I think that I'm travelling now, Kisses for everybody.

Congratulations for everything and I will be back(Michael)

A frase to you .

I get out of Blog and enter for History... HA HA HA

See you folks..

Kisses and hugs

Évelin James

enviada por Paula Barbosa Pudo

[Editar] I [Excluir]

15/12/2002

HI, THANKS FOR THE MESSAGES.

THE PLANS DIDNT CHANGE,AFTER WE TALK ABOUT IT.

enviada por Paula Barbosa Pudo

[Editar] I [Excluir]

15/12/2002

JAMES

COME ON JAMES, I WANT TO KNOW.....

VIVIAN ARANDA

enviada por Paula Barbosa Pudo

[Editar] I [Excluir]

15/12/2002

TEACHERPAULA

If i will do LETRAS in the university, It's because of you. You teach me how to help every body that needs. You are the best teacher that we have. We leam a lot with you.

Thanks for €verythink.

VIVIAN ARANDA

enviada por Paula Barbosa Pudo

[Editar] I [Excluir]

15/12/2002

Folks!!

!''1getting out of here.,

Kisses for everbody and thanksfoe everthing!!

See ya

Anexo 11

Read messages on the board

o all the people booklet possui 5 mensagens.

Posicionamento das Colunas: [Vertical]

Registro: 5

Nome: Patricia Braga da Silva

Idade: 17 anos

País: Brasil

E-mail: patywiz@ig.com.br

Comentários: I liked last class very much and I know that this class will be very important in my english, and to others people too.

Data e Hora: 03/10/2002 - 16:22

Registro: 4

Nome: Patricia Braga da Silva

Idade: 17 anos

País: Brasil

E-mail: patywiz@ig.COfil.121

Data e Hora: 03/10/2002 - 16:18

Registro: 3

Nome: vanessa oliveira

Data e Hora: 28/09/2002 - 00:16

Registro: 2

Nome: vanessa oliveira

Data e Hora: 28/09/2002 - 00:16

Registro: 1

Nome: Marcelo Aparecido da Silva

Idade: 21 anos

País: Brasil

E-mail: marcelopiui@zipmail.com.br

Comentários: none...

Data e Hora: 05/08/2002 - 21:19

Anexo 12

Rede de Pré-Vestibulares Comunitários

Informativo Nacional Edição São Paulo n° 66

1 - FAMÍLIA EDUCAFRO DÁ EXEMPLO EM CUBA

Junho / 2003

Os Universitários bolsistas da Educafro em Cuba: Fabiana Elyane, Andréia, Janaína, Leila, Élcio Felix, Adriano, Luízia, Adriana, Cyntia, Aretha e Jefferson, Andréia, Denise, Cleber, Roberto estão se destacando no desempenho acadêmico e na prática da Cidadania. Demonstram um senso coletivo em todas as atividades, desde limpeza dos refeitórios da faculdade às participações nos Atos Públicos com a presença de Fidel Castro. São exemplos de força, perseverança e Fé. Bolsistas no Brasil, vamos seguir o exemplo dos irmãos em Cuba!

4 - VITÓRIA NO CEFET

A Família Educafro conquistou uma grande vitória neste mês. Como consequência da nossa luta na justiça, o Cefet foi obrigado a reconhecer que estava beneficiando os ricos na inscrição do vestibular. A Educafro denunciou as irregularidades e o Cefet teve que ampliar o prazo de isenção e inscrição para todos!! Parabéns!!

2 - Ações Afirmativas na Universidade de Brasília

A cada dia que passa, a luta dos negros vem ganhando mais força e visibilidade. O Conselho Acadêmico da UnB (Universidade de Brasília) aprovou no dia 06/06, por 24 votos a favor e um contra, um plano de metas para integração social, étnica e racial na universidade, que permite a distribuição de 20% das vagas para negros. Também serão destinadas vagas para índios. A UnB passa a ser a primeira universidade federal a aprovar a distribuição de cotas. Ela oferece 1.990 vagas no vestibular do meio de ano, desse total 398 serão destinadas ao programa de cotas, e

outras 1.980 no vestibular do início de 2004, sendo 396 vagas para o programa de cotas.

. Poderão participar do novo plano todo aquele que se declarar negro(a). Para o projeto chegar à aprovação foram necessários quatro anos de debates, reuniões e seminários. A expectativa é de que as cotas cheguem aos alunos no próximo ano. Vamos nos informar!

5 - Transferência USP vitória da Educafro!!

A Educafro conquistou, através de muita luta, a isenção da taxa de inscrição para os nossos alunos que vão tentar transferência para a USP, os interessados têm que se organizar em grupos de estudos para se preparar. Muitos estudantes universitários ricos estão se preparando para a prova de transferência da USP. A elite brasileira continua tentando tomar as vagas que são dos pobres. Devemos reverter esse quadro aproveitando que as universidades estão percebendo a possibilidade e necessidade de se aplicar ações afirmativas em prol dos pobres e negros.

3 . FOTOCÓPIA NO MÉTODO DA FRANQUIA SOCIAL.

A Educafro possui um acordo com a CTC Copiadora que beneficiara a todos do projeto. Todos podem tirar cópia a R\$ 0,05 centavos. Encadernações a partir de R\$1 ,50 e muitas outras vantagens. Todos que necessitarem desses serviços devem entrar em contato a Sede da Educafro e retirar a autorização com o setor de Custos.

Anexo 13

PROJECT - ALL THE PEOPLE 2ND CLASS

TEXT: The red carpet

Magazine: www.brazzil.com

- 1- Warm-up: Introduce yourself (but on the contrary!)
- 2- Read the text "The red carpet" using reading strategies and try to discover something interesting.
- 3- Confirm your hypothesis in your group and discuss the main idea about the text.
- 4- Think about these questions:
 - ⇒ What's the subject of the text?
 - ⇒ Do you think festivals and popular manifestation, as mentioned in the text, are important in modern life?
 - ⇒ Do you take part in any kind of cultural events? Which one (s)?
 - ⇒ What did you read about the way this event has begun?
- 5- Vocabulary memory game: choose 5 new words in the text, try to find a synonym or explain each meaning. If you need, use a dictionary. Then, you'll be given some material to make your own game. Good luck and have fun!!!!
- 6- Speech time: discuss some ideas about the article with your group. Use the following questions to help you. You have to write a paragraph discussing the pros and cons about the topic and defend a position. Finally, you'll expose your group's ideas to the class.
- 7- Task: you're a journalist and you have been invited to write about the referred festival in Santana de Parnaíba. You have to write 2 paragraphs, comparing the event of carpets in Santana, in Suzano and in Mogi das Cruzes. You must act as a journalist, and your friends should help you. Then, your group will tell us some conclusions.
- 8- Write a paragraph summarizing the text we read and send an e-mail for me during the week.
- 9 - After all, take a look at some pictures about "Festa do Divino", in Mogi das Cruzes, when people have the same tradition as in Santana de Parnaíba.



PROJECT - ALL THE PEOPLE

3RD CLASS

TEXT: "The Pataxó Front"

Magazine: www.brazzil.com

- 1- Read the text "The Pataxó Front", using reading strategies and try to find some relevant information.
- 2- Confirm your hypothesis in your group and discuss the main idea about the text.
- 3- *Memory Game*: choose 5 words in the text you have read and write their translations in your notebook. Then you'll be given some pieces of paper to write down the 10 words. Then, play the game and enjoy yourself!
- 4- *Speech time*: tell the other groups what your group has concluded about the topic.
- 5- *Task: Elections* - prepare a discourse with the help of your group, about your campaign as a presidential candidate (each group will represent one of our real candidates - Lula, Serra, Ciro and Garotinho). Then you'll present the ideas of your group as if we were in a debate.
- 6- *On-line tasks*:
 ⇒ send 1 e-mail to allthepeople@ieg.com.br going to the site www.allthepeople.hpg.com.br, click at CONTATO and write about the situation of Pataxós and all indians in Brazil. Give your opinion as you were a Pataxó complaining about Ibama's decisions.
- 7- Send 1 e-mail to the same address writing about elections, your hopes for the future with a new president, what you think is really important for the next president to do.
- 8- Go to the same site, click on GUESTBOOK, fill in the blanks and on COMENTÁRIOS, give your opinion about this class.
- 9- Go to the site www.brazzil.com, read parts of some texts and make a list of 3 texts you would like to read in class. Send an e-mail about it.

Anexo 14

Brazil
May 2002
Religion

Rad Carpet
**Santana de Parnaíba, in the state of São Paulo, famous for its
connection to the past, has a very special way of
celebrating the religious holiday of Corpus Christi.**
[Elizabeth Willoughby](#)

It's approaching midnight as restlessness permeates the town. A quiet commotion is stirring as villagers steal out of their homes in the middle of the night and head for the historical center of the 421 year-old town, where time has stood still. Laden with sacks, buckets and blueprints, they head to their designated area to execute their portion of the plan. By five a.m. numerous conspirators have joined the force and, by sunrise, the coalition is in full swing.

It's not a political uprising or coup d'état. Only a stones throw away from São Paulo, Brazil, one of the largest cities in the world, the small town of Santana de Parnaíba is celebrating Corpus Christi. These people have a unique way to do it.

About mid May, after selecting a picture-pattern from the town's priest, participants begin to prepare for the event. They will reproduce this picture directly onto the road on the day of Corpus Christi (this year on May 30). Using a variety of elements, including painted sawdust, coffee powder, flowers, seeds, and quicklime, they will create a two-kilometer-long rug for the church procession to walk over, starting and ending at the Main Church of Sant'Ana.

Each artist must color enough sawdust, with homemade paint, to make their own three-meter portion. The 1,700 bags of sawdust (four truckloads) used by the artisans are acquired from the local furniture factory. Hoping for calm, dry weather, they head out to the streets long before sunrise so they have time to complete their creations by 3:30. Then, following afternoon mass, the procession leaves the church to walk the carpeted streets carrying the ostensorium.

Santana de Parnaíba, 35 kilometers from São Paulo and older than São Paulo itself, is famous for its connection to the past. The buildings of the historical center have been restored and are maintained true to their heritage, worth a visit in their own right. Most of the festivals in the town are practiced as they have been since the festivals began.

Does this mean the villagers have been creating these striking, sawdust compositions for over four centuries? Not quite. This fairly new way of celebrating the holy day was contrived by a young lady named Emília Gil d'Assunção in 1967.

Previously, homes and offices in town were decorated with pots of red São João flowers. However in '67, the day of observance fell on the same day as *O Dia dos Namorados*, Brazil's version of Valentine's Day, June 12. Thirty-one year old Emília was working as a schoolteacher in Santana de Parnaíba, though her family lived in another town, Salto de Itu. As was usual, they expected her home for the religious event. Her father had no idea that Emília had a boyfriend, and she was not about to tell him. Desperate to come up with a reason why she should stay in Santana close to her beau, Emília thought of the carpet making. She ran the idea by the priest, the mayor and the school director. Everyone approved.

Together with her fellow teachers, the first street carpet was created and this form of the celebration has been growing every year since. Today, Santana de Parnaíba attracts over 30,000 people who come and go throughout the day. Some come for the morning or noon mass, some to watch the carpets being made, visit the craft fair and have lunch, and some to watch the procession.

Formerly, artisans were free to create their own "peaceful and religious" pictures. But the year that the procession walked over Jesus Christ carrying a ghetto blaster on his shoulder, the priest decided to preside over future design distribution.

Emília hasn't participated in the rug making since 1971. That is when she got married and started her own family—yes, with the same young man who inspired her to start the sawdust rugs in the first place. Thirty years later, they are still married and Santana de Parnaíba still celebrates Corpus Christi in the same curious, yet resplendent, manner. It's simply grand.

Elizabeth Willoughby is a Canadian freelance writer currently living in São Paulo, Brazil. Her columns, "Letters Home" and "Going Places" appear regularly in São Paulo media. She can be reached at rekw@hotmail.com

Brazzil

May 2002

Art

Au Naturel Bodies

American photographer Spencer Tunick talked about his disappointment with the small number of women participating and the almost total absence of blacks.

[Elma Lia Nascimento](#)

The São Paulo Biennial is the third most important art exhibit in the world surpassed only by Italy's Venice Biennial and Germany's Documenta exposition held in Kassel. The international display celebrated its 50th anniversary last year and to start the second half of its first century of existence, it introduced some significant changes in the 25th edition of the art show.

The latest version of Bienal Internacional de São Paulo, which started March 23 and will be open to the public until June 2, is showing the work of 190 artists from 70 countries and had already seen more than 300,000 visitors by the end of April. The theme of the expo: Metropolitan Iconography, with an explanation from the promoters: "it's the metropolis that essentially defines artistic practice." For the first in its history, however, the Bienal chose a foreign curator, German Alfons Hug. The expo also abandoned its traditional practice of creating special spaces to present masters of painting like Van Gogh, Picasso and Francis Bacon, who were shown in the past, thus boosting attendance.

The *Paulista* Biennial, however, has not abandoned its vocation for controversy. And American photographer Spencer Tunick, who provoked scandal in the US and faced jail time for his Naked States installation—he took open-air pictures of naked groups in every state of the Union—took his camera to São Paulo to stir the spirits and strip people from their inhibitions and clothes in the name of art.

New York-based Tunick ended in São Paulo—the largest South American metropolis, with 10 million inhabitants—its Nude Adrift tour, which took him during six months to 30 countries from the seven continents, including Antarctica. In Australia, 4500 people volunteered for collective nude pictures and 2500 did the same in Canada, but the art photographer was particularly pleased with 1200 people who showed up at six in the

morning of a cloudy Sunday in Ibirapuera, São Paulo's largest park to take off their clothes.

He commented that the number of people who turned up for the performance was three times what he averaged in Europe. Quite a few of the naked models were press people who wanted to describe in the first person the nude statue feeling. One of them, Rede TV reporter Wagner Sugamelli was the first one to get naked and gave what other journalists called a show of exhibitionism and bad taste. Tunick talked about his disappointment with the small number of women participating (about 10 percent, when the average had been 45 percent) and the almost total absence of blacks.

Black artist Ana Lúcia Silva Santos told Brasília daily *Correio Braziliense*, "Unfortunately culture in Brazil is far from the people. That's why there are few blacks here. I was able to overcome my fear, since it's hard for me even to go to the beach on a bikini." Attorney Florivaldo de Almeida, 71, complained about the cold cement where people had to lie down for the second of three series of pictures, but "the human warmth improved the thermal sensation," he added.

The São Paulo civilian police intervened to prevent five-year-old Penélope Inácio from participating in the naked bodies carpet. The little girl was already naked and ready for the shot when she was spotted by a policeman, who forced her father to dress the child and take her out. Indignant, engineer José Carlos Ignácio, who was with his wife and Penélope's mother, lambasted the police action: "This is pure hypocrisy. There are children starving in the streets who should inspire more concern to the police than my daughter."

For the Brazilian media, the event was big news guaranteeing large front-page pictures in the country's largest and most influential newspapers and sizeable articles inside. Writing for São Paulo's *Jornal da Tarde*—sister publication of respected centenary conservative *O Estado de S. Paulo*—, reporter Armando Serra Negra confided: "All nudity was photographed. And I was there. How delicious. I felt a marvelous and subtle sensation (...) It was funny to see a zit in somebody's butt, the sexy tattoo on a lady's derrière, or vice-versa. Some pricks bigger than others, bellies too, pretty and ugly buttocks. Who cares. By and large the human body, be it perfect like the one from the brunette by my side, or from the fatso man or woman, full of tattoos spreading through their old age, is very pretty."

Anexo 15

Remetente: A1 @ br.behrgroup.com

Status: Normal

Assunto: no yes-man anymore

Hi teacher Paula,

About the last elections:

The elections this year made everybody believe that we can do a true democracy, We know that we will have a long way in front of us and in the end of this way we can see a light very brightly, we can believe again that Brasil will be a great country to live.

Aniway, I will do my best to help him to do a better government for us...

Anexo 16

1ª aula

Respostas dadas pelos alunos sobre o seguinte assunto: Last week criminals killed a man in Rio. He was a worker, a journalist and his name was Tim Lopes. Escreva sua opinião sobre este fato em inglês e conte o que você ficou sabendo.

A1- “In the last week I watch in TV that Tim Lopes was killed in Rio for criminals ´cause he wanted to show the true face of our country , this problem begin a long time ago but the Statement always want to forget, Tim Lopes was a mensager and his mensage is: Wake up! Or Brazil will begin to finish itself.

Now I think that us can begin to change every thing, is in our hands.”

A2- “ I think that the man called Tim Lopes was an exemple for our lives and show it with his work.

The criminals are trying to kill our voices, is the beginning of the end. We have to do something now, I want the real freedom for us.”

A4- “ I think that this is bad because Tim Lopes was working to sobrevive and he died. I knew many things , but I only said: How this is bad.”

A6- “ The Brazil is going from hole. I can´t believe that a thing in this could happen so. I knew that he was friend of “Frei Davi” and because the “Frei Davi” was very very blue.”

A7 - “ I think wath the crime in Brazil is one civil war. The people of Brazil live fear. I knowwed by television that Tim Lopes go killed for men of the traffic drug.”

A8 - “ What I think is that unfortunelity nowadays everybody are fear. The violence is very big. I was know that Tim Lopes was a good journalist, and he was big discovery.”

A9 – “Tim Lopes , did to go the man speak bad criminals in Rio and in Brazil. He workers newspaper, very old the profitional, he did have lessons in live.”

A12- “ I don't think right what these criminals to made with Tim. He was only trying to do a better country . I watched in the Fantástico: that Tim Lopes was a good Frei Davi's friend, and he helped us with this institute. (Educafro)”

Anexo 17

3ª aula

- (117) P – Good-morning , folks. Now, A1, you're going to be the first , ok, to play “ just one minute”, ok, good-luck for you. Sid, ok, you have the watch, yes, ok, 1,2,3, now.
- (118) A1 – Ok, I like to eat every , everything, many things. But my mother's food is the best. (rs) the best of the world. And I like to eat pizza, pop-corn, hamburger- hamburgers, I speak everything wrong now, but, ok, let's go. I like to eat, ah (...)
- (119) P- ok, ok, A5, go , go .
- (120) A3 – A5, vai!
- (121) A5 – Que A5, o quê, vai!
- (122) P- ok, A3.
- (123) A3 – I like to eat lasanha, I like candies, chocolates, maybe is the best food that I, that I (...) (rs)
- (124) P- ok, let's go, you (P -A9)
- (125) A9 – ah...ah (...)
- (rsg)
- (126) P- o-ou!
- (127) A2 – I like ice-cream, chocolate, vegetaBLES (stress na última sílaba), it's important, and all the foods, pizza, ah (...) . (rs).
- (128) P- ô-ou, A7 , you , say something .
- (129) A7 – I like choc- chocolate, and pizza and Berbecue...
- (130) P- ok, just one minute, yes he won! One point to A7, ok, please, ok very good.
- (131) A8 – Ele enrolou, enrolou...
- (132) A4 – deu sorte, hein?
- (rsg)
- (133) P- interesting.
- (134) A7 – tava quase acabando!
- (135) P- Now we're going to start here, ok, Patrícia is going to be the first.
- (136) A8 – What?
- (137) A7 pega o relógio para cronometrar.
- (138) P- Thanks. The next point we're dis... going to discuss, would you like to talk about food or another subject?
- (139) A7 – É melhor mudar.
- (140) A3-A2-A1-A6 – Music.
- (141) P- Music?
- (142) A4- Ah, não!
- (143) A8 – (Não demonstra muito entusiasmo)
- (144) A4 – Aí eu vou falar I like pagode, pagode, pagode, pagode, pagode.
- (rs)
- (145) P- Music? You LIKE pagode, ok!
- (146) A8 – Music?
- (147) P- Can be.It's up to you. So you, you decide, ok.
- (148) A4- Ah não, música é chato.
- (149) A2- Music.
- (150) A3- Só você não quer. Não se preocupe. (rs). About food? Ok. Let's go.
- (151) A4 – Não, então. Fala sobre música agora.
- (152) A8- Comida ou música. Vai.
- (153) P- In English.. Music? Ok, just one minute, go!
- (154) A8- I like to heard many things but I like rock, I like axé, I likiii (rs) I like many, many things, I don't have a one firs – one thing I like very, very much.
- (155) P-Only this, ok. A4 , continue.

- (156) A4- I like music. I like pagode and pagode, I love pagode and I like axé so, so. I don't like rock e chega disso.
- (157) P- Only this! Ok , A7.
- (158) A7 – I like rock and roll, and (é o nome de uma banda que ele acha que se escreve), Porksgive, and punk rock and, and, and (rs) Aerosmith is the better band of rock and roll and I like Crime, the music, Cream...
- (159) P- one minute!
- Todos – Ah, não , Ah não. (rs)
- (160) P- No way, no way.
- (161) A4- Ele tá roubando, hein.
- (162) A8- Ele tá roubando , não vale (rsg) Ele ia cantar ainda, olha (mostrando o caderno de A7)
- (163) A7- Isso porque eu não comecei a cantar a música do Aerosmith ainda, hein!
(rs)
- (164) P- Ok, let's go now. Let's going to start here , ok, this group is going to be the first, ok! The same thing? Music? Food?
- (165) A8- Depois a gente vai ganhar uma balinha , né?
- (166) A2-A6- Music.
- (167) A8- Ah, não, agora não, não quero.
- (168) A4- Agora, agora é outro assunto.
- (169) P- In English. No, no Portuguese here. Ok. Let's go A2, you're going to start. Just one more minute.
- (170) A2- I like an-anyone music, I like rock and roll. I like classical musics, I like to read so many things, I don't know , only this.
- (171) A6- I like heavy metal band, I like hard rock, hard, I like my favourite band are Bon Jovi, Skid Row, Humming Fall, Van Halen, Guns n' Roses, and ah, I love rock and roll, music and everything.
- (172) P- Wow, I agree with you .
- (173) A9- I like pop, I like rock, and, and....
- (174) P- Ok, A3, let's go , continue
- (175) A3- I love rock and roll and I my favourite band is Skid Row, Guns n' Roses, too, (risos) Bon Jovi and , ah I think rock and roll is the best kind of music...
- (176) P- Ok. You won, one minute.
(os alunos vibram)
- Ok, one point to Vivian. Now we have just one minute more to play. Ok, the last point now, music, food or another thing, what do you prefer.
- (177) A1- Music.
- (178) P- Oh, let's see , sports can be a good topic to talk about. Ok. Good, so let's go, our friend is going to start. Yeah, a new friend to the group. Cool. Very good. What's your name?
- (179) A11- A 11
- (180) P- And you, you weren't here last week, your name is?
- (181) A9 – Francinalva.
- (182) P- Ok, go, about sports.
- (183) A11 – I prefer stay at home.
- (184) P- Ok, you don't like sports! Say something about sports.
- (185) A11 – I don't , I don't pratic and...
- (186)P- Ok, let's go, A8.
- (187)A8- Me too, I am very... how can I say preguiçoso?
- (188) P-Lazy.
- (189) A8- Lazy. But I like so , so volleyball, so-soccer, ah and other things.

(190) A4- I like , I like sports, I love soccer and volleyball, I play soccer and play basketball, rokey (rs) football, American football, (rs), I love watch, watch, I love watch , eh watch , soccer.

(191) P- Ok, one minute.

(192) A8- Ele tava enrolando, ele tava enrolando.

Anexo 18

