

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC – SP

LUCIANA COSTA NOGUEIRA

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES-CURSISTAS SOBRE UM CURSO DE INGLÊS  
MEDIADO POR COMPUTADOR**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

São Paulo  
2009

LUCIANA COSTA NOGUEIRA

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES-CURSISTAS SOBRE UM CURSO DE INGLÊS  
MEDIADO POR COMPUTADOR**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos.

SÃO PAULO  
2009

Ficha Catalográfica

**NOGUEIRA, Luciana Costa. *Percepções de professores-cursistas sobre um curso de inglês mediado por computador*. São Paulo: 178 f. 2009 Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.  
Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.  
Orientadora: Profa Dra Rosinda de Castro Guerra Ramos.**

**Percepções; língua inglesa; ensino-aprendizagem mediado pelo computador;  
professor.**

**Banca Examinadora**

---

---

---

### **Dedicatória**

Este trabalho é dedicado especialmente a Deus, Criador de todas as coisas, Senhor Jesus Cristo, meu único e suficiente Salvador.

A meu esposo, Rodrigo, que esteve presente em todos os momentos de desenvolvimento deste trabalho e, com muita dedicação, me apoiou.

A meus pais e sogros, que me incentivaram e foram minha fortaleza em momentos difíceis.

À minha querida e única irmã Kelly, que muito contribuiu nos processos de reflexão, a quem desejo muita saúde, sucesso e um futuro brilhante.

### **Agradecimento especial**

À minha querida orientadora, Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos, pelo profissionalismo, competência e paciência com que me conduziu até esta grande conquista.

## **Agradecimentos**

A Deus, que me formou e capacitou a trilhar por esse caminho.

Aos professores do LAEL, que muito contribuíram para enriquecer minha vida acadêmica e profissional.

Às Professoras Doutora Maximina Maria Freire e Doutora Silvia MatravolgyiDamião, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pelo Programa Bolsa Mestrado, financiadora deste estudo.

Aos amigos que ganhei no seminário de orientação, pelo apoio e valiosas sugestões dadas ao longo deste trabalho.

Aos funcionários do LAEL, que colaboraram comigo nesta empreitada.

Aos professores-cursistas, por suas participações nesta pesquisa por meio de seus depoimentos.

Aos meus amigos e familiares, que compreenderam meus momentos de ausência e sempre me fortaleceram com suas orações e palavras de incentivo.

NOGUEIRA, Luciana Costa. **Percepções de professores-cursistas sobre um curso de inglês mediado por computador.** São Paulo: 178 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

## RESUMO

Os objetivos deste trabalho são: analisar como as visões de ensino-aprendizagem e linguagem apreçadas pelos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999) se manifestam no curso *Interaction Teachers*, um curso de inglês mediado por computador, e identificar as percepções de professores-cursistas sobre aspectos linguísticos e tecnológicos desse curso. As bases teóricas desta pesquisa foram: os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (Brasil, 1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (Brasil, 1999); correntes de pensamento da psicologia que serviram de base para as teorias de ensino-aprendizagem que mais influenciaram o ensino-aprendizagem de língua estrangeira em nossa cultura (Williams & Burden, 1997; Vygotsky, 1934/2007); as teorias de linguagem (Hutchinson & Waters, 1987; Nunan, 1999); o conceito de *Computer-Assisted Language Learning – CALL* (Warschauer & Healey, 1998, 2004; Beatty, 2003; Hardisty & Windeatt, 1989) e os critérios para avaliação de material didático propostos por Ramos (1998). Esta pesquisa, um estudo de caso, foi realizada com seis professores-cursistas. A coleta de dados foi feita no ano de 2008, por meio de questionários. A análise do curso revela que as concepções de linguagem e ensino-aprendizagem que embasam o curso *Interaction Teachers* contrariam os paradigmas educacionais que subjazem os Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira (Brasil, 1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (Brasil, 1999); pois o curso se configura baseado na visão de linguagem estrutural e na visão de ensino-aprendizagem behaviorista. Sobre as percepções a respeito do curso, os professores-cursistas demonstraram que não obtiveram ganhos linguísticos ou tecnológicos como fruto de sua participação no mesmo.

Palavras-chave: percepções; língua inglesa; ensino-aprendizagem mediado pelo computador; professor.

**NOGUEIRA, Luciana Costa. Percepções de professores-cursistas sobre um curso de inglês mediado por computador.** São Paulo: 178 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

## **ABSTRACT**

The objectives of this study are: to analyze how the teaching-learning theories and language descriptions that ground the Brazilian National Curriculum Parameters to teach foreign languages in elementary and secondary schools (PCN-LE, Brasil, 1998 and PCN-EM, Brasil, 1999) are present in a computer-mediated English course called Interaction Teachers; and to identify the perceptions of teachers, participants of this course, on linguistic and technological aspects exploited in it. This research is grounded on concepts discussed in the Brazilian National Curriculum Parameters to teach foreign languages in elementary and secondary schools (PCN-LE, Brasil, 1998 and PCN-EM, Brasil, 1999) as well as on currents of thoughts in psychology that form the basis for teaching-learning theories that have most influenced the teaching-learning of foreign languages in our culture (Williams & Burden, 1997, Vygotsky, 1934/2007). This study is also based on concepts of language descriptions (Hutchinson & Waters, 1987; Nunan, 1999), principles of Computer-Assisted Language Learning -- CALL (Warschauer & Healey, 1998, 2004, Beatty, 2003; Hardisty & Windeatt, 1989) and the criteria for didactic material evaluation proposed by Ramos (1998). This study, a case study, was conducted with six student-teachers. The data were collected in 2008, by questionnaires. The analysis of the course shows that the language description and the teaching-learning theory that underlie the course "Interaction Teachers" do not match the paradigms in the Brazilian National Curriculum Parameters to teach foreign languages in elementary and secondary schools (PCN-LE, Brasil, 1998 and PCN-EM, Brasil, 1999) because the course is based on the structural view of language and on the behaviorist teaching-learning theory. As far as the participants' perceptions on linguistic and technological aspects exploited in the course are concerned, results show that they have not improved either their linguistic knowledge or technological skills as a consequence of attending the course.

**Keywords:** perceptions; English language teaching, mediated teaching and learning computer, teacher.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	01
<b>Capítulo 1: Fundamentação Teórica</b> .....	07
1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais .....	08
1.2 Concepções de Linguagem.....	14
1.3 Concepções teóricas de ensino-aprendizagem.....	19
1.4 CALL.....	26
1.5 Critérios para Avaliação de Material Didático.....	33
<b>Capítulo 2: Metodologia de Pesquisa</b> .....	36
2.1 A abordagem metodológica: Estudo de Caso .....	36
2.2 O Contexto da Pesquisa: o curso <i>Interaction Teachers</i> .....	38
2.2.1 O <i>Software</i> .....	40
2.2.1.2 Os módulos do curso.....	43
2.2.1.3 A Navegação.....	47
2.2.1.3.1 A Navegação do Módulo <i>Intermediate</i> .....	49
2.2.1.3.1.1 <i>Lesson Video</i> .....	51
2.2.1.3.1.2 <i>Script Page</i> .....	52
2.2.1.3.1.3 <i>Skills Menu</i> .....	62
2.2.1.3.1.4 <i>Tests</i> .....	71
2.2.1.3.1.5 <i>Test Review</i> .....	71
2.2.3 O ambiente virtual.....	72
2.2.4 O sistema de avaliação.....	77
2.3 Os participantes.....	78
2.4 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados.....	80
2.5 Procedimentos de Análise de Dados.....	81

<b>Capítulo 3: Apresentação e Discussão dos Resultados</b> .....	86
3.1 O curso e suas teorias de linguagem e ensino-aprendizagem.....	87
3.1.1 Com relação à audiência.....	88
3.1.2 Com relação às metas.....	90
3.1.3 Com relação ao conteúdo.....	95
3.2 Percepções dos professores-cursistas sobre a relação entre os PCN e o curso Interaction Teachers.....	116
3.2.1 Percepções sobre a concepção de linguagem dos PCN e sua relação com o curso.....	116
3.2.2 Percepções sobre a concepção de ensino-aprendizagem dos PCN e sua relação com o curso .....	120
3.3 Percepções dos professores-cursistas sobre aspectos linguísticos do curso...124	
3.3.1 Sobre a produção escrita.....	125
3.3.2 Sobre a compreensão escrita.....	128
3.3.3 Sobre a produção oral.....	130
3.3.4 Sobre a compreensão oral.....	132
3.4 Percepções dos professores-cursistas sobre aspectos tecnológicos do curso.137	
<b>Considerações Finais</b> .....	146
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	150
<b>Anexos</b>	
Anexo 1: Critérios de Avaliação de Ramos.....	156
Anexo 2: Questionário 1.....	160
Anexo 3: Questionário 2.....	165
Anexo 4: Conteúdo gramatical do curso ( <i>Grammar summary</i> ).....	167

## **Lista de Figuras**

## **Lista de Quadros**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 – <i>Keep Learning</i>	38
Figura 2.2 – Tela inicial de instalação do <i>software</i> ELLIS	41
Figura 2.3 – Tela de boas-vindas do <i>software</i> ELLIS	41
Figura 2.4 – Tela de solicitação do CD2 para instalação	42
Figura 2.5 – Tela de solicitação do CD3 para instalação	43
Figura 2.6 – Tela de instalação completa	43
Figura 2.7 – Tela principal do módulo <i>Basic</i>	44
Figura 2.8 – Tela principal do módulo <i>Intermediate</i>	45
Figura 2.9 – Tela principal do módulo <i>Advanced</i>	46
Figura 2.10 – Ícones de navegação	47
Figura 2.11 – Caminho de acesso ao local onde está instalado o <i>software</i>	50
Figura 2.12 – Tela de entrada <i>Middle Mastery 3.0</i>	50
Figura 2.13 – Menu principal do módulo <i>Intermediate</i>	51
Figura 2.14 – <i>Lesson video</i>	51
Figura 2.15 – Tela <i>Script Page</i>	52
Figura 2.16 – Tela <i>Listening – Slow audio</i>	53
Figura 2.17 – Tela <i>Listening – line by line video</i>	54
Figura 2.18 – Tela <i>Vocabulary</i>	55
Figura 2.19 – Tela <i>Communication</i>	55
Figura 2.20 – Tela <i>Role-Play</i>	56
Figura 2.21 – Personagem da atividade <i>Role-Play</i>	56
Figura 2.22 – Tela <i>Grammar</i>	57
Figura 2.23 – Tela 1 <i>Tutorial – Contractions Review</i>	58
Figura 2.24 – Tela 2 <i>Tutorial – continuação Contractions Review</i>	58
Figura 2.25 – Tela 3 <i>Tutorial – exercício</i>	59
Figura 2.26 – Tela 4 <i>Tutorial – acesso a Grammar Summary</i>	59
Figura 2.27 – Tela <i>Culture – Ethnic Foods</i>	60
Figura 2.28 – Tela <i>Culture – Cups</i>	60
Figura 2.29 – Tela <i>Pronunciation</i>	61
Figura 2.30 – Detalhe da tela <i>Pronunciation - voz feminina</i>	61
Figura 2.31 – Detalhe da tela <i>Pronunciation - voz masculina</i>	61
Figura 2.32 – Detalhe da tela <i>Pronunciation – representação fonética</i>	61
Figura 2.33 – Tela <i>Skills Menu</i>	62
Figura 2.34 – Tela <i>Multiple-Choice Questions</i>	63
Figura 2.35 – Tela <i>True/False Questions</i>	63
Figura 2.36 – Tela <i>Matching Questions</i>	64
Figura 2.37 – Tela <i>Fill-the-Blanks Questions</i>	64
Figura 2.38 – Tela <i>Sequencing Questions</i>	65
Figura 2.39 – Tela de exercício <i>Listening – Skills Menu</i>	66
Figura 2.40 – Tela de exercício <i>Vocabulary – Skills Menu</i>	66
Figura 2.41 – Tela de exercício <i>Grammar – Skills Menu</i>	67
Figura 2.42 – Tela de exercício <i>Pronunciation – Skills Menu</i>	68
Figura 2.43 – Tela de exercício <i>Communication – Skills Menu</i>	68
Figura 2.44 – Tela de exercício <i>Lesson Quiz – Skills Menu</i>	69
Figura 2.45 – Tela de acesso aos jogos	69
Figura 2.46 – Tela jogo <i>Concentrate Game</i>	70
Figura 2.47 – Tela jogo <i>Connect Four Game</i>	71

Figura 2.48 – Tela de acesso aos <i>Tests</i>	71
Figura 2.49 – Tela de acesso a <i>Test Review</i>	72
Figura 2.50 – Ícone <i>Printing Reports</i>	72
Figura 2.51 – Tela do menu principal do <i>site</i> do curso <i>Interaction Teachers</i>	73
Figura 2.52 – Tela das unidades teste do <i>site</i>	74
Figura 2.53 – Tela de instruções para início do teste da unidade no <i>site</i> do curso	75
Figura 2.54 – Tela de teste tipo “relacione as colunas” do módulo <i>Intermediate</i>	75
Figura 2.55 – Tela de teste tipo “assinale a alternativa correta” do módulo <i>Intermediate</i>	76
Figura 2.56 – Tela de resultado de testes de uma unidade módulo <i>Intermediate</i>	76
Figura 2.57 – Tela de teste final da unidade	77

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 – Os três estágios de CALL	28
Quadro 3.1 – Formação acadêmica dos cursistas/participantes	89
Quadro 3.2 – Índice do curso <i>Interaction Teachers</i>	95
Quadro 3.3 – <i>Syllabus</i> – conteúdo gramatical	96
Quadro 3.4 – Exemplo dos diálogos <i>Listening slow audio e line-by-line</i>	98
Quadro 3.5 – <i>Vocabulary</i> da primeira lição dos módulos <i>Basic, Intermediate e Advanced</i>	99
Quadro 3.6 – Detalhamento da seção <i>vocabulary</i>	99
Quadro 3.7 – Seção <i>communication</i> da primeira lição de cada módulo do curso	101
Quadro 3.8 – Detalhamento da seção <i>communication</i>	102
Quadro 3.9 – Seção <i>grammar</i> da primeira lição de cada módulo do curso	104
Quadro 3.10 – Módulo <i>Basic</i> seção <i>grammar</i>	105
Quadro 3.11 – Seção <i>pronunciation</i> da primeira lição de cada módulo do curso	109
Quadro 3.12 – <i>Tests – Basic, Intermediate e Advanced</i>	111
Quadro 3.13 – Sobre a formação acadêmica dos participantes	115
Quadro 3.14 – Habilidades linguísticas dos participantes antes do curso	125

## INTRODUÇÃO

A formação do professor de inglês vem sendo objeto recorrente de pesquisas nos últimos anos. São inúmeros os esforços empregados a fim de melhorar a formação e capacitação de profissionais do magistério. Perrenoud (2000:169) afirma que o professor deve ser agente do sistema de formação contínua; “para que possa negociar recursos, períodos de formação, estatutos, também as orientações, as prioridades, os conteúdos e procedimentos deveriam depender de uma elaboração cooperativa, de uma discussão compartilhada sobre a formação”.

Perrenoud (2000:169) também defende que “seria importante que cada vez mais professores se sentissem responsáveis pela política de formação contínua e intervissem individual ou coletivamente nos processos de decisão”.

Ainda com foco na formação do professor de inglês em diferentes contextos, poderíamos citar as pesquisas de Oliveira (2004) e Branco (2005), que investigam o professor de inglês em formação pré-serviço; Nogueira (2005), que foca a formação reflexiva do professor de inglês da rede pública de ensino; além de Wadt (2002), Lopes (2005), França (2007), Fischer (2007) e Vetromille-Castro (2007), que têm como objetivo investigar o papel do computador e do uso da tecnologia na formação de professores de inglês.

No que diz respeito à aprendizagem de inglês mediada pelo computador, destacamos os trabalhos de Ferreira (1998), Fonseca (2000), Beirão (2001), Penha (2001), Sales (2002), Vetromille-Castro (2003), Moura (2005), Hatugai (2006), Cortez (2007) e Oliveira (2008). Já em relação às percepções dos alunos sobre cursos oferecidos por meio virtual, destaco os estudos de Almeida (2004), que investiga as percepções dos alunos sobre a utilização de tarefas online em um curso de inglês instrumental e Lima (2007), que examina as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas no meio virtual.

Conforme apresentado, podemos perceber que foram desenvolvidas várias pesquisas na área de formação de professores de línguas em contexto mediado por computador. Por essa ser uma nova perspectiva para formação de professores, que

está em desenvolvimento, há, no momento, uma necessidade premente de pesquisas nessa área. Essa foi uma das motivações que me levaram a investigar as percepções que os professores participantes de um curso de formação em língua inglesa, oferecido em ambiente virtual, têm do curso; a fim de contribuir com dados que possam ser usados como subsídios que direcionem possíveis caminhos para integrar a tecnologia educacional a programas de formação inicial e continuada de professores.

O presente trabalho insere-se no projeto “Avaliação e Elaboração de Material Didático para Ensino e Aprendizagem de Línguas em Ambientações e Contextos Diversos”, coordenado pela Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos e ligado ao Grupo de Pesquisa “A construção do conhecimento crítico pedagógico na formação contínua do professor de inglês da escola pública: de teorias globais para o desenvolvimento do saber local”, do qual faço parte como mestrandia do Programa de Estudos de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – e tem como foco o curso *Interaction Teachers*, oferecido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) do estado de São Paulo.

A CENP é um órgão oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) que também realiza ações de formação de professores, como o Programa *Keep Learning*, que busca oferecer caminhos para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores de inglês da rede pública estadual. Esse programa de formação continuada é composto por quatro cursos, sendo: “Aperfeiçoamento Linguístico”, “Reflexão sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando”, *Interaction Students* e *Interaction Teachers*.

O curso de “Aperfeiçoamento Linguístico de Língua Inglesa” faz parte do Programa de Formação Contínua do Professor de Inglês, subsidiado e coordenado pela Associação Cultura Inglesa São Paulo, é composto por seis módulos semestrais e tem carga horária total de 396 horas. Esse curso é oferecido na modalidade presencial e o pré-requisito para participar é estar ministrando aulas de inglês na rede estadual ou municipal. Os recursos oferecidos são: material didático e site *e-campus*.

O curso “Reflexão sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando” também integra o Programa de Formação Contínua do Professor de Inglês, subsidiado e coordenado pela Associação Cultura Inglesa São Paulo.

Entretanto, esse curso é voltado para a reflexão sobre questões teóricas e práticas relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola pública. O pré-requisito para participação nesse curso é estar ministrando aulas de inglês na rede estadual ou municipal e ter proficiência no idioma. A carga horária total é de 228 horas (3 semestres). Os recursos oferecidos são os acervos do Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Linguagem (CEPRIL), do Centro de Estudo para Aprendizagem de Línguas (CEAL) e da biblioteca central da PUC-SP. O curso é presencial e coordenado pelo Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Já o curso *Interaction Students* faz parte de um projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), que tem como objetivo principal integrar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ao ensino e aprendizagem do idioma inglês. Segundo informação disponibilizada no site da CENP<sup>1</sup>, os objetivos específicos do curso são:

- oferecer formação aos professores para:
  - uso de equipamentos variados: tv, vídeo, computador, DVD, câmera fotográfica etc.;
  - uso de recursos e objetos de aprendizagem: vídeos, aplicativos, softwares etc.;
  - planejamento e aplicação de recursos multimídia na ação educativa.
- oferecer uma coleção de objetos de aprendizagem para o uso junto aos alunos.
- estimular o professor a desenvolver atividades compatíveis com o objetivo geral do projeto, por meio da apresentação de sequências didáticas e outros exemplos, da troca de experiência com os colegas e da reflexão sobre a experiência de aplicação das atividades junto aos alunos (CENP, 2008).

---

<sup>1</sup> COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Keep Learning**. Disponível em: < [http://cenp.edunet.sp.gov.br/keeplearning/Int\\_Students/objetivo.aspx](http://cenp.edunet.sp.gov.br/keeplearning/Int_Students/objetivo.aspx) > Acesso em: 02 out. 2008.

Nesse projeto, são realizadas oficinas semi-presenciais, nas quais os professores de inglês têm contato com metodologias apoiadas no uso da TIC na Educação. No decorrer da oficina, os docentes desenvolvem atividades com seus alunos, que são observadas e registradas para servir de subsídio para reflexões e trocas de experiências junto a outros professores de inglês.

O curso *Interaction Teachers*, objeto de estudo desta pesquisa, foi implantado no ano de 2005, pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. Foi configurado para a modalidade a distância, mediado por computador, sendo oferecido aos docentes de Língua Inglesa da rede pública estadual de ensino com o objetivo principal de oferecer aperfeiçoamento linguístico aos professores dentro de uma proposta de formação continuada.

A motivação para desenvolver este trabalho partiu de minha própria experiência como cursista do curso *Interaction Teachers*. Como professora de inglês, titular na rede pública estadual, sempre busquei aprimorar e aperfeiçoar minha prática em sala de aula. Sendo assim, considerei uma alternativa interessante participar do curso *Interaction Teachers*, tendo em vista que o mesmo proporcionaria-me aperfeiçoamento linguístico e eu poderia ter facilidade para frequentá-lo pelo fato de ser um curso a distância, mediado por computador.

Além disso, ao manter conversas informais com colegas, professores-cursistas, percebi diferentes manifestações dos mesmos sobre o curso. Muitos o consideravam de difícil acompanhamento devido a: pouco tempo para realização das tarefas, problemas de acesso a computador com internet disponível, falta de conhecimento quanto ao uso da ferramenta tecnológica, dentre outras razões. Outros, por sua vez, por considerarem as tarefas fáceis e por já conhecerem o conteúdo, não se sentiam motivados a seguir o curso de acordo com as etapas sugeridas e, ao invés disso, respondiam diretamente os testes semanais de cada lição para avançarem para o módulo seguinte. O interesse em melhor compreender que fatores eram dificultadores ou que geravam desinteresse, que, por vezes, levou os cursistas até a desistirem do curso, levou-me a fazer uma pesquisa sistematizada.

Tendo em vista que o *Interaction Teachers* é um curso de formação de professores oferecido por um órgão oficial, busco também verificar que visões

teóricas de ensino-aprendizagem e de linguagem embasam esse curso, pois se espera que o curso contemple as mesmas concepções teóricas de linguagem e ensino-aprendizagem que o professor deve adotar em sua prática pedagógica.

Sendo assim, para alcançar os objetivos propostos, procuro por meio de um estudo de caso, responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como as visões de ensino-aprendizagem e linguagem apregoadas nos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999) se manifestam no curso *Interaction Teachers*?
2. Que percepções os professores-cursistas têm sobre a relação entre as concepções de linguagem e ensino-aprendizagem apregoadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e o curso *Interaction Teachers*?
3. Que percepções os professores-cursistas têm sobre os aspectos linguísticos do curso?
4. Que percepções os professores-cursistas têm sobre os aspectos tecnológicos do curso?

Este trabalho foi desenvolvido entre os anos de 2007 e 2009 e contou com seis participantes, professores de inglês da rede pública estadual, que, assim como eu, participaram do curso *Interaction Teachers* como alunos. Os instrumentos de coleta utilizados para levantamento de dados deste estudo de caso foram dois questionários, um semi-aberto e um aberto.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, apresento a fundamentação teórica utilizada como base para análise dos dados obtidos na pesquisa. Primeiramente, serão apresentados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira nos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, PCN-LE (Brasil, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Conhecimentos de Língua

---

Estrangeira Moderna, PCN-EM (Brasil, 1999), bem como suas respectivas visões de linguagem e ensino-aprendizagem.

Juntamente com os PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-LE (Brasil, 1999) serão discutidas as concepções de linguagem estruturalista e sociointeracionista e de ensino-aprendizagem behaviorista, cognitivista e sociointeracionista, pois, de acordo com os PCN-LE (Brasil, 1998), essas são as teorias que mais vem influenciando o ensino de línguas estrangeiras. Em seguida, apresento o conceito de *Computer Assisted Language Learning* (CALL), que trata do uso do computador para aprendizagem de línguas e, para finalizar, apresento uma seção sobre critérios de avaliação de material didático.

O segundo capítulo destina-se ao suporte metodológico que orientou este estudo. Primeiramente, descrevo o referencial teórico e a justificativa por ter optado por um estudo de caso. Em seguida, contextualizo a pesquisa, descrevo o curso *Interaction Teachers* e delinheiro o perfil de cada um dos participantes da pesquisa. Prosseguindo, apresento também os procedimentos de coleta e análise dos dados.

No terceiro capítulo, apresento e discuto os resultados da análise dos dados com base no referencial teórico exposto, a fim de responder as perguntas feitas nesta pesquisa.

As Considerações Finais trazem as conclusões e reflexões geradas pela presente investigação.

## CAPÍTULO 1

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Serão apresentadas neste capítulo as bases teóricas que direcionam este trabalho. Inicialmente, discuto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira nos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, PCN-LE (Brasil, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna, PCN-EM (Brasil, 1999), que são documentos oficiais cuja função é nortear o trabalho do professor quanto ao conteúdo e forma de desenvolvê-lo em sala de aula, de acordo com uma visão sociointeracionista de linguagem e de ensino-aprendizagem. A discussão dessas concepções é importante neste estudo, tendo em vista que este trabalho, além de buscar identificar as percepções dos professores-cursistas sobre o curso *Interaction Teachers*, também tem como objetivo verificar se as visões que subjazem o curso são compatíveis com aquelas defendidas pelos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999).

Nessa mesma seção, também serão apresentadas as concepções teóricas do processo de ensino-aprendizagem oriundas da psicologia da educação, de acordo com Williams & Burden (1997) e Vygotsky (1934/2007). Além disso, serão discutidas as teorias de linguagem, segundo Nunan (1999) e Hutchinson & Waters (1987). Considero que tais concepções poderão servir de base para a análise do curso e das percepções dos professores-cursistas.

Em seguida, apresento o conceito de *Computer Assisted Language Learning* – CALL, nas visões de Warschauer & Healey (1998) e Warschauer (2004), Beatty (2003), Hardisty & Windeatt (1989), tendo em vista que este trabalho tem como um de seus objetivos analisar as percepções de professores-cursistas sobre os aspectos tecnológicos do curso *Interaction Teachers*.

Na última seção deste capítulo, apresento os critérios para avaliação de materiais para o ensino de línguas propostos por Ramos (1998), porquanto são esses critérios que norteiam a análise desse curso.

### **1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais**

Tendo em vista que os objetivos deste trabalho são: identificar as percepções que professores-cursistas têm sobre o curso *Interaction Teachers* e verificar se as concepções teóricas apregoadas pelos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999) subjazem o curso, busco as concepções de ensino-aprendizagem e linguagem consideradas por esses documentos como adequadas ao ensino de Língua Inglesa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira, PCN-LE (Brasil, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, PCN-EM (Brasil, 1999) são documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação e do Desporto que têm o propósito de ser uma “fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras” (Brasil, 1998:19). Esses documentos norteiam o trabalho do professor com relação ao ensino de língua inglesa, pois apresentam objetivos de ensino, conteúdos e orientações didáticas. Sendo assim, é importante que os docentes conheçam tais documentos para que possam aplicar suas orientações em sua prática pedagógica. Tais aspectos serão discutidos na sequência deste trabalho.

Dois construtos teóricos são adotados como base para o desenvolvimento dos pontos levantados até aqui: a visão sociointeracionista de linguagem e de aprendizagem. Essas concepções são apresentadas pelos PCN-LE (Brasil, 1998) como questões teóricas de base que viabilizam os temas centrais do documento, a saber: “a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira” (Brasil, 1998:24). Os aspectos teóricos de linguagem e ensino-aprendizagem serão retomados neste trabalho.

Com relação aos objetivos definidos para o ensino de língua estrangeira no Ensino Fundamental, os PCN-LE (Brasil, 1998:66) apontam ser necessário que, ao término dos terceiro e quarto ciclos, os alunos estejam aptos a:

- identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo
- reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

Os PCN-LE (Brasil, 1998:66) alegam que os objetivos acima foram elaborados considerando as capacidades cognitivas, éticas, estéticas, motoras e de inserção e interação social.

Diferentemente dos PCN-LE (Brasil, 1998), que apontam “objetivos” para o ensino de Língua Estrangeira, os PCN-EM (Brasil, 1999:150) sugerem que sejam desenvolvidas competências e habilidades, a saber:

- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos.
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falha na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer

a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo).

- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).
- Saber distinguir entre as variantes linguísticas.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

O desenvolvimento dessas competências é sugerido pelos PCN-EM (1999:150) a fim de que o ensino de língua estrangeira não esteja mais restrito apenas ao domínio do sistema formal da língua objeto, ou seja, os aspectos gramaticais não são os únicos que devem estar presentes ao longo do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

De acordo com os PCN-EM (Brasil, 1999:151), para que se tenha uma boa competência linguística, é preciso que o indivíduo domine, além da competência gramatical, também a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica.

Além dos objetivos e competências relativos ao ensino de inglês, outro aspecto importante que o professor precisa articular em seu trabalho pedagógico diz respeito aos conteúdos propostos para o ensino.

Esses conteúdos consideram que o uso da linguagem na comunicação envolve o conhecimento e a capacidade de usar tal conhecimento para construção social de significados. Os PCN-LE (1998:71) relacionam os conteúdos aos seguintes conhecimentos: conhecimento de mundo, conhecimento de tipos de texto (organização textual) e conhecimento sistêmico. Além disso, esse documento também aponta a necessidade de exploração do conteúdo atitudinal.

No que diz respeito ao conhecimento de mundo, de acordo com os PCN-LE (Brasil, 1998:29), o mesmo se refere ao “conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento do mundo”. Em outras palavras, esse conhecimento diz respeito às experiências de vida que

ficam armazenadas na memória do indivíduo e que, devido às diferentes experiências de cada um, variam de pessoa para pessoa.

Ainda com relação ao conhecimento de mundo (Brasil, 1998:73), o mesmo é utilizado pelo aluno como recurso necessário e primordial para usar a língua estrangeira tanto na modalidade escrita quanto na oral e para reflexão sobre outras culturas, hábitos e costumes. Os conteúdos relativos a esse tipo de conhecimento devem, inicialmente, abordar questões com as quais o estudante esteja familiarizado e, pouco a pouco, seguir para questões distantes do seu mundo.

Os PCN-LE (Brasil, 1998:31) definem o conhecimento de organização textual como aquele que engloba as rotinas interacionais utilizadas para organizar a informação em textos orais e escritos. Essas rotinas interacionais dizem respeito à organização da informação em textos escritos e orais usados pelas pessoas quando envolvidas na negociação de significado. É utilizada como exemplo desse tipo de conhecimento a organização de informações ao produzir uma aula expositiva em contraste com organização necessária para o desenvolvimento de uma conversa informal, dentre outras.

Os PCN-LE (Brasil, 1998:31) ainda colocam que o aluno poderá utilizar esse conhecimento:

- na leitura, escrita, produção e compreensão da fala;
- no reconhecimento e na compreensão da organização textual;
- no reconhecimento da função social do texto;
- na participação de interações de natureza diversas (diálogos, apresentações orais, etc)

Os conteúdos relativos a esse tipo de conhecimento se pautam por tipos de textos com os quais os alunos de cada faixa etária estejam familiarizados em língua materna. São citados como exemplos: histórias em quadrinhos, instruções de jogos, textos publicitários, cartas etc.

Quanto ao conhecimento sistêmico, os PCN-LE (Brasil, 1998:29) o caracterizam como aquele que envolve diversos níveis de organização linguística: conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Esse conhecimento permite que ao produzir ou compreender enunciados, as pessoas optem por escolhas gramaticais apropriadas ou que as reconheçam, com base em seu conhecimento sistêmico da língua.

Os PCN-LE (Brasil, 1998:74) ainda apontam que o conhecimento sistêmico a ser trabalhado depende das escolhas temáticas e dos tipos de texto explorados. Tais escolhas devem ser pautadas no que é necessário ao aluno saber para resolver as tarefas propostas no ensino. Alguns conteúdos relativos ao conhecimento sistêmico são mencionados pelos PCN-LE (1998:74): “atribuição de significado a diferentes aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos; identificação de conectores que indicam uma relação semântica; identificação do grau de formalidade na escrita e na fala; reconhecimento de diferentes tipos de texto a partir de indicadores de organização textual; compreensão e produção de textos orais com marcas entonacionais e pronúncia que permitam a compreensão do que está sendo dito”.

Como mencionado anteriormente, além desses conhecimentos, os PCN-LE (Brasil, 1998:75) também propõem a inclusão dos conteúdos atitudinais, destacados a seguir:

- a preocupação em ser compreendido e compreender outros, tanto na fala quanto na escrita;
- a valorização do conhecimento de outras culturas como forma de compreensão do mundo em que vive;
- o reconhecimento de que as línguas estrangeiras aumentam as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas;
- o reconhecimento de que as línguas estrangeiras possibilitam compreender-se melhor;
- o interesse por apreciar produções escritas e orais em outras línguas.

Além das considerações sobre os conteúdos a serem desenvolvidos, os PCN-LE (Brasil, 1998) também fornecem orientações didáticas para o ensino das habilidades comunicativas: compreensão e produção oral e escrita, as quais apresento a seguir.

Sobre a compreensão escrita (Brasil, 1998:89), são apresentadas indicações de como os conhecimentos podem ser trabalhados no ensino da leitura. O conhecimento de mundo tem um papel primordial, pois ao ler, o aluno cria hipóteses sobre o significado que está construindo com base em seu pré-conhecimento. O conhecimento de organização textual também facilita a leitura ao indicar para o aluno como a informação está organizada no texto. Por último, o conhecimento

sistêmico, contribui para a ativação e a confirmação das hipóteses que o aluno está elaborando.

A respeito da compreensão oral (Brasil, 1998:94), além dos conhecimentos de mundo, sistêmico e de organização textual, para o desenvolvimento da compreensão de textos orais, é necessário explorar o conhecimento de padrões de interação social (quem pode tomar o turno, direitos e deveres de interlocutores). Outro ponto importante a ser trabalhado diz respeito ao conhecimento dos aspectos fonético-fonológicos.

Com relação à produção escrita (Brasil, 1998:98), um aspecto importante a ser explorado refere-se à necessidade de quem escreve expor suas ideias de maneira clara, planejada e detalhada, de modo a suprir a ausência do interlocutor. Para essa habilidade comunicativa, é importante que fique claro para o aluno qual é a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade, para quem.

Já sobre a produção oral, os PCN-LE (Brasil, 1998:101) afirmam serem necessárias reflexões quanto às situações de interação e quanto aos espaços sociais em que a língua será produzida. Além disso, questões sobre como desenvolver a pronúncia também precisam ser consideradas, tais como: que papel atribuir à pronúncia? Com quem os aprendizes terão oportunidade de falar na língua estrangeira?

Os PCN-LE (Brasil, 1998:102) indicam alguns elementos sobre fonética/fonologia a serem considerados no ensino da produção oral:

- a interferência – uso do sistema fonético/fonológico da língua materna que não corresponde ao da língua estrangeira, gerando incompreensões. São fontes de problemas:
  - fonemas existentes na língua estrangeira e não existentes na língua materna (e vice-versa);
  - fonemas que apresentam diferente distribuição na língua estrangeira e na língua materna;
  - fonemas que apresentam diferentes realizações fonéticas;
- a relação entre ortografia e pronúncia, que não é a mesma nas diferentes línguas.

Tendo apresentado os aspectos defendidos pelos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999) como sendo importantes que o professor de inglês conheça e articule em sua prática pedagógica; os quais dizem respeito aos objetivos a serem

alcançados, competências a serem desenvolvidas, conteúdos necessários para a construção de conhecimento e orientações didáticas sobre como ensinar as habilidades comunicativas, passo a discutir as teorias de linguagem e ensino-aprendizagem que subjazem tais aspectos.

## 1.2 Concepções de Linguagem

Nesta seção, apresento as concepções teóricas de linguagem elencadas por Hutchinson & Waters (1987) e Nunan (1999) e a concepção sociointeracionista de linguagem, defendida pelos PCN-LE (Brasil, 1998:25), por acreditar que tais concepções poderão servir como base para análise das teorias de linguagem que subjazem o curso *Interaction Teachers* e, além disso, para análise das percepções dos professores-cursistas sobre o curso em questão.

Hutchinson & Waters (1987:24) citam seis estágios de desenvolvimento baseado em concepções de linguagem: gramática clássica tradicional, linguística estrutural, gramática gerativa transformacional, variação linguística e análise de registro, gramática funcional/nocional e análise do discurso.

De acordo com Hutchinson & Waters (1987:24), a primeira delas, a gramática clássica tradicional descreve o inglês, bem como outras línguas, com base nas estruturas gramaticais das línguas clássicas, como o Grego e o Latim. Tais descrições eram feitas a partir da análise do papel exercido por cada palavra na sentença.

A segunda concepção citada por Hutchinson & Waters (1987:25), surge nos anos de 1930 e é denominada estruturalismo. Bloomfield é apontado por eles como um dos principais linguistas dessa época. Sob a perspectiva estrutural, a língua é descrita com base em estruturas sintagmáticas que abarcam proposições (afirmações, interrogações, negações, imperativo etc.) e noções (tempo, número gênero etc.) fundamentais. Quando as palavras são substituídas dentro dessas estruturas, sentenças com significados diferentes podem ser geradas.

No campo da educação, ainda segundo Hutchinson & Waters (1987:26), uma das principais contribuições da fase estruturalista foram os conteúdos programáticos (*syllabuses*) estruturais, pois esses se revelaram um poderoso meio de seleção e sequenciamento dos itens estruturais de uma língua. No entanto, o que é

apresentado como ponto a favor da visão estrutural, também é apontado pelos autores como uma crítica, pois definir uma determinada língua somente pelas suas estruturas gramaticais é uma visão simplista, que despreza outros aspectos importantes da língua.

Com relação à terceira concepção de linguagem apresentada por Hutchinson & Waters (1987:26), o principal linguista citado é Noam Chomsky, o criador da denominada Gramática Gerativa Transformacional.

Hutchinson & Waters (1987:27) explicam que, para Chomsky, se quisermos entender como a língua funciona, esta deve ser vista como um reflexo dos padrões do pensamento humano. Fundamentado nesse pressuposto, o autor propõe dois níveis de significado: o nível profundo, que diz respeito à organização do pensamento e o nível superficial, no qual os pensamentos são expressos pela sintaxe da língua.

Com relação à influência de Chomsky no ensino de línguas, de acordo com Hutchinson & Waters (1987:27), um dos aspectos a serem destacados diz respeito à visão de que a língua incorpora a relação entre significado e forma.

Ainda de acordo com esses autores, a gramática gerativa transformacional teve influência indireta no ensino-aprendizagem de línguas na década de 60, época em que, segundo Nunan (1999:9), a língua era vista como um sistema de regras a ser adquirido, cujo objetivo maior era fazer com que os aprendizes dominassem seu sistema tão bem quanto os nativos da língua em estudo. Nessa fase, o foco do ensino estava na transmissão de modos sintáticos básicos, não se levando em conta, ou ao menos se minimizando, o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Nunan (1999:74) ainda comenta que, sob essa perspectiva, o professor possui poder e controle totais sobre a sala de aula, tendo como função principal a transmissão direta de um modelo, normalmente baseado em situações previamente definidas, através do ensino de palavras isoladas e estruturas gramaticais as quais não se operacionalizavam no mundo real.

A crítica que Nunan (1999) apresenta, da qual compactuo, é que os alunos passavam anos e anos aprendendo inglês, desenvolviam base sólida a respeito da estrutura linguística da língua estudada, mas não conseguiam usá-las de modo eficaz em situações comunicativas.

Hutchinson & Waters (1987:29) ainda discutem os conceitos de variação linguística e análise de registro. Tais concepções dizem respeito à visão de que a língua é parte de um todo que é a comunicação. O ato comunicativo como um todo é composto por inúmeros fatores que dependem do contexto. A língua varia de acordo com o contexto de uso e é esse fato que nos permite distinguir, por exemplo, o formal do informal, o escrito do falado.

Já sobre a gramática nocional/funcional, Hutchinson & Waters (1987:31) apontam que, inicialmente, é importante esclarecer o significado dos termos funcional e nocional, os quais, segundo eles, são confundidos frequentemente. Segundo os autores, as funções estão voltadas ao comportamento social e representam a intenção do usuário da língua, como por exemplo, aconselhar, avisar, descrever etc. Já as noções refletem o modo como a mente humana raciocina. Elas se referem a categorias que a mente, e, assim, a língua divide a realidade, por exemplo: duração, tempo, frequência, gênero, número, dentre outros.

Hutchinson & Waters (1987:31) ainda apontam que a visão funcional da linguagem passou a exercer influência sobre o ensino de línguas a partir dos anos 70, como resultado de esforços do Conselho Europeu na tentativa de estabelecer equivalência do *syllabus* de várias línguas. Segundo esses autores, uma equivalência, ainda que aproximada, só foi possível de ser realizada devido às funções da língua que representam categorias não só do pensamento humano, mas também do seu comportamento social.

Sobre a concepção de linguagem e o ensino de línguas nos anos 70, Nunan (1999:90) aponta que, nessa fase, reconhece-se que os aprendizes precisam entender a língua e não somente usar uma lista de modelos gramaticais e uma coleção de palavras. A língua começa a ser vista como um sistema do qual as pessoas se utilizam para expressar significados, superando, assim, o conceito de sistema baseado em regras gramaticais.

Concordo com Hutchinson & Waters (1987:32) quanto a um aspecto desfavorável que diz respeito ao *syllabus* funcional, pois o mesmo não possui sistematização conceitual, o que dificulta a organização do conhecimento linguístico para o estudante. Outro aspecto apontado é a compartimentalização da língua para o ensino, a qual, nesse sentido, se assemelha ao *syllabus* estrutural.

A análise do discurso, última concepção teórica sobre linguagem apresentada por Hutchinson & Waters (1987:33), amplia ainda mais o conceito de linguagem, pois se percebeu que a relação entre as orações é também relevante para compreensão do significado. A título de exemplo, os autores analisam a oração “Está chovendo” em quatro contextos diferentes, mostrando que o significado é modificado em cada um deles:

1 - “Posso sair para brincar?”  
“Está chovendo.”

2 - “Você já aparou a grama?”  
“Está chovendo.”

3 - “Vou caminhar.”  
“Está chovendo.”

4 - “Está chovendo.”  
“Vou caminhar.”

(Hutchinson & Waters, 1987:33-34)

Os autores elucidam que a alteração nos significados é devido a dois fatores. O primeiro é o contexto de situação, quem está falando com quem e por quê. Na sentença número um, podemos entender a oração “Está chovendo” como a negação de uma mãe ao pedido do filho; na segunda oração, há uma justificativa de um marido à esposa por não ter feito seu serviço. O outro fator que ocasionou a mudança de significado refere-se à posição das orações umas com as outras, como pode ser observado na terceira e na quarta interações, a oração “Está chovendo”, ao ser dita após o comentário de alguém sobre querer fazer uma caminhada, soa como um conselho para que a pessoa não vá por causa da chuva, no entanto, se invertermos a ordem das orações, o significado da oração “Está chovendo” soa como uma concordância ao comentário da pessoa, atribuindo-lhe valor positivo.

Nunan (1999:9) defende que a percepção de que a linguagem pode ser analisada, descrita e ensinada como um sistema para expressar significados proporcionou profundos efeitos no ensino de línguas e denomina de contemporânea a abordagem que implica no uso da língua como prática social, na qual os aprendizes percebem a conexão entre forma e função e agem de forma cooperativa e ativa nas tarefas, que são mediadas pelos professores.

No campo da educação, no que concerne ao ensino de línguas, segundo Nunan (1999:88), mudanças ocorreram na prática pedagógica nos últimos anos como reflexo das concepções de linguagem contemporâneas. Tais mudanças relato a seguir:

- os aprendizes praticam as habilidades das quais irão precisar fora da sala de aula;
- os aprendizes são ativamente envolvidos em usar a língua que estão aprendendo e a aprendem usando-a;
- os aprendizes comunicam-se de forma autêntica e aprendem a usar a língua de forma apropriada;
- os aprendizes usam a gramática e o vocabulário para expressar diferentes propósitos significativos;
- os aprendizes ouvem e lêem textos autênticos e de diferentes propósitos;
- os aprendizes desenvolvem estratégias para se tornarem melhores aprendizes de línguas;
- os aprendizes trabalham juntos em pequenos grupos cooperativos;
- os aprendizes desenvolvem habilidades de auto-avaliação;
- os aprendizes fazem uso da língua em contextos reais, ou seja, situações que vão além do contexto de sala de aula;
- os professores ajudam os aprendizes a usarem a língua de forma significativa e a se tornarem melhores aprendizes;
- os professores fornecem modelos de uso da língua que eles estão aprendendo e compartilham conhecimentos das tarefas do mundo real;
- os professores agem de forma cooperativa ao prover uma série de instruções variadas;
- os professores avaliam continuamente seus alunos, dando-lhes informações detalhadas de suas habilidades.

As mudanças apontadas por Nunan (1999:88), em decorrência da concepção de linguagem que considera o ensino da língua em uso, coincidem com a visão de linguagem apregoada pelos PCN-LE (Brasil, 1998).

Segundo os PCN-LE (Brasil, 1998:27), o uso da linguagem é determinado pela sua natureza sociointeracional. Esse documento ainda explica que tal afirmativa se deve ao fato de que quem usa a linguagem considera aquele a quem se dirige ou quem produziu o enunciado.

Ainda segundo os PCN-LE (Brasil, 1998:27), as pessoas se envolvem em interações orais e escritas para agirem no mundo social e, nesses encontros interacionais, o significado é construído pelos participantes do discurso, os quais são marcados pelo mundo social em que estão envolvidos: pela instituição, pela cultura e pela história.

Além disso, os PCN-LE (Brasil, 1998:27) acreditam que as marcas que definem as identidades sociais são intrínsecas na determinação de como as pessoas podem agir no discurso ou como os outros podem agir em relação a elas nas diferentes interações escritas e orais das quais participam.

Os PCN-EM (Brasil, 1999:148) apresentam como função intrínseca da língua estrangeira atuar como veículo fundamental na comunicação entre os homens. Nesse documento também é explicado que, devido ao seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, a língua estrangeira funciona como um meio para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que proporciona ao indivíduo uma formação mais ampla e, ao mesmo, tempo, mais sólida.

Além disso, os PCN-EM (Brasil, 1999:148) defendem que é fundamental que a escola capacite o aluno a compreender e produzir enunciados adequados na língua alvo, visando a atingir um nível de competência linguística que lhe permita acesso a informações de vários tipos, contribuindo, ao mesmo tempo, para sua formação como cidadão. Nesse sentido, os PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999) concordam que o ensino de línguas que foca apenas o ensino de estruturas e regras gramaticais cede lugar àquele que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana.

Tendo discutido as concepções de linguagem que exerceram e exercem influência sobre o ensino de línguas atual, passo, a seguir, a discutir as teorias de ensino-aprendizagem que influenciaram e/ou influenciam o ensino de línguas.

### **1.3 Concepções teóricas de ensino-aprendizagem**

Quanto às concepções teóricas do processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, os PCN-LE (Brasil, 1998:55) apontam que tais concepções têm se baseado no desenvolvimento da psicologia da aprendizagem e em teorias linguísticas específicas.

Ainda de acordo com os PCN-LE (Brasil, 1998:55), as visões behaviorista, cognitivista e sociointeracionista são as concepções que tiveram maior influência

sobre as teorias modernas de aprendizagem. Tais concepções serão discutidas nesta seção.

De acordo com Williams & Burden (1997:8), o behaviorismo iniciou-se a partir da escola positivista, na qual psicólogos buscavam estudar o comportamento humano em detrimento de estudos sobre a mente humana como fora feito anteriormente.

Williams & Burden (1997:8) consideram que essa concepção teórica exerceu forte influência sobre o ensino de línguas, que concebia a aprendizagem como forma de condicionamento. A demonstração mais famosa, que exemplifica a teoria do condicionamento, foi realizada por Pavlov, um estudioso russo que utilizou cães e outros animais, que, por meio da salivação, apresentavam a resposta ao estímulo dado por meio de alimentos, sendo que essa resposta também poderia ser dada a partir de um segundo estímulo. Acreditava-se que todo comportamento humano poderia ser compreendido da mesma forma: estímulo  $\leftrightarrow$  resposta.

Os PCN-LE (Brasil, 1998:56) corroboram a explicação de Williams & Burden (1997:10) quando alegam que na visão behaviorista, a aprendizagem é vista como o processo de adquirir novos hábitos linguísticos no uso da língua estrangeira. De acordo com esse documento, para que isso seja viabilizado, esses novos hábitos linguísticos são automatizados por meio de uma rotina que envolva estímulo, resposta e reforço. Na fase do estímulo, o professor expõe os alunos a um item lexical, uma estrutura sintática, para a (o) qual o aluno deverá gerar uma resposta, de acordo com o que fora apresentado na fase de estímulo, e, por fim, na fase de reforço, o professor avalia a resposta do aluno.

Os PCN-LE (Brasil, 1998:56) também esclarecem que, de acordo com essa visão de ensino-aprendizagem, quando o professor detecta um erro, o mesmo deve ser eliminado, para que não haja interferência no processo de aprendizagem como um todo, e a metodologia utilizada em aulas baseadas nessa concepção vale-se de exercícios de repetição e substituição.

O movimento behaviorista teve como fundador B. F. Skinner, que desenvolveu um sistema de princípios para analisar o comportamento humano de modo rigorosamente observável (Williams & Burden, 1997:9). Voltado para a área da educação, Skinner, de acordo com Williams & Burden (1997:9), dizia acreditar que a

instrução poderia tornar-se melhor seguindo-se alguns procedimentos que destaco a seguir:

- professores devem explicar claramente o que será ensinado;
- tarefas devem ser realizadas em etapas pequenas e sequenciais;
- estudantes devem ser encorajados a trabalhar em seu próprio tempo em programas individuais de aprendizagem;
- aprendizagem deve ser programada, incorporando os procedimentos e proporcionando reforço positivo imediato tão próximas de 100% de acerto quanto possível for.

Conforme anteriormente mencionado, o movimento behaviorista influenciou fortemente o ensino de línguas. O método audiolingual pode ser especialmente citado por ter sido desenvolvido dentro dessa perspectiva. Nesse método, a aprendizagem é vista como um comportamento a ser ensinado e o erro é considerado um hábito ruim ou comportamento indesejável.

Williams & Burden (1997:11) explicam que aplicar o método audiolingual tornava-se fácil para professores que tinham pouco conhecimento da língua alvo ou que eram inexperientes profissionalmente, pois esses deveriam seguir os passos da abordagem: apresentação, prática, repetição e drills ou também poderiam seguir os passos apresentados nos livros didáticos, de maneira bastante mecânica.

Ainda segundo Williams & Burden (1997:12), o behaviorismo apresenta pontos positivos. O primeiro deles, defendido por Skinner (1968, 1974), refere-se à importância do papel de pais e professores para criar condições apropriadas para o aprendizado e assegurar que certas consequências comportamentais não sejam ignoradas. O segundo ponto positivo reside na ideia do reforço como forte influência na formação do comportamento humano.

Conforme mencionado anteriormente, outra teoria de ensino-aprendizagem que influenciou o ensino de inglês foi o cognitivismo.

Quanto à visão cognitivista, os PCN-LE (Brasil, 1998:56) explicam que o foco está no aluno e suas estratégias de aprendizagem, pois, nessa perspectiva, a mente é considerada apta para aprendizagem de línguas. Quando o aluno é exposto à Língua Estrangeira, ele baseia-se em sua língua materna e elabora hipóteses sobre a nova língua, testando-as em seu processo comunicativo, dentro ou fora da sala de aula. Os erros são considerados como parte do processo, pois se conclui que a aprendizagem está ocorrendo.

Segundo Mizukami (1986:59), o cognitivismo foi desenvolvido por psicólogos que enfatizam a investigação dos processos mentais do indivíduo, tais como o processamento de informações, organização e estilo do pensamento bem como os comportamentos relacionados à tomada de decisões.

Para Williams e Burden (1997:13), a concepção cognitivista lida com a forma como a mente humana pensa e aprende, ou seja, a ênfase está na maneira como ocorrem os processos mentais no processo de aprendizagem. Esses autores afirmam que há duas correntes de pensamento na escola cognitivista: dos teóricos do pensamento e dos construtivistas, as quais serão apresentadas a seguir.

De acordo com Williams e Burden (1997:13), a primeira corrente, dos teóricos do pensamento, compara o pensamento humano a um computador altamente complexo e procura explicar o seu funcionamento em termos de regras e modelos de como os diferentes aspectos da aprendizagem ocorrem. Nessa perspectiva, são desenvolvidos estudos sobre inteligência artificial, especialmente sobre modelos de memória e processos de leitura.

Já para a segunda corrente cognitivista, dos construtivistas, o foco está em entender como individualmente as pessoas dão sentido ao mundo (Williams & Burden, 1997:14). Jean Piaget, que foi o principal representante do construtivismo, acreditava que o indivíduo, com base em suas experiências, está envolvido na construção de significado pessoal a partir de seu nascimento, ou seja, cada um constroi seu próprio sentido de mundo baseando-se em suas vivências.

Considerando o contexto educacional, na visão cognitivista, em oposição ao behaviorismo, o aluno é o foco central e também participante ativo no processo de aprendizagem.

Williams & Burden (1997:23) elencam as principais contribuições das obras de Piaget para área de ensino de línguas, as quais resumo a seguir:

- a importância de considerar o aprendiz como indivíduo ativamente envolvido na construção de significado;
- o desenvolvimento do pensamento e sua relação com a linguagem e a experiência como o foco central da aprendizagem;
- o cuidado que deve existir quanto às exigências de cada tarefa, respeitando o nível de capacidade cognitiva de cada aluno;

- a possibilidade de aplicação das noções de assimilação e acomodação na aprendizagem de uma nova língua.

Os conceitos de assimilação e acomodação, defendidos por Piaget, são definidos por Williams & Burden (1997:22) da seguinte forma: assimilação é o processo em que a cada nova informação recebida é modificada e acomodada juntamente com as informações já anteriormente armazenadas na mente, enquanto que a acomodação é o processo pelo qual o ser modifica o que já conhece, transformando esse conhecimento em uma nova informação.

Em concordância com as teorias de Piaget sobre assimilação e acomodação, os PCN-LE (1998:56) explicam que o aluno, ao ser exposto à Língua Estrangeira, baseia-se no que sabe sobre as regras da língua materna, formula hipóteses a respeito da nova língua e as checa ao comunicar-se dentro ou fora do contexto da sala de aula. O documento denomina tal atitude de estratégia de transferência linguística.

Outras estratégias usadas pelo aluno podem ser entendidas como estratégias gerais de aprendizagem de línguas (Brasil, 1998:57), tais como supergeneralização, por meio da qual o aluno generaliza uma regra para um contexto em que a mesma não se aplica; hipercorreção, que leva o aluno, por excesso de preocupação com correção, a acabar corrigindo formas que estariam corretas.

Com base no que foi exposto sobre o cognitivismo, sob essa perspectiva, em contraste com o behaviorismo, os erros passam a ser entendidos como parte do processo de aprendizagem, denominando-se de interlíngua o período de transição da língua materna para língua estrangeira.

Além do behaviorismo e do cognitivismo, outra concepção de ensino-aprendizagem exerce influência sobre o ensino de Língua Estrangeira: o sociointeracionismo.

A visão de ensino-aprendizagem sociointeracionista é defendida pelos PCN-LE (Brasil, 1998:25) como sendo adequada para o processo ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras atualmente.

De acordo com Williams & Burden (1997:39), na concepção sociointeracionista, as pessoas nascem em um mundo social e pela interação com outras pessoas ocorre o aprendizado. Sendo assim, desde o início de nossas vidas

interagimos com outras pessoas e, dessa maneira, podemos aprender e construir nosso senso de mundo. Dessa forma, a aprendizagem de uma língua se dá ao interagir com outros e utilizando-a de modo significativo.

Williams & Burden (1997:40) apontam como principal representante do sociointeracionismo o psicólogo russo Lev Vygotsky, o qual enfatizou a importância da linguagem na interação das pessoas, o que significa que é pela linguagem que uma cultura é transmitida, que os pensamentos se desenvolvem e a aprendizagem acontece.

Também para os PCN-LE (Brasil, 1998:57), a aprendizagem é vista como sendo de natureza sociointeracional, pois “aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional”. Dessa forma, os processos cognitivos ocorrem por meio da interação entre um aluno e um par mais competente na resolução de tarefas, a fim de construir significado/conhecimento. O par mais competente pode ser o professor ou mesmo outro aluno. Na aprendizagem de Língua Estrangeira, os enunciados produzidos por esse participante ajudam na construção do significado, colaborando com a própria aprendizagem do uso da língua.

A teoria central de Vygotsky reside no conceito de mediação, que, segundo Williams & Burden (1997:40), se refere ao papel desempenhado pelo mediador ao oferecer ao aprendiz meios pelos quais ele se torne capaz de fazer o que antes não poderia fazer sozinho, desenvolvendo, assim, sua aprendizagem. Os autores explicam ainda que a aprendizagem é, basicamente, de natureza social e ocorre na interação entre duas ou mais pessoas que têm níveis diferentes de conhecimentos e habilidades.

Para os PCN-LE (Brasil, 1998:58), o processo de aprendizagem se dá pela interação entre o aprendiz e um par mais competente, definidos pelo documento como: o professor em relação ao aluno, um adulto em relação à criança ou um aluno e um colega de classe.

O processo de aprendizagem, agora visto como forma de coparticipação social inicia-se com o aluno em atuação periférica e torna-se pleno com o desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com os PCN-LE (Brasil, 1998:58), o processo de aprendizagem “é mediado pela linguagem por meio da interação e por outros meios simbólicos, por exemplo, pela utilização do computador”.

Os PCN-LE (Brasil, 1998) baseiam-se na concepção sociointeracionista, extraída do trabalho de Vygotsky, que entende que a aprendizagem ocorre no que se chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), na qual ocorrem as interações entre aprendizes e pares mais competentes, partindo do nível real em que o aluno está para o nível potencial onde pode chegar por meio da aprendizagem orientada por um par mais competente.

Segundo Vygotsky (1934/2007:97), a Zona de Desenvolvimento Proximal é

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

Ainda segundo Vygotsky (1934/2007:97), a Zona de Desenvolvimento Proximal refere-se às “funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.”

Por considerar que, na visão sociointeracionista, a aprendizagem se dá pela mediação por meio das interações, os PCN-LE (Brasil, 1998:58) explicam que o conhecimento é construído em conjunto entre o aluno e o professor ou um colega. Nesse processo, ocorrem “dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das perspectivas diferentes dos participantes e o controle da interação por parte deles até que o conhecimento seja compartilhado” (Brasil, 1998:58/59). Esse processo é marcado pela interação entre os significados e o conhecimento de mundo dos participantes (aluno e par mais competente).

Na visão sociointeracionista, a percepção de interação é diferente da tradicional, na qual o professor exerce o controle e faz perguntas sobre algo já pré-definido por ele somente; espera respostas adequadas às perguntas que fez ao aluno e emite ao final a sua avaliação: iniciação, resposta e avaliação (Brasil, 1998:59). Nessa visão de interação, o aluno fica limitado a responder somente o que o professor espera, o que faz com que a aprendizagem seja restrita, por não ter aberto espaço para que o aluno participe das escolhas do que necessita aprender sobre a Língua Estrangeira. Os PCN-LE (Brasil, 1998:60) defendem que o professor, de acordo com sua disponibilidade, deve “aprender a compartilhar seu poder e

aceitar tópicos sugeridos pelos alunos e suas interpretações do que está sendo dito”, o que significa “dar voz ao aluno para que ele possa se constituir como sujeito do discurso”.

Tendo discutido as concepções teóricas de ensino-aprendizagem, as quais considero relevantes para análise das percepções dos professores-cursistas, e as teorias que serviram de base para a elaboração do curso *Interaction Teachers*, apresento, a seguir, o conceito de *Computer Assisted Language Learning* (CALL).

#### 1.4 ***Computer-Assisted Language Learning – CALL***

Tendo em vista que o curso *Interaction Teachers*, objeto de estudo deste trabalho, é um curso para aperfeiçoamento linguístico de professores mediado por computador, introduzo, a seguir, as concepções teóricas de *Computer-Assisted Language Learning - CALL*, segundo os autores Hardisty & Windeatt (1990), Warschauer & Healey (1998) e Warschauer (2004), pois considero que tais concepções poderão contribuir para a análise dos dados do curso e para a análise das percepções dos professores-cursistas sobre os aspectos tecnológicos do curso.

O termo *Computer Assisted Language Learning* (CALL) é utilizado para referência ao uso do computador para o ensino-aprendizagem de línguas, segundo autores como Hardisty & Windeatt (1990), Warschauer & Healey (1998), dentre outros.

Segundo Beatty (2003:18), inicialmente, os computadores usados para ensino-aprendizagem de línguas eram os *mainframes*, existentes somente com finalidades de pesquisa nas universidades nos anos 50. A guerra fria, com suas motivações políticas, desencadeou o avanço da ciência, dando origem ao primeiro programa CALL, que tinha como objetivo ensinar a língua russa. Na Universidade de Illinois, foi criado o sistema PLATO (*Programmed Logic/Learning for Automated Teaching Operations*), em parceria comercial com a empresa *Control Data Corporation* (Beatty 2003:18). Para essa criação, foi utilizado o que havia de melhor em CALL até então para o ensino de línguas e de disciplinas universitárias, usando basicamente a abordagem de tradução gramatical, aliada a alguns rudimentos de ortografia e verificação gramatical.

Warschauer & Healey (1998:57) explicam que o computador vem sendo usado para ensino-aprendizagem de línguas desde 1960 e seu desenvolvimento se deu através da tecnologia disponível para cada época, aliada às teorias de ensino-aprendizagem vigentes. Considerando esses aspectos, os autores dividem CALL em três fases: CALL Behaviorista, CALL Comunicativo e CALL Integrativo.

Na primeira fase, CALL behaviorista, de acordo com Warschauer & Healey (1998:57), os objetivos do CALL eram instrucionais; o computador era considerado apenas um tutor mecânico. Eram realizados exercícios de memorização e repetição, através de *drills*. Esses exercícios eram compostos de forma que o conteúdo a ser aprendido era apresentado como uma estrutura com itens fragmentados e dispostos em sequência. A linha teórica de ensino-aprendizagem vigente na época era o behaviorismo, para o qual a aprendizagem se desenvolvia gradualmente, em etapas que levavam o aprendiz a adquirir o comportamento desejado.

Segundo Warschauer & Healey (1998:57), a partir dos anos 80, inicia-se a segunda fase de CALL, denominada de comunicativa. Com os avanços na área de ensino de línguas, a aprendizagem passou a ser concebida como descoberta, desenvolvimento e expressão, seguindo as teorias construtivistas vigentes na época. A partir desse período, CALL popularizou-se devido ao fato de o acesso para utilização de computadores pessoais ter sido facilitado, o que diverge da fase anterior, behaviorista, devido aos altos custos dos equipamentos. Surgiram também *softwares* que possibilitavam interações com pares ou com o próprio computador, tendo como objetivo a discussão e descoberta.

Beatty (2003:18) aponta que nesse período, com o aparecimento de microcomputadores e devido às pesquisas desenvolvidas nos anos 70 e 80, surgiu a tecnologia do videodisco, que permitia o uso de imagens e páginas de texto, graças a sua capacidade de armazenagem de informação. Desse modo, foram criados os DVDs e os CDs-ROMs, os quais proporcionaram o uso de vídeos e de programas mais interativos no processo de ensino-aprendizagem mediado pelo computador.

De acordo com Warschauer & Healey (1998:58), no final da década de 80, inicia-se a fase do CALL Integrativo. Nessa fase, a busca é de integrar as habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever) às tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de línguas, considerando contextos sociais autênticos, com base nas teorias sociointeracionistas que norteavam as questões de ensino-

aprendizagem naquele período. De acordo com essa abordagem, o aluno aprende a usar uma variedade de ferramentas tecnológicas, disponibilizadas pelos multimeios e pela conexão em rede.

As fases de CALL até aqui apresentadas não representam uma sequência rígida de CALL “ruim” para CALL “bom”, pois, segundo Warschauer (2004:10), qualquer uma delas pode ser combinada com finalidades diferentes, conforme apresentado no quadro 1.1:

<b>CALL</b>			
<b>Aspectos</b>	<b>Fases</b>		
	<b>ESTRUTURAL 1970 – 1980</b>	<b>COMUNICATIVO 1980 - 1990</b>	<b>INTEGRATIVO SÉCULO XXI</b>
<b>TECNOLOGIA</b>	<i>Mainframe</i>	PCs	Multimídia e internet
<b>PARADIGMA DO ENSINO DE INGLÊS</b>	Gramática – tradução e áudio-lingual	Ensino comunicativo da língua	Baseado em conteúdo, em tarefa, em projeto: ESP/EAP
<b>VISÃO DA LINGUAGEM</b>	Estrutural (sistema estrutural formal)	Cognitivo (sistema construído mentalmente)	Sócio-cognitivo (desenvolvido na interação social e enfatizando o uso da linguagem em contextos sociais autênticos)
<b>PRINCIPAL USO DO COMPUTADOR</b>	Prática e repetição ( <i>drill and practice</i> )	Exercícios comunicativos	Discurso autêntico
<b>OBJETIVO PRINCIPAL</b>	Precisão ( <i>accuracy</i> )	Precisão + fluência . ( <i>accuracy and fluency</i> )	Precisão + fluência + atuação, intervenção ( <i>accuracy and fluency and agency</i> )

**Quadro 1.1: Os três estágios de CALL (baseado em Warschauer, 2004)**

As fases até aqui apresentadas representam a evolução histórica do uso do computador para ensino-aprendizagem de línguas, que ocorreu em países como os EUA. No entanto, no Brasil, os caminhos trilhados em direção ao desenvolvimento de CALL não foram os mesmos.

De acordo com Paiva (2008:5), na América do Sul, apesar de os computadores pessoais estarem disponíveis desde a década de 80, a difusão real dessa tecnologia só aconteceu com a emergência da internet, na década de 90. Antes disso, segundo a autora, não há registro de experiências relevantes, mas uma mudança acelerada vem sendo registrada.

Segundo a autora, o Brasil se conectou à internet em 1991, com a elaboração da Rede Nacional de Pesquisa (RNP) pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Diversas universidades se interconectavam por

essa rede e os professores interagem com seus pares em outros países, através de BBS (*Bulletin Board System*). No entanto, o acesso público só se deu em 1994 e, só posteriormente, no ano de 1997, acessamos a *World Wide Web* – *www*- como atualmente é conhecida.

Paiva (2008:6) cita que, hoje, há 40 milhões de usuários da internet no Brasil, dos quais, 20 milhões não possuem computadores em casa. Geralmente, esses internautas usam *lan houses* que estão disponíveis mesmo nas regiões habitadas por pessoas de poder aquisitivo baixo. Outra parcela da população ainda pode ter acesso a centros de computadores oferecidos pelos governos ou por ONGs.

Sobre o ensino de línguas mediado por computador no Brasil, Paiva (2008:6) cita docentes e os projetos que foram e vêm sendo desenvolvidos por eles, como: Heloisa Collins (PUCSP) em curso de extensão, Denise Braga (UNICAMP), na graduação e pós-graduação, a própria autora Vera Menezes O. Paiva (UFMG), na graduação e pós-graduação, João Telles (UNESP), na graduação e Vilson Leffa (UcPEL), na produção de material didático.

Conforme citado, a professora Heloisa Collins (PUC-SP), juntamente com sua mestrande Ana Silvia Ferreira, desenvolveu um curso de leitura instrumental utilizando o *Bulletin Board System*, o qual necessitava de conexão via linha telefônica. Ferreira (1998) registrou essa experiência em sua dissertação de mestrado. A Profa. Heloisa Collins coordenou também o desenvolvimento do curso de inglês *Surfing & Learning*, ministrado de 1997 a 2000. Esse curso tornou-se um projeto conjunto da PUC-SP e da UOL (Universo online) e tinha duração de 8 semanas. Seu objetivo era ensinar inglês básico para adultos que queriam se comunicar com outros usuários da internet por meio de chat, email e fórum. Outros cursos também foram coordenados por Collins, alguns envolviam leitura e outros, habilidades orais. Muitos desses cursos foram incluídos em um programa denominado *Teacher's Links*, o qual visa à educação continuada de professores do estado de São Paulo e é coordenado pelo programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP, com o patrocínio da Associação Cultura Inglesa São Paulo.

A Profa. Denise Braga da UNICAMP criou, em 2000, um projeto para alunos de pós-graduação, chamado *Read in Web*, o qual se tornou, em 2008, um curso regular também para a graduação. Além disso, a Profa. Braga desenvolve projetos

de conscientização social crítica através de práticas de letramento digital em contextos de ensino básico no Brasil. Seus alunos desenvolvem páginas na web para grupos da periferia de Campinas e, também, material sobre saúde para ser usado nas escolas de alunos carentes.

Outra iniciativa citada por Paiva (2008:7) é a de seu próprio trabalho na UFMG. Suas atividades com ELMC se iniciaram em 1997, com uma disciplina de leitura e escrita mediada por computador, para alunos de graduação. De acordo com a autora, foi a UFMG a primeira a incluir ELMC como atividade curricular. No começo, usavam grupos de discussão (*Yahoo Groups*) e fóruns gratuitos (*Voy.com*), depois migraram para ambientes virtuais de aprendizagem como o TELEDUC e o Moodle. A primeira disciplina, *Reading and Writing on the Web*, tinha atividades disponíveis na web que ofereciam oportunidade para que os alunos interagissem com outros falantes de inglês por *e-mail* ou *chat*. As primeiras turmas utilizavam um laboratório financiado pela CAPES. Em 1999, as atividades passaram a ser assíncronas e os alunos podiam usar os computadores nos laboratórios da universidade, acessar de casa, de uma *lan house* ou de seus locais de trabalho. Além disso, a Profa. Dra. Vera Menezes também coordenou vários cursos on-line focando não apenas o desenvolvimento da língua, mas também a formação de professores com estudos de tópicos em Linguística Aplicada. Em 2009, a professora prevê oferecer um curso de especialização em ensino de línguas mediado por computador, totalmente on-line.

Já o Prof. Dr. João Telles desenvolve com outros professores da UNESP, o projeto *Teletandem Brasil: foreign languages for all* (PAIVA, 2008:8). Esse objetiva oferecer a alunos universitários brasileiros e de outras partes do mundo acesso livre e democrático a processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Essas atividades são extracurriculares para os alunos da graduação, os quais, utilizando o processo *tandem*, desenvolvem atividades em duplas. Na realização das atividades, cada parceiro é responsável por uma hora de ajuda ao colega e mais uma hora é dedicada à aprendizagem da língua do outro.

Por último, Paiva (2008:8) cita Vilson Leffa (UcPEL), pelo desenvolvimento de ELO (*Electronic Learning Organizer*), um sistema de autoria, com ênfase no ensino de línguas, que serve para produção de atividades de aprendizagem. Com o programa, podem-se criar diferentes tipos de atividades para o ensino, incluindo

atividades compostas por perguntas abertas com *feedback* automático, além de leitura com um dicionário acoplado.

Como exemplo de outras iniciativas também realizadas na PUC-SP, acrescento os trabalhos mais recentemente desenvolvidos sob a coordenação da Profa Dra Rosinda de Castro Guerra Ramos, em conjunto com o grupo de pesquisa GEALIN – Abordagem Instrumental e ensino-aprendizagem de línguas em contextos diversos, certificado pelo CNPq e liderado por essa pesquisadora e pela Profa Dra Maximina Maria Freire.

O primeiro desses trabalhos é o projeto *Formação de professores e multiplicadores de ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental para o sistema de educação profissional de nível técnico*, empreendido, semi-presencialmente, entre 2004 e 2006. Esse projeto objetivou criar centros de excelência na abordagem instrumental e capacitar seus docentes tecnologicamente para tornarem-se multiplicadores (a distância) em suas respectivas regiões (Ramos et al, 2006; Ramos e Freire no prelo).

Além desse projeto, conforme relatado em Ramos (2009), essa pesquisadora também coordenou e desenvolveu com uma equipe de pesquisadores do GEALIN três outros projetos de extensão que envolveram o *design* e elaboração de cursos a distância: *ESPmed: Leitura de Abstracts; Inglês Instrumental online: Leitura de Textos Acadêmicos e Inglês Instrumental: Formação Online de Professores*; sendo que esses dois últimos são oferecidos como cursos on-line de extensão pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE) da PUC-SP.

Os trabalhos citados, embora uma pequena amostra entre tantas outras iniciativas no país exemplificam como a área de ensino de línguas mediado por computador vem sendo desenvolvida no Brasil; no entanto, como afirma Souza (2004:83), essa é uma história ainda em construção.

Bax (2003), citado por Souza (2004:83), também defende ainda não ser possível considerarmos estarmos na fase de CALL Integrativo no Brasil, conforme sugerido por Warschauer & Healey (1998:58). Isso se deve ao fato de que, para ele, não existe ainda uma real integração do computador nas salas de aula e nos currículos de ensino de línguas estrangeiras. De acordo com o autor, a real integração será resultado de uma normalização das funções dos computadores no

cotidiano do ensino, ou seja, de sua incorporação verdadeira ao conjunto total dos componentes das situações de ensino-aprendizagem.

Paiva (2008:19) afirma que o ELMC trouxe mudanças para a interação humana, que deixou de ser apenas local para ser também global. A autora afirma também que aprendizes e professores não estão mais restritos aos livros didáticos e às interações ocasionais com outros interlocutores, pois os professores têm a opção de escolher materiais complementares, podem acessar revistas, vídeos, jornais, jogos etc. Além disso, o aluno também pode escolher o que ler, ver, ouvir e com quem deseja interagir, mediado pelas ferramentas de som, vídeo e texto. Considerando esse contexto, Paiva (2008:19) aponta que compartilhar e colaborar são palavras chave no mundo da educação digital. A autora ainda explica que quando compartilhamos e colaboramos, oferecemos as condições necessárias para a emergência de uma inteligência coletiva.

Warschauer (2004:01) aponta as mudanças tecnológicas e suas influências no futuro de CALL. Segundo o autor, essas mudanças são: da conexão com fio via telefone (*phone-based*) para conexão sem fio (*wireless*); da conexão discada para conexão via banda larga (*direct on-line connections*); do computador pessoal de mesa para computadores portáteis; da conexão em baixa velocidade (*narrowband*) para conexão em alta velocidade (*broadband*); dos computadores pessoais de alto custo para os computadores e demais *hardwares* a preços acessíveis; da comunicação via internet, restrita a poucas pessoas, para a comunicação em massa, acessível à maior parte das pessoas do planeta; da informação e comunicação via texto escrito para comunicação via formas audiovisuais; do inglês como língua principal na comunicação via internet para o uso de línguas locais para comunicação regional e do inglês na comunicação internacional e comércio via internet; de usuários de Tecnologia da Informação não-nativos para usuários nativos e, por fim, do uso de CALL nos laboratórios de línguas para a sala de aula.

Segundo Warschauer (2004:5) Essas mudanças tecnológicas trazem mudanças no ensino de inglês em cinco áreas: novos contextos; novos letramentos; novos gêneros; novas identidades; novas identidades e novas pedagogias.

Os novos contextos dizem respeito ao crescimento do número de falantes de inglês como segunda língua que se conectam e usam a internet. Os novos letramentos referem-se às novas habilidades que envolvem a leitura via web, que

envolvem a tomada de decisões a respeito de acessar, ou não, um link interno ou externo, continuar a leitura de um site descendo uma página ou não. Os novos gêneros dizem respeito à escrita, as novas produções textuais que vão além dos essays para multimídia apresentando conceitos através de múltiplas tecnologias. As novas identidades dizem respeito às mudanças pessoais que ocorrem no indivíduo ao atuar socialmente em língua estrangeira, em novos contextos, mediado por computador. Com relação às novas pedagogias, essas mudanças tornam-se necessárias considerando todas aquelas anteriormente citadas. As fases de CALL (Behaviorista, Comunicativo e Integrativo), até aqui apresentadas, representam essas mudanças pedagógicas que ocorreram com base no desenvolvimento tecnológico e também nas concepções de linguagem e ensino-aprendizagem que vigoravam em cada época. Em cada fase, como exposto no quadro 1.1, esperava-se que fosse alcançado um objetivo principal, primeiramente, a precisão, depois a fluência e, por último, atuação e intervenção.

Paiva (2008:19), assim como Warschauer (2004:19), defende que uma condição necessária para a aquisição de uma língua é a agência, ou seja, usar a língua para fazer algo. Para fazer isso, devemos libertar nossos alunos das paredes da escola para que eles sejam capazes de agir no mundo das práticas sociais da linguagem.

Sobre o futuro de CALL no Brasil, Souza (2004:83) aponta que os caminhos a serem percorridos na direção da real integração do computador ao ensino de línguas, especificamente no contexto da educação brasileira, deverão levar em conta aspectos como: o diagnóstico e a avaliação das escolas e o aprofundamento de estudos sobre os processos de incorporação da tecnologia à ação pedagógica dos professores, incluindo a educação inicial e continuada desses profissionais.

Na seção seguinte, apresento e discuto alguns critérios para avaliação de materiais didáticos para o ensino de línguas.

### **1.5 Critérios para Avaliação de Material Didático**

Nesta seção, apresento alguns critérios que vêm sendo utilizados para avaliação de materiais didáticos de ensino-aprendizagem de línguas. Creio que tais

considerações se fazem importantes para elucidar os critérios, utilizados por mim, para análise do curso *Interaction Teachers*, objeto de estudo nesta pesquisa.

Avaliação de materiais didáticos é uma área que tem sido objeto de estudos, pesquisas e publicações na literatura acadêmica. Vários autores podem ser citados como referência, tais como: Cunningsworth (1984), Hutchinson & Waters (1987), Tomlinson (1998) e Dudley-Evans & St. John (1998), Ramos (1998; 2003; no prelo), Ramos & Roselli (2008) para material didático impresso; Robb & Susser (1999) e Stirling (1998), para material didático eletrônico (*software*) e Freire et. al (2004) para avaliação de cursos on-line de idiomas.

Segundo Cunningsworth (1984:5-6), há alguns princípios que podem ser seguidos para que seja feita a avaliação de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de línguas. Tais princípios referem-se à importância de o material atender às necessidades dos alunos e os objetivos do curso; à necessidade de que o professor esteja consciente do uso da linguagem quando da utilização do material; à consideração das necessidades emocionais e intelectuais do aluno e à possibilidade de proporcionar meios para o aluno relacionar o que sabe com o que está aprendendo sobre a língua alvo; à possibilidade de o material ser utilizado em grupo ou individualmente; à importância de considerar-se a relação entre a linguagem, o processo de aprendizagem e o aprendiz. Em outras palavras, o autor propõe que a avaliação de materiais seja feita considerando-se critérios que a norteiem.

Neste trabalho, considero dois roteiros de avaliação de materiais didáticos: Ramos (1998) e Freire et al (2004), que julgo atender os princípios delineados por Cunningsworth (1984).

Ramos (1998), com base em Cunningsworth (1984) e Hutchinson & Waters (1987), desenvolveu um roteiro de critérios para avaliação de materiais (anexo 1). Esse roteiro é organizado e sequenciado de acordo com os seguintes aspectos:

- ❖ audiência;
- ❖ metas, e
- ❖ conteúdo.

Com relação ao primeiro aspecto, a audiência, a autora indica itens referentes à idade, sexo, nacionalidade, área de atuação, conhecimento prévio e interesses dos aprendizes que deverão ser considerados quando da avaliação de materiais didáticos.

Quanto às metas, focam-se especificamente os objetivos estabelecidos para serem alcançados por meio do material.

Em relação ao conteúdo, Ramos (1998) destaca elementos que dizem respeito à visão de linguagem; aos aspectos de língua abordados; às habilidades trabalhadas; aos tipos de textos incluídos; à área de conhecimento específico a ser estudada; à organização e apresentação do conteúdo ao longo do curso; ao sequenciamento do conteúdo ao longo do curso e, dentro da unidade, às teorias de ensino-aprendizagem que embasam o curso; às atitudes ou expectativas dos alunos sobre aprendizagem que são levadas em conta no curso; aos tipos de exercícios ou tarefas propostos; às técnicas de ensino-aprendizagem utilizadas; aos tipos de interação que o material promove; aos recursos necessários; às orientações ao professor e à flexibilidade do curso. Além dos critérios mencionados, o roteiro levanta questões relativas a modificações ou implementações necessárias para que o material possa ser utilizado no curso.

Freire et al. (2004), por sua vez, apresentam um roteiro de avaliação destinado à avaliação de cursos on-line de idiomas. Esse roteiro é estruturado em sete grandes áreas: contextual, tecnológica, instrucional, interativa, afetiva, avaliativa e operacional. Essa estrutura foi definida pelas autoras a fim de que seja possível a utilização do roteiro por partes isoladas, atendendo especificamente cada área que se fizer necessária de acordo com o objetivo proposto.

Esses roteiros podem ser utilizados tanto para avaliação de cursos já implantados como para planejamento e elaboração de novos cursos.

Neste trabalho, opto por utilizar os critérios de avaliação de Ramos (1998), por considerar que o roteiro proposto pela autora para avaliação de materiais didáticos aborda detalhadamente os itens concernentes a um dos objetivos desta pesquisa: investigar se as teorias de linguagem e ensino-aprendizagem apregoadas pelos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999) subjazem o curso *Interaction Teachers*.

Tendo concluído a discussão teórica que embasa este estudo, apresento, a seguir, no capítulo de Metodologia, o contexto de pesquisa e seus participantes.

## CAPÍTULO 3

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentadas a análise e a discussão dos dados coletados, buscando responder às perguntas de pesquisa apresentadas na introdução deste trabalho, as quais orientam a forma como o mesmo está organizado.

Este estudo tem como objetivos: investigar como as visões de linguagem e ensino-aprendizagem apregoadas pelos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999), se manifestam no curso *Interaction Teachers* e também identificar as percepções de professores-cursistas sobre aspectos linguísticos e tecnológicos do curso. O curso *Interaction Teachers* foi oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEESP, pelo seu órgão de Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, para promover o aperfeiçoamento linguístico dos professores de inglês da rede pública estadual. Desta maneira, o objetivo deste capítulo é apresentar os resultados deste trabalho, com o intuito de responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como as visões de ensino-aprendizagem e linguagem apregoadas nos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999) se manifestam no curso *Interaction Teachers*?
2. Que percepções os professores-cursistas têm sobre a relação entre as concepções de linguagem e ensino-aprendizagem apregoadas pelos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999) e o curso *Interaction Teachers*?
3. Que percepções os professores-cursistas têm sobre os aspectos linguísticos do curso?
4. Que percepções os professores-cursistas têm sobre os aspectos tecnológicos do curso?

A análise dos dados foi organizada em quatro seções, de acordo com as perguntas de pesquisa. Em primeiro lugar, apresento a análise referente às visões de linguagem e ensino-aprendizagem que subjazem o curso *Interaction Teachers*, com base nos critérios para avaliação de materiais didáticos de Ramos (1998). Em segundo lugar, apresento a análise das percepções dos professores-cursistas quanto à relação entre as concepções de linguagem e ensino-aprendizagem dos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999) e o curso *Interaction Teachers*. Em terceiro lugar, é apresentada a análise sobre as percepções dos aspectos linguísticos do curso e, por último, será apresentada a análise das percepções sobre os aspectos tecnológicos.

### **3.1 O curso e suas teorias de linguagem e ensino-aprendizagem**

Considerando que o curso *Interaction Teachers* foi oferecido pela Secretaria de Estado da Educação (SEESP), através do órgão de Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), com o objetivo de promover o aperfeiçoamento linguístico dos professores, espera-se que as teorias de linguagem e ensino-aprendizagem que embasaram a elaboração do curso sejam correspondentes àquelas apregoadas pelos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999). Tal afirmativa é pautada por informação disponibilizada no site da CENP, o qual aponta que um dos objetivos específicos do curso é: “oferecer conteúdo de acordo com a fundamentação teórica explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Sendo assim apresento a seguir a análise referente aos dados do curso *Interaction Teachers*, procurando relacioná-los às teorias de linguagem e ensino-aprendizagem explicitadas nos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999), as quais foram discutidas no capítulo de Fundamentação Teórica deste trabalho.

Será apresentada, a seguir, a análise dos elementos que compõem o curso *Interaction Teachers*. Tais componentes foram examinados à luz dos critérios para avaliação de materiais didáticos propostos por Ramos (1998) para identificar as concepções de ensino-aprendizagem e linguagem que embasam o curso. Os componentes do curso que serão analisados são:

- objetivos gerais e específicos

- índices
- atividades da *script page* (*listening – slow audio video; listening – line-by-line; vocabulary; communication; grammar; culture; pronunciation; role-play*)
- tipos de testes
- ambiente virtual
- sistema de avaliação

Conforme apresentado no capítulo de Metodologia, os itens dos critérios para avaliação de materiais propostos por Ramos (1998) que foram selecionados são: “com relação à audiência, com relação às metas e com relação ao conteúdo”.

### **3.1.1 Com relação à audiência**

O curso *Interaction Teachers*, como anteriormente mencionado, foi oferecido aos professores de inglês da rede pública estadual, portanto, pessoas adultas, pertencentes a uma área de especialidade – Letras.

Sendo assim, sabemos que devido ao fato de esses docentes terem frequentado as disciplinas relativas ao ensino de língua inglesa em suas faculdades/universidades e hoje estarem lecionando esse componente curricular, os mesmos apresentam conhecimento prévio de língua inglesa. Além disso, tais professores, possivelmente, têm conhecimento sobre teorias de linguagem e ensino-aprendizagem, pois tais assuntos também são objeto de estudo no período de graduação.

Além disso, de acordo com os dados apresentados pelos participantes desta pesquisa, além de todos esses docentes serem graduados em Letras, com Licenciatura Plena em Português e Inglês, eles também são profissionais que podem ter frequentado outros cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização e/ou pós-graduação. Exemplifico essa afirmação com os participantes deste estudo, pois, conforme pode ser verificado no quadro 3.1, a seguir, todos apresentam formação mais ampla, além do curso de graduação.

<i>Participante</i>	<i>Formação Acadêmica</i>
Fábio	Licenciatura Plena em Letras; Mestrado em LAEL; ELS Language Center: Intensive Course in English (EUA).
Eide	Licenciatura Plena em Letras; Complem. Pedag.; Reflexão sobre a ação; Aperfeiç. Ling. (Cult. Inglesa); EducomTV; Técn.Leit.Língua Port; Fisk para prof. de inglês.
Vanderléia	Licenciatura Plena em Letras; Reflexão sobre a ação; Mestrado em LAEL; cursos de inglês em escolas de idiomas.
Kelly	Licenciatura Plena em Letras; Especialização em Língua Inglesa; Reflexão sobre a ação.
Aline	Licenciatura Plena em Letras; Especialização em Gestão Escolar; Curso de inglês em escola de idiomas.
Magaly	Tradutor e Intérprete: Inglês/Português e Licenciatura Plena em Letras.

**Quadro 3.1: Formação acadêmica dos cursistas/participantes**

Logo, pode-se partir do pressuposto que esses participantes já possuem conhecimento prévio ou, ao menos, estejam familiarizados com teorias de ensino-aprendizagem e linguagem que norteiam o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Além disso, seu conhecimento linguístico não é provavelmente aquele de alunos que a literatura chama de principiantes, ou falsos principiantes, uma vez que passaram por cursos que proveem conhecimento sistematizado da língua, isto é, aprendizado da gramática da língua e de vocabulário bem como algum desenvolvimento referente às habilidades comunicativas de produção oral e escrita e de compreensão oral e escrita. Portanto, pode-se dizer que são todos cursistas que farão esses cursos com algum conhecimento e proficiência prévios da língua, bastante superior ao de iniciantes ou falsos principiantes. Consequentemente, o nível de conhecimento linguístico denominado “básico” precisará ser maior do que aquele encontrado nos materiais didáticos destinados a um público principiante, o que, conforme o conteúdo programático apresentado mais adiante neste capítulo e na análise que segue, não condiz com essas afirmativas.

Acredito ser importante considerar o fator conhecimento prévio de língua inglesa e de teorias de linguagem e ensino-aprendizagem para a elaboração do curso, especialmente com relação a conteúdo e metodologia, para que o mesmo atenda satisfatoriamente os cursistas e alcance os objetivos propostos.

### 3.1.2 Com relação às metas

O curso *Interaction Teachers* foi oferecido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), aos professores de inglês da rede pública estadual. Apresento a seguir os objetivos do curso *Interaction Teachers*:

Objetivo geral:

- proporcionar aperfeiçoamento linguístico de 240 horas a 11 mil professores de inglês da rede estadual dispersos por todo o Estado de São Paulo (645 municípios).

Objetivos específicos:

- oferecer conteúdo de acordo com a fundamentação teórica explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais;

- oferecer conteúdo atraente e de fácil uso;

- proporcionar aos professores pleno acesso ao conteúdo de acordo com o seu ritmo e sua necessidade;

- disponibilizar materiais on-line e off-line, de forma a garantir o acesso ao conteúdo independente de qualquer condição de conectividade;

- garantir pleno uso dos recursos a distância a partir de uma capacitação presencial inicial;

- disponibilizar uma ferramenta para acompanhamento do curso por parte dos gestores regionais de coordenação;

- realizar provas supervisionadas, visando certificação homologada pela SEESP (CENP, 2008).

Sobre o objetivo geral do curso: “proporcionar aperfeiçoamento linguístico de 240 horas a 11 mil professores de inglês da rede estadual, dispersos por todo o Estado de São Paulo (645 municípios)”; há dois pontos a considerar, o primeiro, que seja levado em conta o público alvo a que o próprio objetivo se refere, ou seja, que supere o conhecimento linguístico que tais profissionais já possuem, conforme já discutido na seção anterior deste capítulo. Já o segundo ponto a ser considerado diz respeito à necessidade de relacionar o objetivo geral com o primeiro objetivo específico citado, o de “oferecer conteúdo de acordo com a fundamentação teórica

explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais”. Conforme expresso no objetivo, espera-se que o curso seja coerente com os paradigmas propostos pelos PCN-EM (Brasil, 1999:148), o qual defende que o ensino de uma língua estrangeira deve

“além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação em geral enquanto cidadão”.

Da mesma forma, defendem os PCN-LE (Brasil, 1998:19) que a aprendizagem de língua estrangeira deve proporcionar ao aprendiz seu engajamento discursivo, o que significa ter a capacidade de envolver-se e envolver outros no discurso. No entanto, como poderá ser verificado adiante, na análise realizada neste capítulo, o curso foca-se, principalmente, na pronúncia do idioma estudado, na memorização do vocabulário e na repetição de sentenças.

Ainda sobre o objetivo de apresentar o conteúdo coerente com as visões teóricas dos PCN, é importante ressaltar que os documentos oficiais se referem às concepções sociointeracionista de linguagem e ensino-aprendizagem como questões teóricas de base para articulação dos temas centrais da proposta, que são: a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira (Brasil, 1998:24).

Porém, pela análise do curso, apresentada a seguir ainda neste capítulo, podemos verificar que o curso não atinge esse objetivo.

Com relação aos objetivos que dizem respeito a “oferecer conteúdo atraente e de fácil uso”, podemos analisar que os termos “atraente” e “fácil uso” são questões relativas, pois dependem, especificamente, do que as pessoas, de modo geral, acham que é atraente, do conhecimento prévio de cada cursista, dos seus interesses, entre outros.

Sendo assim, seria necessário que, antes da elaboração do curso, fosse realizada uma pesquisa de análise de necessidades com os professores que viriam a frequentá-lo, a fim de que essas necessidades tivessem maiores possibilidades de serem atendidas, tendo em vista que o custo de implantação de um curso para professores de inglês para todo o Estado de São Paulo é considerado alto.

Exemplifico esse ponto com o trabalho de vocabulário apresentado na primeira lição do módulo *Basic*, a qual apresenta o seguinte diálogo:

*Joe – Bill!*

*Bill – Hi! Joe! How are you?*

*Joe – Great.*

*Joe – What's new?*

*Bill – I have a new job.*

*Joe – That's great!*

*Bill – Yeah. I like the work (ELLIS, 2008)*

Podemos observar que o texto acima apresenta as palavras grafadas e, em seguida, trabalha seu vocabulário conforme exemplifico algumas delas a seguir:

*Hi – a simple greeting*

*Great – very good*

*I like – example: I like apples.*

*Yeah – another way to say, “yes” (ELLIS, 2008).*

Ao analisarmos esse exemplo, podemos observar que, de fato, o conteúdo apresentado é de “fácil uso”; pois, talvez isso possa ser devido ao fato de já fazer parte do conhecimento prévio dos cursistas, como vimos anteriormente neste capítulo. Em contrapartida, o mesmo não parece ser “atraente”, pois um vocabulário já conhecido, o qual é apresentado também de uma forma simplista, não demonstra ser componente de conteúdo “atraente”.

Ao analisar o objetivo “proporcionar aos professores pleno acesso ao conteúdo de acordo com seu ritmo e sua necessidade”, considero que o mesmo foi atingido, uma vez que o curso oferecia aos participantes a possibilidade de cursar uma lição por semana, ou seja, todas as segundas-feiras, o site/ambiente virtual disponibilizava os testes da lição daquela semana; no entanto, cabe uma consideração, pois ao observarmos que o conteúdo era de “fácil uso” para o professor, o mesmo não precisava dispor de tantas horas para realizar as atividades propostas na lição.

O objetivo de “disponibilizar materiais on-line e off-line, de forma a garantir o acesso ao conteúdo independente de qualquer condição de conectividade” não foi alcançado em sua totalidade, mesmo o curso tendo oferecido acesso pelo *software* ELLIS e pelo ambiente virtual. Isso se deve ao fato de o conteúdo oferecido no site ser incompleto em relação ao *software*, pois, no segundo, o cursista trabalhava a pronúncia, a gramática e o vocabulário, enquanto no site, o material disponibilizado era um guia de estudos que o cursista poderia imprimir, mas que trabalhava apenas gramática e vocabulário. Sendo assim, o cursista que optasse por não utilizar o *software* poderia encontrar dificuldades em responder testes que contemplasse questões de pronúncia.

Sobre o objetivo “garantir pleno uso dos recursos a distância a partir de uma capacitação inicial”, foi oferecida, aos cursistas, uma capacitação presencial inicial, na Diretoria de Ensino. Essa capacitação tratou apenas de questões de instalação do *software* ELLIS e acesso ao ambiente virtual. No entanto, poderia ter sido contemplada com instruções sobre o procedimento de navegação no curso, tanto via *software* como via site, considerando que muitos cursistas poderiam nunca ter feito um curso mediado por computador antes, fator que poderia gerar dificuldades durante o andamento do curso, pois os cursistas poderiam não saber como seguir passo a passo o uso do *software*, utilizando todos os recursos disponíveis como: *script page*, *tutorial*, *skills menu*, *role-play*, ou, também, ao acessarem o site, poderiam encontrar dificuldades em entender como deveriam navegar por ele. Embora possamos esperar que o cursista aprenda sozinho como proceder tanto na utilização do *software* como do site, ele poderia gastar mais tempo e prestar mais atenção nisso do que no conteúdo do curso, o que poderia ser evitado se na capacitação inicial esses aspectos já fossem ensinados. Considerando também que, semanalmente, ele já teria atividades para realizar no site, até conseguir acertar o seu ritmo com o curso, sabendo navegar por ele, isso poderia gerar atrasos na realização das atividades.

O objetivo “disponibilizar uma ferramenta para acompanhamento do curso por parte dos gestores regionais de coordenação” diz respeito às atividades que os gestores realizavam na Diretoria de Ensino. Em cada DE, onde estão lotados os gestores regionais, há professores de cada área de ensino que atuam em Oficinas Pedagógicas, dando suporte aos professores que atuam em sala de aula. No caso

do curso *Interaction Teachers*, os gestores atuavam fazendo cadastramento de cursistas e disponibilizando os testes presenciais ao final dos módulos.

Cabe aqui uma consideração com relação à participação desses profissionais no curso: creio que os mesmos poderiam fazer o curso juntamente com os demais professores, proporcionando oportunidades de interação entre eles e os cursistas e entre os cursistas em si, e não apenas fazerem o controle de acessos e participação dos cursistas.

O último objetivo apresentado, “realizar provas supervisionadas, visando certificação homologada pela SEESP”, diz respeito aos sessenta testes que o cursista realiza na Diretoria de Ensino, após concluir cada um dos módulos do curso. Ao que parece, essa exigência da Secretaria da Educação deve-se ao fato de que o professor, ao completar o curso e receber o certificado de conclusão, tem a possibilidade de evoluir profissionalmente e, por consequência, também ter aumento em seus vencimentos. Nesse sentido, esse objetivo foi alcançado.

Ainda no que diz respeito à questão da avaliação, gostaria de comentar que os PCN-LE (Brasil, 1998:79) apresentam dois tipos: avaliação formativa e somativa. A primeira, privilegiada pelo documento, oferece descrição e explicação, possibilita compreender o que se alcança e por quê. O documento ainda a considera uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino-aprendizagem, pois dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no decorrer do percurso e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento.

A avaliação somativa, o segundo tipo mencionado, é feita ao final do processo de aprendizagem, geralmente por meio de um teste, sem permitir ajustes no ensino. Os PCN-LE (Brasil, 1998:79) ainda apontam que

os testes, ou provas, constituem meios de se avaliar um aspecto apenas do processo de aprendizagem, ou seja, o produto em relação ao desempenho, tendo em vista determinados conteúdos ou objetivos, em termos de progresso ou de proficiência.

Sendo assim, ao analisarmos a de avaliação que o curso *Interaction Teachers* realiza e aquela que os documentos oficiais defendem, percebemos a incoerência nesse aspecto, pois, como foi possível observar, o curso não permite ajustes nem correções no percurso, baseados nos resultados oriundos da avaliação da aprendizagem dos cursistas.

### 3.1.3 Com relação ao conteúdo

Nesta seção, será apresentada a análise do conteúdo (Ramos,1998), segundo os seguintes componentes escolhidos para a análise: organização e sequenciamento de conteúdo; aspectos do sistema da língua e linguagem abordados; habilidades comunicativas; tipos de texto incluídos e tipos de atividades, tratados a seguir.

O índice do curso, apresentado no quadro 3.2, a seguir, indica como foi sequenciado o conteúdo desenvolvido no curso em cada módulo.

Pela análise dos índices, percebemos que o curso possui um *syllabus* híbrido, ou seja, apresenta e desenvolve o conteúdo a partir de situações e funções. No módulo *Basic*, por exemplo, a primeira unidade é indicada pela função *Meeting people*, no módulo *Intermediate*, há uma situação, a qual é chamada de *In the kitchen*, e no módulo *Advanced*, a primeira unidade, *Casual Introductions and Small Talks*, é também indicada por meio de funções comunicativas.

<b>Basic</b>	<b>Intermediate</b>	<b>Advanced</b>
<i>Meeting people</i>	<i>In the Kitchen</i>	<i>Casual Introductions and Small Talks</i>
<i>Shopping</i>	<i>At the Supermarket</i>	<i>Making Introductions</i>
<i>Getting Around</i>	<i>At the Park</i>	<i>Registering for Classes</i>
<i>Getting Together</i>	<i>With Friends</i>	<i>Shopping at a Convenience Store</i>
<i>Finding a Job</i>	<i>At School</i>	<i>Job Hunting</i>
<i>Banking</i>		<i>Studying to Get a Driver's Licence</i>
<i>Going to the Doctor</i>		<i>Budgeting for a Semester</i>
<i>Having Fun</i>		<i>Budgeting for a Month</i>
		<i>Job Interview</i>
		<i>Asking for Technical Help</i>
		<i>Discussing Business</i>
		<i>Discussing Literature</i>

Quadro 3.2: Índice do curso *Interaction Teachers* (ELLIS, 2008)

É possível inferir que essas situações que compõem o conteúdo ou os assuntos tratados sejam familiares aos professores-cursistas, pois, possivelmente, já os tenham estudado no período da graduação e em livros didáticos, considerando-se que se trata de temáticas comuns a esses.

Outro objetivo do curso, como anteriormente apresentado, é “proporcionar aos professores pleno acesso ao conteúdo de acordo com seu ritmo e necessidades”. Considero que essa afirmativa parece bastante interessante, pois

pode pressupor duas inferências: ou por que o curso está on-line e o professor poderá cursá-lo conforme seu tempo disponível ou de acordo com o que ele precisa. Entretanto, essa afirmativa mostra-se complicada, uma vez que o professor deve fazer testes da Diretoria de Ensino para ser promovido, ao concluir cada um dos três módulos, o que parece um pouco incoerente com o que está colocado.

Além do índice, apresento, no quadro 3.3, a seguir, o resumo do *syllabus* que é desenvolvido no curso *Interaction Teachers*, lembrando que o quadro completo pode ser observado no anexo 4 deste trabalho.

<b>Basic</b>	<b>Intermediate</b>	<b>Advanced</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>be, tenses;</i></li> <li>- <i>verbs;</i></li> <li>- <i>nouns &amp; pronouns;</i></li> <li>- <i>adjectives &amp; adverbs;</i></li> <li>- <i>quantifiers;</i></li> <li>- <i>conjunctions;</i></li> <li>- <i>prepositions.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>contractions &amp; modals: contractions review, modals;</i></li> <li>- <i>verb tenses: present, past, future;</i></li> <li>- <i>parts of speech: nouns, verbs, adjectives, complete sentences;</i></li> <li>- <i>the noun phrase: articles, comparatives, quantifiers;</i></li> <li>- <i>conjunctions &amp; conditionals: conjunctions, conditionals;</i></li> <li>- <i>questions: yes/no question, what/who/which, tag questions, when/where/why, how.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>modals: modals, modal verbs;</i></li> <li>- <i>gerunds &amp; infinitives: gerunds, infinitives, verb+object+infinitive, gerunds&amp;infinitives;</i></li> <li>- <i>questions: yes/no questions, information questions, clauses, tag questions, reported speech;</i></li> <li>- <i>conditionals: real, unreal;</i></li> <li>- <i>perfect tenses: present perfect, progressive tenses, past perfect, future perfect, past participles;</i></li> <li>- <i>prepositions: prepositions, phrasal verbs;</i></li> <li>- <i>pronouns: pronouns, possessive pronouns, reflexive pronouns, direct/indirect objects;</i></li> <li>- <i>progressive aspect: present progressive, stative verbs, past progressive, future progressive, s-v agreement;</i></li> <li>- <i>word roots: roots examples, prefixes &amp; suffixes, nouns uses &amp; adjectives;</i></li> <li>- <i>comparatives: equatives, comparatives, superlatives, parallel structure;</i></li> <li>- <i>passive voice: passive use, passive forms, stative passive, other forms;</i></li> <li>- <i>determiners: nouns, articles, quantifiers, pronouns.</i></li> </ul>

**Quadro 3.3: Syllabus – conteúdo gramatical (ELLIS, 2008)**

Ao observarmos os títulos das unidades, essas poderiam indicar que os módulos trabalharão o uso da língua em situações variadas do cotidiano (*meeting people, getting together*), ou mesmo de trabalho, (*job interview*); entretanto, quando

comparadas com os conteúdos gramaticais, parece haver uma inconsistência, porquanto esse se estrutura exclusivamente com base no conhecimento sistêmico, bastante estrutural, uma opção que se baseia em visões de linguagem mais tradicionais, opondo-se assim às propostas teóricas dos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999).

Pela análise e comparação entre os índices do curso, o qual apresenta as situações e funções que são desenvolvidas no seu decorrer, e o *syllabus* gramatical, podemos perceber que o sequenciamento do conteúdo foi elaborado com base nesse último. Já as atividades propostas no curso abordam aspectos estruturais e de vocabulário da língua, conforme demonstrado na análise que segue.

Todas as *lesson video* apresentadas pelo curso iniciam-se com a apresentação de um vídeo, ao qual o usuário assiste, com o áudio. Em seguida, inicia-se a *script page*. A sequência da *script page* é composta pelas seguintes etapas: *listening slow áudio*, *listening line-by-line*, *vocabulary*, *communication*, *grammar*, *culture* e *pronunciation*, as quais foram descritas detalhadamente no capítulo de Metodologia deste estudo.

Na primeira atividade da *script page*, denominada *listening – slow audio*: o usuário deve clicar sobre cada frase do diálogo para ouvi-las pronunciadas pelos personagens da *lesson vídeo*, de forma mais lenta. Além disso, há o diálogo transcrito na tela, que possibilita ao cursista acompanhar o áudio lento do que se apresenta na tela. Após ouvir as falas das personagens do vídeo, o usuário grava sua própria fala e a compara com a original do *software* do curso. O quadro 3.5 a seguir, apresenta o diálogo da primeira lição de cada módulo: *Basic*, *Intermediate* e *Advanced*.

Vale lembrar que para cada diálogo apresentado a seguir há uma tela, conforme apresentado no capítulo de Metodologia deste trabalho.

<p><b>Basic</b>  <b>Lesson 1 – Meeting People</b>            Joe – Bill!            Bill – Hi! Joe! How are you?            Joe – Great.            Joe – What’s new?            Bill – I have a new job.            Joe – That’s great!            Bill – Yeah. I like the work.</p>	<p><b>Intermediate</b>  <b>Lesson 1 – In the kitchen</b>            Mark – What are you making?            Pauline – Spanish pork chops. Do you want to help?            Mark – Sure. What do I do?            Pauline – You could add the rice.            Mark – How much?            Pauline – <math>\frac{3}{4}</math> of a cup. But we’re doubling the recipe.            Mark – So that’s 1 and <math>\frac{1}{2}</math> cups, right?            Pauline – Right.</p>	<p><b>Advanced</b>  <b>Lesson 1 – Casual Introductions and Small Talks</b>            Kisha – Hey, Tyke! Carl! How’s it going?            Tyke – Hi, Kisha. Who’s your friend?            Kisha – This is Melanee. Melanee, I’d like you to meet Tyke and Carl.            Melanee – Tyke, Carl, nice to meet you.</p>
---	---	--

**Quadro 3.4: Exemplo dos diálogos *listening slow áudio* e *line-by-line* (ELLIS, 2008)**

Observando-se os diálogos e a explicação acima, é possível inferir que, nesta primeira etapa, o objetivo da atividade seja abordar a compreensão oral, até pelo fato de o título da atividade ser *listening slow áudio*. Mas, o que parece é que a preocupação da atividade é basicamente com a pronúncia das palavras. Além disso, sabemos que ouvir a pronúncia de frases com o áudio mais lento não proporciona uma situação real de uso da língua, pois, quando estamos em situações entre interlocutores, nem sempre nos deparamos com a possibilidade de ouvir as palavras pronunciadas lentamente.

Tal procedimento se repete na atividade seguinte, denominada: *listening line-by-line*. O que difere esta etapa da anterior é que o áudio é pronunciado em tempo real, não mais lentamente, como acontece na atividade anterior.



Outro ponto a ser considerado é que, quando participamos de um diálogo, também não encontramos a forma escrita do que está sendo dito.

A atividade seguinte é denominada *vocabulary*. O quadro 3.6, a seguir, demonstra que as palavras sublinhadas foram previamente selecionadas pelo programa para explicação posterior.

<p><b>Basic</b>  <b>Lesson 1 – Meeting People</b>          Joe – <u>Bill!</u>          Bill – <u>Hi!</u> <u>Joe!</u> <u>How are you?</u>          Joe – <u>Great.</u>          Joe – <u>What's new?</u>          Bill – <u>I have a new job.</u>          Joe – <u>That's great!</u>          Bill – <u>Yeah.</u> <u>I like the work.</u></p>	<p><b>Intermediate</b>  <b>Lesson 1 – In the kitchen</b>          Mark – <u>What are you making?</u>          Pauline – <u>Spanish pork chops.</u> <u>Do you want to help?</u>          Mark – <u>Sure.</u> <u>What do I do?</u>          Pauline – <u>You could add the rice.</u>          Mark – <u>How much?</u>          Pauline – <u>¾ of a cup.</u> <u>But we're doubling the recipe.</u>          Mark – <u>So that's 1 and ½ cups, right?</u>          Pauline – <u>Right.</u></p>	<p><b>Advanced</b>  <b>Lesson 1 – Casual Introductions and Small Talks</b>          Kisha – <u>Hey, Tyke! Carl!</u> <u>How's it going?</u>          Tyke – <u>Hi, Kisha.</u> <u>Who's your friend?</u>          Kisha – <u>This is Melanee.</u> <u>Melanee, I'd like you to meet Tyke and Carl.</u>          Melanee – <u>Tyke, Carl,</u> <u>nice to meet you.</u></p>
---	--	--

Quadro 3.5: *Vocabulary* da primeira lição dos módulos *Basic*, *Intermediate* e *Advanced* (ELLIS, 2008)

Algumas das palavras grifadas e apresentadas nos diálogos do quadro acima são explicadas por meio de sinônimos e exemplos como ilustro no quadro 3.7 a seguir:

<p><b>Basic</b></p> <p>  <u>Bill</u>  <u>Hi</u> – a simple greeting</p> <p>  <u>Joe</u>  <u>How are you?</u>  <u>Great</u> – very good.  <u>What's new?</u> – another way to say, “how are you?”  <u>I like</u> – Example: “I like apples”.</p>	<p><b>Intermediate</b></p> <p><u>Making</u> – to make          To produce          Example: We made cookies for the party.  <u>Spanish</u> – from or of Spain          Example: We eat Spanish food every week.  <u>Pork chops</u> – a cut of meat from a pig. Example: I like to eat pork chops.</p>	<p><b>Advanced</b></p> <p><u>Friend</u> – a person who you know well and like          Example: Caroline has been my friend for years.  <u>Like</u> – to enjoy          Example: Most children like music.</p>
---	---	--

Quadro 3.6: Detalhamento da seção *vocabulary* (ELLIS, 2008)

Ao analisar esses exemplos, é possível observar que o vocabulário é trabalhado de forma isolada e há contextualização somente em relação à sentença do diálogo, não se considerando um contexto de situações de uso real da língua. Além disso, os exemplos também não apresentam propósito comunicativo atrelado ao exercício.

Outra questão para a qual se pode atentar é que o cursista não escolhe as palavras do diálogo, pois as mesmas são selecionadas automaticamente pelo *software*, o qual também só oferece exemplos e definições já previstas pelo curso.

No módulo *Basic*, praticamente todas as palavras têm explicação do significado; nos módulos seguintes, a quantidade de palavras detalhadas diminui. Isso poderia ser devido à variedade de vocabulário apresentado e ao fato de ter havido uma evolução ou aumento de conhecimento de um módulo para outro.

No entanto, nota-se que o vocabulário é apresentado de forma repetitiva, pois no diálogo do módulo *Basic*, por exemplo, há a explicação do verbo *like* e o mesmo se repete no diálogo do módulo *Advanced*, ou seja, não houve avanço no grau de complexidade, enriquecimento ou avanço de vocabulário.

Por meio desses exemplos, pode-se perceber que a língua é vista como estrutura, que considera seus elementos isoladamente, ou seja, enquadra-se na concepção estrutural de linguagem, ou naquela denominada por Nunan (1999:74) concepção tradicional de linguagem. Esse autor aponta que, dentro dessa visão, o ensino é baseado em situações previamente definidas, com o ensino de palavras isoladas e estruturas gramaticais que não se operacionalizam no mundo real. Os PCN-EM (1999:148), ao citarem o cenário atual de ensino de inglês, apresentam esse tipo de ensino de Língua Estrangeira, que acontece na escola regular, como problemático; pois o mesmo se pauta apenas no estudo de formas gramaticais, memorização de regras, acontecendo de forma descontextualizada e desvinculada da realidade.

Refletindo sobre a análise apresentada até o momento, é possível perceber que o curso *Interaction Teachers* não faz menção ao contexto social, dialetos, estilos ou registros ocupacionais como, por exemplo, o uso de gírias ou de expressões mais informais como “Yeah”.

Além disso, esse posicionamento do curso diverge também dos PCN-EM (Brasil, 1999:28), que dizem que para que a competência comunicativa seja alcançada, é necessário que se desenvolvam as demais competências da língua que a compõem, como por exemplo, “escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação” e “saber distinguir entre variantes linguísticas”

Na seção seguinte, denominada *communication*, são explicadas expressões que fazem parte dos diálogos de cada lição.

O quadro 3.8, a seguir, ilustra que o cursista vê novamente os mesmos diálogos que vem estudando desde o início da lição de cada módulo do curso. A

diferença é que, nessa seção, outras expressões são selecionadas pelo curso para explicação na seção *communication*.

<b>Basic</b>	<b>Intermediate</b>	<b>Advanced</b>
<p><b>Lesson 1 – Meeting People</b>            Joe – Bill!            Bill – Hi! Joe! <u>How are you?</u>            Joe – Great.            Joe – What’s new?            Bill – I have a new job.            Joe – That’s great!            Bill – Yeah. I like the work.</p>	<p><b>Lesson 1 – In the kitchen</b>            Mark – What are you making?            Pauline – Spanish pork chops. Do you want to help?            Mark – <u>Sure</u>. What do I do?            Pauline – You could add the rice.            Mark – How much?            Pauline – <math>\frac{3}{4}</math> of a cup. But we’re doubling the recipe.            Mark – So that’s 1 and <math>\frac{1}{2}</math> cups, <u>right?</u>            Pauline – <u>Right</u>.</p>	<p><b>Lesson 1 – Casual Introductions and Small Talks</b>            Kisha – <u>Hey</u>, Tyke! Carl!  <u>How’s it going?</u>            Tyke – <u>Hi</u>, Kisha. Who’s your friend?            Kisha – This is Melanee.            Melanee, <u>I’d like you to meet</u> Tyke and Carl.            Melanee – Tyke, Carl, <u>nice to meet you</u>.</p>

Quadro 3.7: Seção *communication* da primeira lição de cada módulo do curso(ELLIS, 2008)

Ao clicar sobre as expressões sublinhadas no diálogo, o cursista lê as explicações de cada sentença, as quais apresento no quadro 3.8, a seguir:

<p><u>How are you?</u></p> <p><b>Greetings and Responses</b> How are you? <b>Greet People</b> Watch the video clip. Notice how Bill greets Joe and how Joe responds.</p> <p>Bill: Hi, Joe! How are you? Joe: Great.</p> <p>Listen to the dialogues. Notice the different ways to greet people and to respond.</p> <p>Dialogue # 1 Bill: Hi, Joe! How are you? Joe: Great!</p> <p>Dialogue # 2 Ann: Hi, John. How are you doing? John: Not bad. And you?</p> <p>Dialogue # 3 Roger: Hi, Jamie. How's it going? Jamie: Good. How about you?</p> <p>Dialogue # 4 Jim: What's up, Chris? Chris: Not much.</p>	<p><u>Sure</u> - yes; a positive answer to a question Example: Would you like to come to dinner to Saturday night? Sure. I'd love to.</p> <p><u>Right</u> – a phrase used to ask if something is true or correct. Example: You'll be there, right?</p> <p><u>Right</u> – a phrase used to show agreement. Example: Right, you did tell me about Bill.</p>	<p><u>Hey</u> – an expression used to get people's attention Example: Hey, are you guys going to Maria's party?</p> <p><u>How's it going?</u> A phrase used to ask someone how they are doing Example: Hey, Jack. How's it going?</p> <p><u>Hi</u> A casual greeting Example: Hi, Mark!</p> <p><u>I'd like you to meet</u> A polite, formal way to make introductions Example: Fred, I'd like you to meet Irene.</p> <p><u>Nice to meet you</u> A polite expression used when you are introduced to someone for the first time. Example: It was nice to meet you, Kendra.</p>
---	---	---

Quadro 3.8: Detalhamento da seção *communication* (ELLIS, 2008)

Como podemos observar no exemplo, as explicações das expressões selecionadas são mais direcionadas ao significado do que ao uso.

Não são apresentadas situações que propiciem o uso social da linguagem, pois os cursistas apenas leem a definição de termos do *software* e têm a oportunidade de repetí-los.

Os PCN-LE (Brasil, 1998:43) apontam quem “a linguagem é uma prática social, ou seja, envolve escolhas da parte de quem escreve ou fala para construir significados em relação a outras pessoas em contextos culturais, históricos e institucionais específicos”. Para que seja possível perceber isso, submetemos textos orais ou escritos a sete perguntas: quem escreveu/falou, sobre o que, para quem, para que, quando, de que forma, onde?

Não fica claro para o cursista qual é o critério de seleção das expressões a serem trabalhadas. Também não fica claro o objetivo dessa seção; além disso, as palavras são tratadas de forma descontextualizada, ou seja, somente informa-se o significado de cada uma, aplicando exemplos, como acontece na seção *vocabulary*.

No quadro apresentado acima, no exemplo referente ao módulo *Basic*, *how are you* é mostrado em situações diferentes de uso; no entanto, não esclarece o grau de formalidade que deve ser considerado pelo interlocutor de acordo com a situação na qual esteja envolvido. O mesmo ocorre com a expressão *hey*, apresentada no módulo *Advanced*. O curso informa que tal termo é utilizado para chamar a atenção de alguém em uma conversa, no entanto, não se considera o contexto e a situação de uso desse termo, o qual não poderia ser utilizado em uma situação formal, por exemplo.

Esse tipo de atividade contraria o que os PCN-LE (Brasil, 1998:19) defendem com relação à aprendizagem de língua estrangeira, pois se espera que o ensino garanta ao aluno seu engajamento discursivo, isto é, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. O que parece não ser possível quando não há situação de uso da língua ou ela é descontextualizada.

Na seção seguinte, denominada *Grammar*, novamente o cursista vê o mesmo diálogo que iniciou a *lesson video*. Nessa seção, os itens gramaticais são explicados detalhadamente, além disso, há um menu especial/extra para explicação da gramática e para fazer exercícios.

Como pode ser visto no quadro 3.9, a seguir, são selecionadas pelo programa as sentenças do diálogo (grifadas) que terão seus aspectos gramaticais explicados:

<p><b>Basic</b>  <b>Lesson 1 – Meeting People</b>            Joe – <i>Bill!</i>            Bill – <u><i>Hi! Joe! How are you?</i></u>            Joe – <i>Great.</i>            Joe – <u><i>What's new?</i></u>            Bill – <i>I have a new job.</i>            Joe – <u><i>That's great!</i></u>            Bill – <i>Yeah. I like the work.</i></p>	<p><b>Intermediate</b>  <b>Lesson 1 – In the kitchen</b>            Mark – <i>What are you making?</i>            Pauline – <i>Spanish pork chops. Do you want to help?</i>            Mark – <i>Sure. What do I do?</i>            Pauline – <i>You could add the rice.</i>            Mark – <i>How much?</i>            Pauline – <i>¾ of a cup. But <u>we're</u> doubling the recipe.</i>            Mark – <i>So <u>that's</u> 1 and ½ cups, right?</i>            Pauline – <i>Right.</i></p>	<p><b>Advanced</b>  <b>Lesson 1 – Casual Introductions and Small Talks</b>            Kisha – <i>Hey, Tyke! Carl! How's it <u>going</u>?</i>            Tyke – <i>Hi, Kisha. Who's your friend?</i>            Kisha – <i>This is Melanee. Melanee, I'd like you to meet Tyke and Carl.</i>            Melanee – <i>Tyke, Carl, nice to meet you.</i></p>
---	---	---

Quadro 3.9: Seção *grammar* da primeira lição de cada módulo do curso (ELLIS, 2008)

Conforme foi explicado no capítulo de Metodologia deste estudo, quando o cursista acessa a tela *Grammar* e clica sobre a sentença sublinhada, aparece a explicação gramatical exposta no quadro 3.10, a seguir; além disso, também é acessado um menu extra que apresenta um detalhamento maior, seguido de exercício sobre o item gramatical em estudo, o que também apresento para exemplificar o módulo *Basic*, a seguir:

<p><b>Be: affirmative</b> Hi, Joe! How are you?</p> <p><b>Be: Contractions</b> What's new? That's great.</p> <p><b>Be: Subject Pronouns</b> Watch the video clip. How does Bill greet Joe? (video) Joe: Bill! Bill: Hi, Joe! How are you?</p> <p>How do we form the <b>be</b> verb? When do we use <b>am</b>? When do we use <b>is</b>? When do we use <b>are</b>?</p> <p><b>Subject Pronoun + BE Verb</b> I am late. He is late. She is late. It is late</p> <p>Drag the correct word into the blank. I ___ late. He ___ late. It ___ late.</p> <p>is - am - is</p> <p>How do we form the <b>be</b> verb? When do we use <b>am</b>? When do we use <b>is</b>? When do use <b>are</b>?</p> <p><b>Subject Pronoun + BE Verb</b> I am late. He is late. She is late. It is late. We are late. You are late.</p>	<p>They are late.</p> <p>Drag the correct word into the blank. We ___ late. She ___ late. They ___ late. He ___ late.</p> <p>are – are – is – is</p> <p>Let's review. Match the items. He/she/it                      is We/you/they                 am I                                     are</p> <p><b>BE: Contractions</b> In spoken English we don't usually say "What is", "That is", "It is". What do we usually say instead? Watch the video clips.</p> <p>Joe: What's new? Joe: That's great. Joe: It's nice to meet you.</p> <p><b>BE: Subject Pronouns</b> <b>It's</b> is the contraction form of <b>It is</b>. (audio) This is the full form. (audio) And here is the contracted form.</p> <p><b>BE: Contractions</b> Full form: I am late. Contracted form: I'm late.</p> <p>Match the items. You are                      You're He is                         They're They are                    He's I am                         I'm</p>
---	--

Quadro 3.10: Módulo *Basic* seção *Grammar* (ELLIS, 2008)

O exemplo apresentado, referente à seção *Grammar* do módulo *Basic*, permite-nos perceber que a explicação gramatical fornecida pelo curso é extensa e detalhada e parece considerar que o cursista terá contato com a mesma pela primeira vez, o que não é o caso de professores de inglês, conforme anteriormente discutido neste trabalho.

Com base em tais observações sobre as atividades propostas pelo curso e até aqui apresentadas, pode-se perceber uma tendência de simplificação quanto à organização do conteúdo, fato criticado pelos documentos oficiais, pois não possibilita ao cursista a compreensão da linguagem como prática social que lhe possibilite compreender e expressar opiniões, valores, sentimento e informações, conforme citam os PCN-LE (Brasil, 1998:54), alertando para o fato de que:

na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração de palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição PCN-LE.

Outro aspecto a ser considerado é que a gramática parece ser o componente ao qual é dada maior prioridade no curso, pois há mais exercícios, explicações e um menu extra denominado *grammar summary* (demonstrado no quadro 3.11), sendo assim, o usuário precisa dispor de mais tempo para estudá-la, em detrimento dos demais itens de estudo do curso.

Quando o cursista acessa o menu tutorial, encontra a explicação gramatical mais detalhada dos itens que visualizou no menu principal, no item *grammar*.

Considerando que o curso *Interaction Teachers* tem o objetivo de desenvolver o aperfeiçoamento linguístico de professores-cursistas, é esperado que o foco principal não seja somente no ensino sistêmico da língua, conforme os PCN-EM (Brasil, 1999:148) colocam, quando argumentam que o ensino, hoje em dia, está voltado para a formação geral do cidadão. Assim,

deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana.

Na seção seguinte, o objeto de estudo é a cultura. Mais uma vez, o cursista acessa o mesmo diálogo, que iniciou a *lesson video*. Da mesma maneira que

ocorreu nas seções anteriores, as quais foram até aqui apresentadas, há sentenças demarcadas previamente e, ao clicar sobre cada uma delas, é apresentada uma explicação, que, no caso dessa seção, refere-se à cultura. Apresento, a seguir, um exemplo do módulo *Basic* com a oração *How are you?* e a explicação correspondente:

*How are you?*

*Shaking hands.*

*Did you notice?*

*Bill and Joe shook hands when they met. When you meet a person for the first time, it is polite and friendly to shake hands (ELLIS, 2008).*

No exemplo, a seguir, do módulo *Intermediate*, a expressão a ser explicada é *Spanish pork chops*. Ao clicar sobre ela, a explicação a seguir aparece:

*Spanish pork chops*

*Ethnic foods*

*America has always been called a “melting pot”. This refers to the variety of races and nationalities that are represented by citizens included in the population, Americans are accustomed to food from many countries.(ELLIS, 2008).*

Neste exemplo do módulo *Advanced*, a expressão a ser explicada é *Meeting new people*. Ao clicar sobre ela, a explicação a seguir aparece:

*Asking to be introduced*

*It is polite to ask to be introduced to someone you don't know. Ways you can ask to be introduced to someone include, I “don't believe I've met your friend”. “Who is this?” “I don't think we've met”. “Who's your friend?” (ELLIS, 2008).*

Observe-se que o exemplo do módulo *Basic* ensina que é educado, quando encontramos alguém pela primeira vez, cumprimentarmos com um aperto de mão. Nota-se, entretanto, que não se considera o contexto cultural de utilização de tal

saudação, pois o tipo de cumprimento varia de acordo com a cultura de cada país ou região.

No exemplo do módulo *Intermediate*, a explicação dada fica um pouco distante do significado da expressão *Spanish pork chops*, pois menciona apenas que os Estados Unidos são um país de muitas etnias e, portanto, isso não explica o tipo de comida.

O exemplo *Asking to be introduced*, citado no módulo *Advanced*, apresenta a expressão *Who is this?* como uma possível opção para solicitar que alguém apresente uma pessoa a você; no entanto, tal sentença não parece polida para ser utilizada para fazer referência a alguém que se queira conhecer, ou seja, com quem não se tem proximidade.

Aspectos culturais são importantes de serem abordados quando se estuda um idioma, pois, conforme apontam os PCN-LE (Brasil, 1998:35), “quando alguém usa a linguagem, o faz de algum lugar localizado na história, na cultura, e na instituição, definido nas múltiplas marcas de identidade social”.

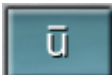

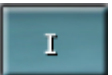
Além disso, os documentos oficiais também sugerem que os conhecimentos atitudinais a serem desenvolvidos podem tratar de questões culturais:

- a valorização do conhecimento de outras culturas como forma de compreensão do mundo em que se vive;
- o reconhecimento de que as línguas estrangeiras aumentam as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas; (Brasil, 1998:75)

No entanto, o curso contempla apenas a explicação sobre aspectos da cultura norte-americana (ícone da seção ilustrado por uma bandeira americana), que, por si só, é muito diversificada e exigiria distinções quanto a regionalismos, por exemplo. Além disso, o curso não proporciona aprendizagem sobre culturas de outros países que têm o inglês como língua oficial, os quais têm culturas bem distintas, como, por exemplo, África do Sul, Inglaterra, Austrália, Canadá, dentre outros.

No último item da *script page*, denominado *pronunciation*, o cursista trabalha a pronúncia de fonemas de palavras previamente selecionadas no diálogo que inicia a *lesson video*. Para isso ouve a pronúncia dos fonemas e em seguida as repete.

O quadro 3.11, a seguir, ilustra as palavras das quais foram selecionados os fonemas em cada módulo.

<p><b>Basic</b>  <b>Lesson 1 – Meeting people</b>            Joe – Bill!            Bill – Hi! Joe! How are <u>you</u>?            Joe – Great.            Joe – What’s <u>new</u>?            Bill – I have a <u>new</u> job.            Joe – That’s great!            Bill – Yeah. I like the work.</p> <p>Fonema: </p>	<p><b>Intermediate</b>  <b>Lesson 1 – In the kitchen</b>            Mark – What are you making?            Pauline – Spanish pork <u>chops</u>. Do you want to help?            Mark – Sure. What do I do?            Pauline – You could add the rice.            Mark – How much?            Pauline – <math>\frac{3}{4}</math> of a cup. But we’re doubling the recipe.            Mark – So that’s 1 and <math>\frac{1}{2}</math> cups, right?            Pauline – Right.</p> <p>Fonema: </p>	<p><b>Advanced</b>  <b>Lesson 1 – Casual Introductions and Small Talks</b>            Kisha – Hey, Tyke! Carl! How’s it going?            Tyke – Hi, Kisha. Who’s your friend?            Kisha – <u>This is</u> Melanee. Melanee, I’d like you to meet Tyke and Carl.            Melanee – Tyke, Carl, nice to meet you.</p> <p>Fonema: </p>
---	---	--

Quadro 3.11: Seção *pronunciation* da primeira lição de cada módulo do curso (ELLIS, 2008)

Pelo que foi analisado até o momento, pode-se perceber que a pronúncia não é trabalhada como sugerida pelos documentos oficiais, mas, sim, contraria a indicação, uma vez que os exercícios são apenas de repetição mecânica.

Da mesma maneira, o tipo de exercício de repetição proposto pelo curso também indica características da concepção de ensino-aprendizagem behaviorista. Os PCN-LE (Brasil, 1998:56) discutem que na concepção behaviorista a aprendizagem é compreendida como um processo de adquirir novos hábitos linguísticos.

Além disso, ao se referir ao ensino de pronúncia, os PCN-LE (Brasil, 1998:102) defendem que, para que ele seja realizado, o professor precisa ter conhecimento de alguns elementos como:

- a interferência – uso do sistema fonético/fonológico da língua materna que não corresponde ao da língua estrangeira, gerando incompreensões. São fontes de problemas:
  - fonemas existentes na língua estrangeira e não existentes na língua materna (e vice-versa);
  - fonemas que apresentam diferente distribuição na língua estrangeira e na língua materna;
  - fonemas que apresentam diferentes realizações fonéticas;

- a relação entre ortografia e pronúncia, que não é a mesma nas diferentes línguas (Brasil, 1998:56).

Reitero, portanto, que a forma como o trabalho com a pronúncia é desenvolvido pelo curso *Interaction Teachers*, não é feito em total conformidade com o que os documentos oficiais defendem, visto que não há nos exercícios, nenhum desses conhecimentos postos em prática.

Sobre os conhecimentos citados, os PCN-LE (Brasil, 1998:102) ainda afirmam que o fato de o professor dominá-los possibilitar-lhe-á “transformar o processo de aprendizagem da produção oral em alguma coisa que não uma mera repetição mecânica”.

Ao concluir a sequência de atividades propostas na *script page*, o cursista acessa o *skills menu*, onde realiza testes sobre conteúdo estudado.

A seguir, apresento uma sequência composta de quatro testes de cada módulo do curso *Interaction Teachers: Basic, Intermediate e Advanced* (quadro 3.12). Esses testes fazem parte do *skills menu*. No total, nos testes, são propostos quarenta exercícios em cada lição de cada módulo; no entanto, selecionei quatro deles para exemplificação.

<b>TESTS - BASIC</b>	<b>TESTS - INTERMEDIATE</b>	<b>TESTS - ADVANCED</b>
<p>1) Click on the syllable that is stressed. <i>Fifty</i> <input type="checkbox"/> last syllable <input type="checkbox"/> first syllable</p> <p>2) Listen to the sentence. Click on true or false. <i>People speak Portuguese in Brazil.</i> <input type="checkbox"/> true <input type="checkbox"/> false</p> <p>3) Click on the word that begins with the sound you hear. <input type="checkbox"/> hat <input type="checkbox"/> fat</p> <p>4) Click on the two words in the contraction you hear. <input type="checkbox"/> you are <input type="checkbox"/> they are <input type="checkbox"/> we are</p>	<p>1) Click on the correct answer. <i>Which two are spices?</i> <input type="checkbox"/> curry powder <input type="checkbox"/> quart <input type="checkbox"/> salt <input type="checkbox"/> tomatoes</p> <p>2) Choose the modal in this sentence. <i>They could rent a truck to move the big furniture.</i> <input type="checkbox"/> move <input type="checkbox"/> could <input type="checkbox"/> truck <input type="checkbox"/> rent</p> <p>3) Click on the correct answers. <i>Choose the three answers that can mean "yes".</i> <input type="checkbox"/> oh <input type="checkbox"/> okay <input type="checkbox"/> sure <input type="checkbox"/> right</p> <p>4) Click on the correct answer. <i>If you're cooking and you need a little pepper, you need_____.</i> <input type="checkbox"/> a small one <input type="checkbox"/> 3 tablespoons <input type="checkbox"/> a dash <input type="checkbox"/> a half cup</p>	<p>1) Click on the correct answer. <i>(audio)</i> <input type="checkbox"/> flick <input type="checkbox"/> flex</p> <p>2) Click on the correct answer. <i>(audio)</i> <input type="checkbox"/> wrest <input type="checkbox"/> wrist</p> <p>3) Click on the correct answer. <i>If you own the company, you are an_____.</i> <input type="checkbox"/> employ <input type="checkbox"/> employee <input type="checkbox"/> employed <input type="checkbox"/> employer</p> <p>4) Click on the correct answer. <i>A person who studies the mind is a_____.</i> <input type="checkbox"/> psychologist. <input type="checkbox"/> medic. <input type="checkbox"/> doctor. <input type="checkbox"/> philosopher.</p>

Quadro 3.12: *Tests - Basic, Intermediate e Advanced* (ELLIS, 2008)

Como podemos observar no exemplo acima, ao realizar os testes propostos pelo curso, o professor-cursista responderá questões sobre *listening*/pronúncia, vocabulário e gramática; para isso, o cursista deve assinalar a alternativa considerada correta pelo curso.

Nos exemplos de testes do módulo *Basic*, o cursista responde a questões de *listening*/pronúncia (exercícios 1, 2 e 3) e gramática (exercício 4); no módulo *Intermediate*, os exercícios abordam vocabulário (exercícios 1, 3 e 4) e no módulo *Advanced*, os exercícios são sobre *listening* (exercícios 1 e 2) e sobre vocabulário (exercícios 3 e 4).

Além dos testes disponíveis no *software*, o cursista também deveria acessar, semanalmente, o ambiente virtual/*site* do curso para responder mais trinta questões. Esse procedimento precisava ser seguido porque o cursista só era avaliado pelas perguntas que respondia no site. O exemplo a seguir demonstra um dos exercícios aplicados no módulo *Intermediate*.

Match the items.

- |                       |                                       |
|-----------------------|---------------------------------------|
| (1) To be hanging out | ( ) to stop doing what you are doing  |
| (2) To be up to       | ( ) to be doing something             |
| (3) To take a break   | ( ) you are not very busy             |
| (4) To keep up        | ( ) to do everything that is assigned |
- (ELLIS, 2008).

Ao concluir os testes do site, o cursista também deveria se dirigir à Diretoria de Ensino para realizar a avaliação final de cada módulo. Sendo aprovado, prosseguia para o módulo seguinte até concluir o curso. Essa avaliação continha sessenta testes e era disponibilizada na internet pelo gestor do curso. O exemplo a seguir ilustra um dos testes.

Click on the correct answer. How many simple past tense verbs are in these sentences: “Did you hear about last night?” “No, what happened?” “Two people broke into the school”.

- ( ) one
- ( ) four
- ( ) three
- ( ) two

(ELLIS, 2008).

O que se pode constatar da análise dos exemplos até agora apresentados é que o sistema de avaliação do curso não corresponde ao que apresentam os PCN-LE (Brasil, 1998:79), os quais apontam:

Deverá ficar claro, a partir dessas considerações, que avaliação não deve ser confundida com testes, tão frequentes na avaliação de Língua Estrangeira. Estes são instrumentos, meios para um fim. Os, testes, ou provas, constituem meios de se avaliar um aspecto apenas, do processo de aprendizagem, ou seja, o produto em relação ao desempenho, tendo em vista determinados conteúdos ou objetivos, em termos de progresso ou de proficiência.

Pelos exemplos até aqui apresentados, podemos concluir que o curso aborda o produto, focalizando, principalmente, a gramática, o vocabulário e a pronúncia,

sem apresentar ligações com propósitos comunicativos nos quais o cursista pode usar a língua para agir socialmente.

Os elementos abordados são importantes para um curso de inglês; no entanto, o conteúdo do curso não poderia se restringir a isso, especialmente porque o objetivo do curso é proporcionar o aperfeiçoamento linguístico de professores de inglês, ou seja, o curso é direcionado a profissionais que têm um conhecimento prévio considerável, principalmente, dos elementos gramática e vocabulário e, portanto, o que o curso deveria propor são situações que considerem a construção de significado, socialmente, em que o interlocutor considera aquele a quem se dirige ou quem produziu o enunciado.

Concluo, pela análise dos dados, que o curso foi elaborado baseado em uma concepção estruturalista da linguagem, com preocupação básica na memorização de vocabulário, na prática da pronúncia e estudo da gramática. Além disso, a teoria de ensino-aprendizagem que o curso demonstra estar embasado é behaviorista, o que pode ser constatado por meio do reforço positivo, do trabalho de memorização de palavras e de regras gramaticais. O trabalho de memorização é evidenciado por meio da repetição de frases pré-definidas em praticamente todos os momentos do curso, como nas atividades da *script page*, conforme descrito no capítulo de Metodologia deste trabalho. Já o reforço positivo é representado pelos sinais que o *software* apresenta quando o professor-cursista completa corretamente uma pergunta do teste.

Vale lembrar que essa concepção do processo de ensino-aprendizagem estruturalista e behaviorista contradiz os paradigmas vigentes, segundo os PCN-LE (Brasil, 1998) e os PCN-EM (Brasil, 1999), que possuem uma visão sociointeracionista do processo de ensino-aprendizagem e defendem a negociação de significado como forma de desenvolvimento da competência comunicativa.

Considerando essa divergência entre as teorias que parecem embasar o curso e aquelas apregoadas pelos documentos oficiais, podemos perceber um conflito. Entre o professor, que tem como responsabilidade conhecer e aplicar tais aspectos teóricos em sua prática pedagógica, e o curso de formação oferecido a esse mesmo professor, que se embasa em outras teorias diferentes daquelas vigentes, as quais o professor deve aplicar em sala de aula.

Apesar da visão estruturalista e behaviorista que embasam o *software* contrariarem o paradigma educacional vigente proposto pelos documentos oficiais cabe mencionar, no entanto, que existem momentos no processo de ensino-aprendizagem em que a memorização e o trabalho com vocabulário se fazem necessários.

Apresento, a seguir, as percepções dos participantes deste estudo sobre a relação entre o curso e as teorias defendidas pelos documentos oficiais.

### **3.2 Percepções dos professores-cursistas sobre a relação entre os PCN e o curso *Interaction Teachers***

Os Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira (Brasil, 1998) e Ensino Médio (Brasil, 1999), como fora dito anteriormente, são documentos oficiais que norteiam o trabalho dos professores de inglês da rede pública estadual. Portanto, espera-se que esses professores tenham conhecimento a respeito das teorias de linguagem e ensino-aprendizagem defendidas nesses documentos para que possam articulá-las em suas práticas pedagógicas cotidianas. Além disso, interessa que os cursos de formação de professores de inglês da rede pública sejam pautados e coerentes com as visões teóricas apregoadas pelos documentos oficiais.

A formação acadêmica dos professores-cursistas (quadro 3.13), é reapresentada para apreciação do leitor, pois acredito que os conhecimentos teóricos dos participantes pode interferir em suas percepções sobre o curso e suas teóricas, as quais discuto no decorrer desse trabalho.

<i>Participante</i>	<i>Formação Acadêmica</i>
Fábio	Licenciatura Plena em Letras; Mestrado em LAEL; ELS Language Center: Intensive Course in English (EUA).
Eide	Licenciatura Plena em Letras; Complementação Pedagógica; Reflexão sobre a ação; Aperfeiçoamento Linguístico (Cultura Inglesa); EducomTV; Técnicas Leitura Língua Portuguesa; Fisk para professores de inglês.
Vanderléia	Licenciatura Plena em Letras; Reflexão sobre a ação; Mestrado em LAEL; cursos de inglês em escolas de idiomas.
Kelly	Licenciatura Plena em Letras; Especialização em Língua Inglesa; Reflexão sobre a ação.
Aline	Licenciatura Plena em Letras; Especialização em Gestão Escolar; Curso de inglês em escola de idiomas.
Magaly	Tradutor e Intérprete Inglês/Português e Licenciatura Plena em Letras.

**Quadro 3.13: Sobre a formação acadêmica dos participantes**

Será apresentada, a seguir, a análise das percepções dos professores-cursistas sobre a relação entre as teorias de linguagem e ensino-aprendizagem sociointeracionistas, defendidas pelos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999), e o curso *Interaction Teachers*.

Inicialmente serão apresentadas as percepções dos participantes sobre os aspectos teóricos de linguagem e ensino-aprendizagem dos PCN-LE (Brasil, 1998). Em seguida, serão apresentadas as percepções sobre a relação entre tais teorias e o curso *Interaction Teachers*.

### **3.2.1 Percepções sobre a concepção de linguagem dos PCN e sua relação com o curso**

A respeito da visão de linguagem apregoada pelos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999), os participantes desta pesquisa a definiram de formas diferentes.

Os participantes Kelly, Fábio e Vanderléia demonstram ter conhecimento sobre a teoria de linguagem sociointeracionista e também consideram que o curso não é coerente com a concepção de linguagem apregoada pelos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999), como pode ser visto a seguir.

**Kelly** – Acredito que os PCNs defendem a visão de linguagem sócio-interacionista, aonde os alunos aprendem a língua através do uso da mesma, ou seja, é uma aprendizagem social, o aluno aprende com o outro e o professor é apenas um mediador da aprendizagem.

**Fábio** – Bem, não sei se consigo nomear corretamente esta visão, mas sei que procura centrar-se no engajamento discursivo do aluno em seu aspecto humano e cidadão, de modo a agir no mundo social. Fala também em considerar aspectos da história e da cultura dos alunos.

**Vanderléia** – Conheço, trata-se de entender a linguagem como uma forma de interagir no mundo social.

É interessante observar que os participantes que demonstraram maior conhecimento sobre essa teoria de linguagem frequentaram cursos nos quais foram expostos a tais teorias, o que talvez possibilite que esses participantes tenham como identificá-las.

As participantes Kelly e Vanderléia definiram precisamente a teoria de linguagem e Fábio, mesmo hesitante, demonstra conhecer. De fato, é esperado que profissionais da área dominem o conhecimento que alimenta seu trabalho e esses participantes parecem trazer esse conhecimento.

Considerando que esses participantes têm conhecimento sobre a concepção de linguagem apregoada pelos documentos oficiais, apresento a seguir suas percepções sobre a relação entre essa teoria e a que subjaz o curso *Interaction Teachers*. Ao serem questionados se acreditam que o curso é coerente com a visão de linguagem dos PCN, os cursistas apresentaram os seguintes depoimentos:

**Kelly** – Não. O curso *Interaction Teachers* tem como foco o ensino da gramática e de um vocabulário novo que é praticado através de exercícios de completar ou ligar. Classificaria o curso *Interaction Teachers* com a visão de linguagem estrutural, aonde o aluno aprende a estrutura das frases.

**Fábio** – É difícil para mim, neste momento, refletir sobre este aspecto, uma vez que, como já disse em questão anterior, participei da 1ª. turma do curso (meu certificado data de julho de 2007) e não me lembro de muita coisa do conteúdo ou do formato do curso. O que me recordo é que havia uma preocupação constante com as estruturas da língua e com situações que são comuns no dia-a-dia das pessoas.

**Vanderléia** – Não muito. Apesar do curso ter algumas situações como pano de fundo, não creio que para o aluno essas situações

sejam reais, principalmente em se tratando de uma língua estrangeira.

A afirmação apresentada pela participante Kelly deixa claro que a visão de linguagem do curso não é compatível com a dos documentos oficiais, pois o mesmo trabalha a gramática e o vocabulário como foco principal.

O depoimento do participante Fábio, embora esse participante tenha apresentado dificuldades para esclarecer se considera a visão de linguagem do curso compatível ou não à dos documentos oficiais, permite-me entender que sua resposta para essa questão seria negativa, pois, conforme destacado no excerto, o participante aponta a ênfase dada à estrutura da língua no desenvolvimento do curso, o que diverge dos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999).

Outro ponto interessante a ser observado na fala desse participante é que o mesmo apresenta opinião contrária à de Vanderléia, pois considera que o curso aborda “situações que são comuns no dia-a-dia das pessoas”, enquanto Vanderléia cita que não crê que essas situações sejam reais.

Com relação às percepções dos professores-cursistas sobre a aplicação da teoria de linguagem apregoada pelos PCN no curso *Interaction Teachers*, é possível concluir que dos seis participantes, três concordam que o curso não contempla a visão sociointeracionista de linguagem.

As participantes Eide e Aline apresentam percepções diferentes dos demais, pois demonstram não conhecer a teoria de linguagem apregoada pelos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999), conforme podemos verificar nos excertos a seguir:

**Aline** – Os Parâmetros visam sempre colocar a rotina do aluno dentro das atividades escolares, para que ele tenha maior rendimento.

**Eide** – Acredito que seja dada maior ênfase ao desenvolvimento da prática da leitura e do entendimento da mesma. A exploração das técnicas de leitura (*skimming, scanning, details*) são as mais desenvolvidas. A prática oral (ouvir e falar) pouco é cobrada. Por outro lado, a preparação é voltada para a vida profissional, na qual se utiliza exatamente os dois aspectos menos desenvolvidos: o ouvir e o falar.

A participante Eide, conforme exposto nos excertos a seguir, cita vários pontos dos documentos oficiais; no entanto, não especifica que visão de linguagem

os mesmos defendem. A participante aponta a ênfase no uso de técnicas de leitura e indica que percebe um conflito entre o que é sugerido desenvolver nas aulas e o que aluno precisa para situações fora do contexto escolar, como na vida profissional, por exemplo.

Essa afirmação pode ter sido feita porque nas escolas públicas o ensino do inglês vem sendo mais voltado para a leitura. É possível que, por esse motivo, a participante pareça criticar o ensino que se restringe à leitura, pois, conforme ela mesma aponta, a educação voltada para o trabalho deveria utilizar o ouvir e o falar. Nesse aspecto, a Eide parece corroborar o que sugerem os PCN-EM (Brasil, 1999:149), ao indicar que “a preparação é voltada para a vida profissional”.

Embora a participante Magaly não tenha respondido diretamente qual visão de linguagem que entende subjazer os PCN, ela demonstra sua própria visão, conforme segue:

**Magaly** – Sempre fui adepta à exploração da gramática dentro do texto, trabalhar com a inferência porém, antes de qualquer texto os alunos precisam ter o conhecimento do assunto que trabalharão em inglês. Forço meus alunos a lerem jornais, saberem o que está acontecendo no mundo e a observarem o uso da língua inglesa diariamente, desde a hora em que acordam. Como? É só olhar a embalagem de produtos comercializados, a margarina, o requeijão, a bolacha, etc. E peço que assim que acordarem, olharem-se no espelho e dizerem: Hi! ou Goog morning. E assim vão acrescentando o vocabulário e praticam com o espelho.

Ao analisar o depoimento dessa participante, podemos perceber que ela apresenta coerência com os PCN-LE (Brasil, 1998:74) ao afirmar que o estudo da gramática deve ser contextualizado, que o aluno deve estar atualizado e deve-se mostrar para o aluno como o inglês está inserido em seu cotidiano. Mas não creio que aconselhar seus alunos a olharem-se no espelho e proferirem saudações seria a melhor maneira de acrescentar vocabulário e praticar a língua inglesa, pois os mesmos não estão se envolvendo em práticas sociais com propósitos comunicativos definidos considerando o contexto de uso da língua.

Parece-me que a participante se aproxima da definição do conceito quando indica que a rotina do aluno precisa fazer parte das atividades escolares. Esses recursos linguísticos sinalizam para um conhecimento de que aprender língua é trabalhar com o que rodeia o mundo do aluno.

Apresento a seguir as percepções desses participantes sobre a relação entre a teoria de linguagem do curso e dos documentos oficiais:

Os exemplos a seguir demonstram que as participantes Eide e Aline, embora tenham sido questionadas sobre a relação entre a teoria de linguagem que embasa o curso e os documentos oficiais, optam por comentarem aspectos gerais do curso e não tratarem especificamente do que foram indagadas.

**Aline** – Acho que fica vago em algumas atividades já que não possuímos uma ferramenta tão importante na sala, que seria o computador, que atrairia mais os alunos.

**Eide** - O curso *Interaction* tem um bom conteúdo, procurou abordar as quatro habilidades, mas foi muito rápido. Em alguns aspectos foi difícil, pois introduziu um nível bastante elevado, podendo se dizer fora da realidade atual dos nossos alunos. Em outros aspectos é utópico, pois é impossível desenvolver a prática do ouvir e falar com uma classe de cerca de 40 alunos, sem computadores atualizados e que funcionem, sem uma sala de áudio adequada e apropriada. E até mesmo sem o preparo dos professores que na sua grande maioria não têm preparo algum. Eu mesma, por mais que estude, reconheço cada vez mais o quanto ainda estou despreparada ou o quanto ainda tenho que aprender. Outro aspecto bastante relevante é a falta de valorização desta disciplina, pois em muitas escolas é considerada como “esporte” ou “passa tempo”. Seria melhor aproveitado se as escolas oferecessem condições para a prática do professor e do aluno, com equipamentos adequados e modernos.

Observamos no comentário de Eide que a participante parece confundir o público-alvo a que se destina o curso *Interaction Teachers*, pois comenta que o curso está fora da realidade atual dos nossos alunos. Além disso, como vimos anteriormente nessa seção, a participante desconhece a visão sociointeracionista apregoada pelos documentos oficiais e, por esse motivo, não pôde avaliar se a mesma é manifestada no curso.

A participante Magaly não respondeu essa questão. O que, ao meu ver, demonstra que ela pode não ter conhecimento a respeito desse assunto, por esse motivo, preferiu não emitir sua opinião.

Essas três participantes não deixaram claras suas opiniões com relação a esse aspecto. Com base nas percepções dos professores sobre a teoria exposta nos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999) e seus posicionamentos sobre o curso, é possível inferir que a falta de conhecimento teórico influencia no julgamento

do curso, fato que podemos perceber pelas percepções expressas pelos cursistas. Creio que tal questão demonstra que ainda há a necessidade de cursos que, além de proporcionarem o desenvolvimento linguístico, também abordem concepções teóricas de linguagem.

Em suma, pela análise dos depoimentos dos participantes desta pesquisa, a respeito da visão de linguagem defendida pelos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999), foi possível perceber que dos cinco participantes que responderam a essa questão, três têm conhecimento a respeito de que se trata da visão sociointeracionista de linguagem, enquanto que os outros dois participantes demonstraram ter pouco conhecimento sobre essa teoria. Sendo assim, concluo que, à medida que o professor se aprimora e desenvolve sua formação profissional, tem a possibilidade de reconhecer as teorias em seus contextos.

### **3.2.2 Percepções sobre a concepção de ensino-aprendizagem dos PCN e sua relação com o curso**

Diferentes concepções teóricas de ensino-aprendizagem podem ter influenciado a prática pedagógica de professores de inglês na rede pública. Sendo assim, é importante que tais profissionais conheçam as visões teóricas a fim de que possam adequá-las à sua atuação docente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, PCN-LE (Brasil, 1998) apresentam as três visões que mais tiveram influência no ensino: behaviorista, cognitivista e sociointeracionista. Sendo a última a que norteia esse documento.

Por considerar importante que o professor conheça tais visões e que possa reconhecê-las e identificá-las tanto no papel de professor-aluno em formação como no papel de professor, apresento a seguir as percepções dos professores-cursistas sobre as visões de ensino-aprendizagem apregoadas pelos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999) e da relação dessa visão de ensino-aprendizagem com o curso.

Dos seis participantes deste estudo, três, Kelly, Vanderléia e Eide demonstraram conhecer a concepção sociointeracionista de ensino-aprendizagem.

**Kelly** – Sim. Os PCNs defendem a visão de ensino-aprendizagem sócio-interacionista. É uma visão que defende a aprendizagem através de uma experiência social em um contexto social.

Pelo que podemos observar no excerto a seguir, a participante Kelly considera a concepção teórica que embasa o curso *Interaction Teachers* incompatível com aquela apreendida pelos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999).

**Kelly** – Não. Classificaria o curso *Interaction Teachers* na visão de ensino-aprendizagem behaviorista, aonde os alunos aprendem através da repetição e substituição de palavras ou frases.

É interessante observar como a própria cursista percebe e aponta o behaviorismo como sendo a teoria que subjaz o curso em questão.

Assim como Kelly, Vanderléia demonstra conhecer essa concepção teórica:

**Vanderléia** – Sim, a aprendizagem se dá por meio da interação, esta por sua vez está localizada institucional, cultural e historicamente.

Diferentemente de Kelly, Vanderléia aponta um problema que ela percebe no curso, relacionado à teoria de ensino-aprendizagem subjacente, que é a falta de interação entre os cursistas.

**Vanderléia** – Apesar da interação apresentada nos PCN poder ser realizada entre o aluno e o material, creio que falta ao curso mais interação entre os alunos e mesmo entre o aluno e um par mais competente.

Concordo com a participante no sentido que o curso poderia promover mais formas de interação que fossem além de aluno e material, pois a questão da interação entre alunos e professor e também entre alunos é defendida pelos documentos oficiais (Brasil, 1998:62).

Assim como Kelly e Vanderléia, Eide demonstra conhecer a teoria de ensino-aprendizagem.

É possível observar que, mesmo que a participante Eide não tenha especificado que a teoria de ensino-aprendizagem apreendida pelos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999) é sociointeracionista, a mesma a reconhece devido às leituras sobre o assunto que realizou em um dos cursos de formação que

frequentou. O interessante é perceber como a professora modificou sua prática pedagógica como fruto de autorreflexão.

**Eide** – Sim, a partir do Reflexão sobre a Ação pude desenvolver diferentes leituras sobre o assunto, analisar estas leituras e até minha própria prática. Atualmente posso dizer que a minha metodologia é sócio-interacionista mesclada com algumas outras abordagens.

Eide, assim como Kelly, não considera que o curso *Interaction Teachers* é compatível com a visão de ensino-aprendizagem sociointeracionista, defendida pelos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999), como ilustra seu depoimento apresentado a seguir:

**Eide** – Acredito que tenta, mas não contempla. Conforme minhas explicações acima mencionadas, o curso em si é bom, de alto nível; mas que necessita de adaptações para a realidade dos nossos alunos.

Um ponto importante de ser observado é que embora a participante aponte a incoerência do curso entre a teoria de ensino-aprendizagem que o subjaz e aquela apontada em seus objetivos, ainda assim, ela considera o curso de alto nível. Tal afirmação me leva a crer que a participante considerou apenas o conteúdo apresentado pelo curso que considera difícil para ela, ou, como parece transparecer, para os alunos, como se esse fosse um curso destinado a alunos de inglês e não a professores.

Outros dois participantes demonstraram desconhecer as teorias de ensino-aprendizagem que constam nos documentos oficiais e confundiram as teorias expressas nos mesmos. O participante Fábio:

**Fábio** – confesso que há bastante tempo não “revisito” os PCNs, mas, pelo que me lembro, é dado enfoque à teoria construtivista, considerando a importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento, sendo este último entendido como algo que não é situado fora do indivíduo e nem algo que o indivíduo construa, independentemente da realidade exterior, mas sim como uma construção histórica e social, com diferentes fatores de influência.

Como vimos, o participante Fábio demonstra não estar familiarizado com a teoria de ensino-aprendizagem sociointeracionista, pois relembra a concepção

cognitivista de ensino-aprendizagem, a qual considera como parte central a atividade mental do indivíduo no processo de ensino-aprendizagem. Isso se deve ao fato de o próprio participante não ter tido contato com os documentos oficiais ultimamente, conforme ele mesmo aponta em seu discurso.

**Fábio** – Mais uma vez afirmo que me lembro pouco do conteúdo e da forma como era abordado. (...) Assim, penso que seria imprudente de minha parte emitir opinião nesse sentido.

A participante Aline não especifica seu conhecimento sobre teorias de ensino-aprendizagem quando comenta: “acredito que todas as formas de aprendizagem nos ajudam em novas experiências”.

Pelo comentário proferido pela participante Aline, percebemos que talvez a mesma possa desconhecer a teoria de ensino-aprendizagem sociointeracionista porque, ao invés de citá-la, opta por não esclarecer a questão, pois, mesmo que se discordasse dessa visão teórica, a mesma poderia responder o que conhece a respeito dela.

Aline considera que o curso *Interaction Teacher* é coerente com relação à teoria de ensino-aprendizagem que o subjaz, àquela apregoada pelos documentos oficiais.

**Aline** – acredito que sim

No entanto, mesmo tendo sido solicitado, a participante não esclareceu em que sentido percebe a coerência entre as teorias do curso e dos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999), possivelmente por desconhecer a teoria.

Já a participante Magaly apresenta o seguinte depoimento: “na verdade sou uma pessoa que se preocupa muito em transmitir conhecimento, em ensinar e não me ligo muito com essas burocracias de PCNs”.

Entendo que da maneira como Fábio e Aline, a participante Magaly refere-se aos documentos oficiais, a mesma demonstra ignorar o conteúdo dos mesmos. Além disso, parece que sua opção pessoal com relação à concepção teórica de ensino-aprendizagem não é por ela conhecida e, pela maneira que a professora coloca, parece que esse não é um conhecimento valorizado por ela.

Em suma, como fora até aqui apresentado, os participantes, Kelly, Vanderléia e Eide, têm conhecimento sobre a visão de ensino-aprendizagem sociointeracionista, a qual é considerada a mais privilegiada no processo de ensino nos dias de hoje.

Os outros três participantes, Fábio, Aline e Magaly, não especificaram ou optaram por não esclarecer seus conhecimentos a respeito das visões teóricas dos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999).

Já no que diz respeito à relação entre a teoria de ensino-aprendizagem que subjaz o curso e a concepção sociointeracionista apregoada pelos documentos oficiais, nota-se que as participantes Kelly e Eide percebem uma relação contrária entre a teoria apregoada nos documentos e àquela que subjaz o curso. Vanderléia, embora não tenha deixado clara sua opinião, levou-me a entender que concorda com o ponto de vista de Kelly e Eide. Em contrapartida, Aline diz que acredita que a visão de ensino-aprendizagem do curso é coerente com aquela defendida pelos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999). Mas, não esclarece nem exemplifica tal afirmativa. Os outros dois participantes, Fábio e Magaly optaram por não apresentarem suas percepções sobre essa questão.

As análises até aqui apresentadas permitiram-me inferir que o pouco conhecimento sobre as concepções teóricas de linguagem e ensino-aprendizagem comprometem a avaliação realizada por parte dos participantes. Em contrapartida, os participantes que conhecem tais visões teóricas demonstram que não consideram o curso *Interaction Teachers* compatível com as visões teóricas de linguagem e ensino-aprendizagem defendidas pelos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999).

Na seção seguinte, apresento as percepções dos participantes sobre os aspectos linguísticos do curso.

### **3.3 Percepções dos professores-cursistas sobre os aspectos linguísticos do curso**

Tendo em vista que a proposta do curso *Interaction Teachers* é promover o aperfeiçoamento linguístico dos professores de inglês da rede pública estadual, espera-se que as habilidades comunicativas - produção e compreensão oral e

escrita - sejam contempladas. A fim de verificar os ganhos linguísticos produzidos pelo curso, questionei os participantes sobre como eram suas habilidades comunicativas antes do curso para que pudesse compará-las com esses resultados posteriormente.

No quadro 3.14, a seguir, apresento como eram as habilidades comunicativas dos professores-cursistas quando ingressaram no curso *Interaction Teachers*:

Participantes	Conhecimento da língua inglesa quando iniciou o curso			
	<b>compreensão escrita</b>	<b>compreensão oral</b>	<b>produção escrita</b>	<b>produção oral</b>
Fábio	muito bom	muito bom	muito bom	muito bom
Eide	bom	razoável	razoável	razoável
Vanderléia	bom	bom	bom	bom
Kelly	muito bom	muito bom	bom	muito bom
Aline	muito bom	muito bom	muito bom	muito bom
Magaly	muito bom	muito bom	muito bom	muito bom

**Quadro 3.14: Habilidades linguísticas dos participantes antes do curso**

Conforme exposto no quadro 3.14, percebemos que cinco participantes deste estudo consideravam boas ou muito boas suas habilidades linguísticas. No entanto, Eide considerava razoáveis suas habilidades de compreensão oral e produção oral e escrita, o que poderemos ver novamente quando apresento seus comentários sobre o curso, logo adiante. Talvez por esse motivo, Eide tenha sido a única participante deste estudo que declarou ter encontrado dificuldades durante o curso. Ao esclarecer o tipo de dificuldades que encontrou, a participante informa que isso ocorreu com relação à compreensão oral e essa dificuldade foi atribuída ao “conteúdo do curso e ao tempo disponível para o curso”.

### 3.3.1 Sobre a produção escrita

Cinco dos participantes informaram que não consideravam ter dificuldades em produzir textos escritos em inglês antes de ingressar no curso, o que pode ser constatado a partir dos exemplos a seguir:

**Vanderléia** – a escrita era fluente

**Magaly** – nunca tive problemas na produção escrita, pois tenho formação superior em Tradutor e Intérprete onde a produção escrita foi muito explorada.

**Aline** – Continua ‘escrevia’ bem, lembrando sempre das regras gramaticais e situações de diálogo cotidiano

**Kelly** – já escrevia antes do curso. Frequentei um curso de pós-graduação em Língua Inglesa e durante esse curso existiam três módulos de produção escrita.

**Fábio** – acho que posso classificá-la como de nível avançado, ou mesmo fluente.

Somente a participante Eide afirmou apresentar dificuldade na escrita, como se pode ver no depoimento a seguir:

**Eide** – eu escrevia razoavelmente, às vezes até bem, devido ao Curso Reflexão sobre a Ação (Cultura Inglesa e PUC).

É interessante observar, pelos depoimentos dos participantes, que os mesmos não tinham dificuldades para escrever em inglês antes de iniciar o *Interaction Teachers*, mesmo assim, ingressaram no curso. Isso me leva a inferir duas possibilidades, a primeira é que os participantes ainda tinham necessidade de desenvolvimento dessa habilidade linguística, ou seja, talvez para eles o que sabiam não era bom o suficiente, o que pode ser visto no depoimento da participante Eide. Já a outra hipótese é que talvez os cursistas tivessem interesse em obter o certificado do curso, o qual oferece evolução funcional no magistério do Estado de São Paulo.

A fim de perceber qual foi o ganho resultante do curso, após questionar sobre a habilidade de produção escrita dos professores-cursistas antes do curso, questionei também como essa habilidade se configurou depois do término do mesmo.

Dos seis participantes da pesquisa, dois afirmaram terem melhorado a habilidade de produção escrita após o curso. Os excertos a seguir ilustram tal afirmação:

**Aline** – melhorou no sentido de que pude praticar mais.

**Eide** – um pouco. Como já mencionei, o curso foi rápido demais, com o uso de expressões difíceis, com pouco tempo de assimilação. Aprendi a usar expressões mais modernas e atualizadas. Sinceramente, eu desconhecia muitas delas.

As participantes não foram questionadas e também não especificaram de que maneira tal melhora ocorreu. Quando Aline cita que teve a possibilidade de praticar mais, entendo que isso tenha ocorrido em relação ao que ela já era apta a fazer, ou seja, não me parece que tenha sido agregado nenhum componente novo. Diferentemente do que ocorreu com Aline, Eide afirma ter tido contato com vocabulário e expressões novas, o que, a meu ver, é um ponto positivo; no entanto, só isso não faz com que seja adquirida nem desenvolvida a competência de escrever textos em língua inglesa.

Em contraposição à Aline e Eide, os outros quatro participantes informaram que não houve melhora alguma com relação à habilidade de produção escrita, como resultado do curso. Essa afirmação pode ser conferida a seguir:

**Vanderléia** – Não. Achei o curso um pouco raso.

**Magaly** – De jeito nenhum. Aliás, o curso nada acrescentou na minha formação.

**Kelly** – não, pois não me recordo de nenhuma atividade escrita no curso, ou seja, as atividades eram de *listening* e os exercícios eram de completar frases ou ligar. Não me lembro de ter uma atividade onde eu deveria escrever um texto.

**Fábio** - Não. Não me recordo exatamente de como eram as atividades de produção escrita no IT – fiz parte da 1ª turma oferecida – mas, sem querer parecer pedante ou me superestimar, já tinha uma produção escrita fluente antes do curso.

Considerando as percepções dos participantes até aqui apresentadas, é possível concluir que o curso pouco ofereceu para o desenvolvimento da habilidade de produção escrita, ou seja, não atendeu às necessidades dos professores-cursistas. Primeiramente, porque os mesmos já consideravam boas suas habilidades, sendo assim, o curso poderia explorar um nível mais elevado de escrita, o que não ocorre, como pôde ser observado no depoimento da participante Kelly, ao afirmar que no curso não havia atividades que visavam a escrever/produzir textos.

Além disso, os PCN-LE (Brasil, 1998:99) consideram importante que a produção escrita seja desenvolvida e que na solicitação de produção escrita fique

clara para o aluno a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade, para quem; já que o uso da linguagem só se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado. Nesse sentido, pode-se dizer que talvez a única participante que percebeu que o curso não ofereceu produção escrita, assim concebida, foi a participante Kelly.

Após apresentar as percepções dos professores-cursistas quanto à habilidade de produção escrita, apresento a seguir as percepções da habilidade de compreensão escrita. Primeiramente, a análise é sobre como era essa habilidade antes do curso e, em seguida, como ela se tornou depois do término do curso.

### 3.3.2 Sobre a compreensão escrita

Todos os participantes consideravam suas respectivas habilidades de compreensão escrita como “boa” ou “muito boa”, antes de ingressar no curso, ou seja, os participantes não apresentavam dificuldades para ler textos em inglês antes de iniciar o curso *Interaction Teachers*. Os exemplos a seguir ilustram essa afirmação:

**Vanderléia** – Era fluente.

**Magaly** – Desde cedo tenho hábito da leitura. Sempre li muito, tanto em inglês como em português. *Great Gatsby*, *The old man and the sea*, etc.

**Aline** – era boa e continuou.

**Eide** – A habilidade que consigo desenvolver com maior facilidade é exatamente a leitura. Sempre procurei ler diferentes gêneros de textos; alguns artigos de revistas e jornais ou material divulgado na internet.

**Kelly** – Boa. Costumo ler livros em Inglês. Até mesmo livros que não são da área da educação.

**Fábio** - Com frequência lia material útil e necessário para preparação de minhas aulas: publicações impressas com notícias atualizadas (...). Ocasionalmente, textos ou livros técnicos para o professor.

Conforme ratificam os depoimentos dos participantes, todos demonstram ser leitores fluentes de textos em inglês. É importante observar que as participantes Kelly, Eide e Magaly afirmam que leem com frequência.

Após apresentar como era a habilidade de compreensão escrita dos professores-cursistas antes do curso, apresento a seguir as percepções dos mesmos a respeito de como essa habilidade se tornou depois do término do curso.

Os participantes Eide e Fábio informaram que perceberam mudanças em sua habilidade de compreensão escrita depois do término do curso *Interaction Teachers*, como pode ser observado a seguir:

**Eide** – Claro que as novas expressões e vocabulário aprendidos ajudaram muito, dando maior clareza à minha prática de leitura. Sempre que se aprende mais, aumenta a facilidade seja de leitura ou escrita.

**Fábio** - Bem, talvez aqui possa afirmar que houve alguma melhora quanto à agilidade de leitura, uma vez que a maior parte do conteúdo do curso era apresentada por escrito, salvo as atividades com vídeo.

Os outros quatro participantes afirmaram não terem percebido ganho algum em relação à habilidade de compreensão escrita como resultado do curso, a saber:

**Vanderléia** – Não. Na verdade eu esperava mais do curso.

**Magaly** – De jeito nenhum. Alias o curso nada acrescentou na minha formação.

**Aline** – Não percebi grandes diferenças.

**Kelly** – Não. Aprendi alguns vocabulários novos, mas a habilidade de leitura permaneceu igual.

Como resultado da análise das percepções dos participantes sobre como se configurou a habilidade de compreensão escrita após o curso foi possível perceber que, assim como na habilidade de produção escrita, o curso atendeu parcialmente as necessidades dos cursistas. Possivelmente, isso deve-se ao fato de que o curso não proporciona oportunidades de leitura de outros tipos de texto além dos diálogos apresentados nas atividades da *script page*.

Os PCN-LE (Brasil, 1998:90) afirmam que, no ensino de leitura, é crucial que seja ativado o conhecimento prévio do leitor; que seja desenvolvido o ensino de conhecimentos sistêmico definidos antecipadamente para níveis de compreensão específicos e que, durante a ação pedagógica, se parta da noção de que o significado é uma construção social. Dessa maneira, os conhecimentos que devem

ser mobilizados na aprendizagem de leitura são: conhecimento de mundo, conhecimento de organização textual e conhecimento sistêmico, como apresentado no capítulo de Fundamentação Teórica deste trabalho.

Concordo com os documentos oficiais, pois os mesmos apontam que a leitura contempla elementos que vão além do próprio texto escrito, por exemplo, ilustrações, gráficos, tabelas etc.; que cooperam na construção do significado ao indicar que o escritor considera a estrutura do texto como um aspecto esclarecedor .

O que se percebe é que a compreensão escrita parece ser uma habilidade comunicativa que pode ser mais facilmente desenvolvida, como atesta a literatura. Os participantes desta pesquisa parecem reiterar esse fato, pois dizem ter vindo para o curso (que é de aperfeiçoamento linguístico) com essa competência desenvolvida e o curso nada acrescentou. Portanto, esse parece ser um ponto merecedor de atenção daqueles que elaboram cursos de aperfeiçoamento linguístico para professores de línguas, ou seja, deve-se refletir sobre o que enfatizar dessa competência em cursos como esse. O que os PCN indicam? Que nível de competência leitora mereceria ser trabalho? Essas são questões que precisam ser pensadas e repensadas, principalmente porque essa é uma das competências priorizadas no sistema educacional hoje.

### **3.3.3 Sobre a produção oral**

Tendo apresentado a análise sobre a compreensão escrita, introduzo a seguir as percepções dos participantes sobre a habilidade de produção oral. Inicialmente, serão expostas as percepções dos professores-cursistas sobre como era essa habilidade antes do curso *Interaction Teachers* e, em seguida, como ela se configurou depois do término do curso. Essa análise tem o intuito de verificar o resultado obtido pelos cursistas depois de terem terminado o curso.

Dos seis participantes, cinco consideravam que sua habilidade de produção oral era fluente, como se vê:

**Vanderléia** – Era fluente.

**Aline** – Era boa e continuou.

**Kelly** – Acredito que boa. Além de lecionar no Estado eu leciono em escola privada e desde a 5ª série eu só falo em Inglês com meus alunos. Além disso, pratiquei bastante essa habilidade durante a pós-graduação, quando eu tinha que apresentar seminários em Inglês.

**Fábio** – (...) tinha capacidade de manter um diálogo fluente, sem necessidade do famoso “*repeat, please.*” ou “*speak slower, please.*”.

**Magaly** – muito boa

A participante Eide, diferentemente dos demais participantes, informa ter dificuldade com a habilidade de produção oral. O exemplo a seguir ilustra essa afirmação:

**Eide** – Acho que uma coisa leva a outra. Na hora da produção oral, eu tinha conhecimento do que falar, mas tinha erros de pronúncia. Ao mesmo tempo, na minha cabeça eu procurava colocar gramaticalmente correta a colocação das palavras, verbos e o tudo o mais. Quando tinha grandes dificuldades, buscava os dicionários que indicavam a pronúncia de forma correta.

É possível observar que a participante, ao citar sua dificuldade com a produção oral, refere-se especificamente à pronúncia, restringindo assim o sentido do que seja produzir textos orais em inglês.

Apresento a seguir as percepções dos professores-cursistas quanto à habilidade de produção oral depois do término do curso, a fim de entender que ganho houve para o cursista.

Dos seis participantes deste estudo, quatro não consideram que a habilidade de produção oral foi aperfeiçoada. Os exemplos a seguir confirmam essa afirmação:

**Vanderléia** – Não. Não me lembro do curso propiciar situações para desenvolver a fala.

**Aline** – Não percebi grandes diferenças.

**Kelly** – Não, pois eu não praticava esse exercício durante o curso, Eu não tinha microfone no meu computador, portanto eu não conseguia realizar essa atividade.

**Fábio** – Não. Contrariamente à habilidade de leitura, neste caso os diálogos promovidos tornavam-se artificiais, realizados com uma máquina.

A participante Eide, que anteriormente demonstrou dificuldades, agora, ao contrário dos outros participantes, expressou que considera ter melhorado a

habilidade de produção oral. No entanto, a participante demonstra que o desenvolvimento que o curso proporcionou ainda não foi suficiente .

**Eide** – Posso dizer que melhorou um pouco, pois o treino é a maior lição. Ainda assim ainda tenho dificuldades. Preciso melhorar muito minha habilidade oral.

Os dados apresentados permitem-me perceber que o curso *Interaction Teachers* também não proporcionou o desenvolvimento linguístico da habilidade comunicativa de produção oral de maneira satisfatória. Creio que isso tenha ocorrido devido ao fato de que, conforme aponta o participante Fábio, os diálogos promovidos eram artificiais. Essa afirmativa pôde ser constatada na seção inicial deste capítulo, pois pudemos verificar que o curso utiliza os diálogos apresentados para trabalhar gramática, vocabulário e pronúncia.

### 3.3.4 Sobre a compreensão oral

Apresento a seguir as percepções dos professores-cursistas sobre sua habilidade comunicativa de compreensão oral antes do curso *Interaction Teachers*.

Dos seis participantes, cinco consideravam sua habilidade de compreensão oral satisfatória, como pode ser observado nos depoimentos a seguir:

**Vanderléia** – Era fluente.

**Magaly** – Era boa.

**Aline** – Era boa e continuou

**Kelly** – Sempre gostei muito de *listening*, aliás, é a habilidade que eu tenho mais facilidade. Sempre assisto filmes em Inglês, ouço músicas e até mesmo assisto jornais em Inglês.

**Fábio** - Também fluente. Mesmo deixando de compreender uma palavra ou outra do que era dito, tinha compreensão plena da mensagem que era transmitida, permitindo-me, se fosse o caso, formular e emitir respostas em inglês. Também era capaz de assistir a filmes sem legenda ou mesmo compreender letras de música ou diálogos em programas de rádio, p.ex.

Apenas a participante Eide apresentou dificuldades com a habilidade de compreensão oral, sendo essa, dentre as demais habilidades, a considerada mais difícil para ela. O exemplo a seguir confirma tal afirmação.

**Eide** – Esta sempre foi a minha maior dificuldade. Com o Reflexão consegui desenvolver melhor esta habilidade, mas mesmo assim eu ainda tinha grandes dificuldades. Como os diálogos e leituras eram desenvolvidos por pessoas nativas ou com grande domínio da língua, muitas vezes como nós brasileiros emendam uma palavra com a outra, e aí se tornava bastante difícil reconhecer o que diziam. Somente com muita prática eu poderia corrigir este meu problema.

A fim de identificar os resultados do curso com relação à habilidade de compreensão oral, foi realizada uma comparação entre as percepções dos professores-cursistas sobre antes e depois do curso *Interaction Teachers*.

Dos seis participantes, quatro disseram que não perceberam aperfeiçoamento da habilidade de compreensão oral. A saber:

**Magaly** – Para o nível de conhecimento da língua inglesa que possuo, o curso não me trouxe nada de novo, não acrescentou nada e não alterou nada .

**Aline** – Não percebi grandes diferenças.

**Kelly** – Acredito que eu pratiquei essa habilidade durante o curso, mas não acho que melhorei ou piorei, foi uma prática.

**Fábio** – Não. Pelos mesmos motivos apontados nas questões anteriores.

As participantes Vanderléia e Eide informaram que a habilidade comunicativa de compreensão oral melhorou pouco, conforme pode ser visto a seguir:

**Vanderléia** – Um pouco. Creio que a maior contribuição do curso para mim foi quanto a ouvir. Foi a parte que mais aproveitei.

**Eide** – Melhorou pouco, pois conforme eu disse preciso praticar muito para consertar esta minha defasagem. Não que o curso não tenha sido eficiente, é que eu tenho mesmo grandes dificuldades.

Pela análise desses dados, é possível inferir que os participantes não tenham percebido mudanças devido ao fato de que o curso trabalhava apenas a pronúncia

para desenvolver a compreensão oral nas atividades de *listening line by line*, *listening slow audio* e *pronunciation*.

Em geral, quando questionados sobre mudanças nas habilidades de compreensão e produção em língua inglesa, todos, com exceção de Eide, disseram não ter percebido nenhum tipo de mudança.

A respeito disso, o participante Flavio comenta: “não, já possuía inglês fluente antes mesmo do curso; meu interesse maior estava em realizar um curso a distância como experiência pessoal”.

Como dito anteriormente, a participante Eide diz perceber mudanças: “sim, o material era bom e prático, mas foi usado em muito pouco tempo, não tendo acessibilidade para uso com os alunos”.

Com base nos depoimentos dos participantes expostos até aqui, é possível observar que, assim como as demais habilidades comunicativas não foram desenvolvidas de modo que atendesse às necessidades dos cursistas, proporcionando o aperfeiçoamento linguístico esperado, o mesmo ocorre com a habilidade de compreensão oral. É possível que isso tenha ocorrido devido ao fato que, embora o curso proporcione situações que nomeia de *listening*, há somente atividades com o objetivo de desenvolver a pronúncia, conforme atestado na avaliação do curso.

Outras questões que foram levantadas, além do que foi exposto até aqui, dizem respeito às percepções dos cursistas sobre mudanças nas práticas pedagógicas, mudanças em âmbito pessoal, acesso aos conteúdos e satisfação de suas expectativas, as quais apresento a seguir.

Sobre as mudanças em suas práticas pedagógicas como resultado do curso, apenas a participante Eide afirmou ter percebido melhorias nesse aspecto, enquanto os demais consideraram que não perceberam alterações.

Sobre mudanças em âmbito pessoal, fruto do curso, cinco participantes consideraram que não houve melhoria alguma. Diferentemente deles, a participante Eide faz a seguinte afirmativa:

Sim, poucos, pois eu já havia concluído o Reflexão sobre a ação, que me ensinou muito.

Outra questão levantada refere-se aos participantes considerarem ou não se o curso ofereceu acesso aos conteúdos de acordo com seu ritmo e necessidades, o que havia sido apresentado como um de seus objetivos. Os participantes Fábio, Vanderléia e Aline responderam que sim, enquanto Eide, Kelly e Magaly consideram que não.

Para saber se as expectativas dos cursistas foram satisfeitas, primeiramente, questionei o que os levou a fazer o curso. Pelos depoimentos a seguir, percebemos que os participantes tinham, principalmente, expectativas de aperfeiçoamento linguístico, melhorar sua atuação pedagógica e saber como é fazer um curso mediado por computador.

**Vanderléia** – Decidi fazer o curso, pois buscava aprimoramento linguístico e também porque não havia feito nenhum curso nos moldes do *Interaction*.

**Magaly** – Fiz o curso porque pensei que pedagogicamente acrescentaria algo mais interessante em minhas aulas, pois já dei uma aula de computação em escola infantil (particular), bem como o inglês e talvez pudesse aplicar o meu conhecimento com os alunos da rede estadual de ensino.

**Eide** – Porque sempre gostei de fazer cursos e me atualizar, sempre procurando colocar em prática e aumentar os meus conhecimentos. Para mim, foi mais uma oportunidade de desenvolver meus conhecimentos linguísticos.

**Kelly** – Primeiramente porque fui convidada e também achei que seria um curso que posteriormente eu poderia aplicar em sala de aula.

**Fábio** – Em verdade, pelo nível de inglês que tenho, não haveria necessidade de fazer cursos desta natureza. Meu real interesse estava em realizar a experiência de participação em um curso à distância, pois até então havia apenas ouvido falar a respeito, mas sem saber como era na prática.

**Aline** – Para um aperfeiçoamento daquilo que já aprendi.

Sobre as expectativas apresentadas, os participantes Fábio e Aline afirmaram que as mesmas foram atendidas. Em contrapartida, Eide, Vanderléia, Kelly e Magaly consideram que elas não foram satisfeitas.

Pela análise do depoimento do participante Fábio, percebemos que o mesmo não apresentava interesse em aperfeiçoamento linguístico, pois considerava-se satisfeito em relação a esse aspecto. Sendo assim, seu interesse estava em fazer

um curso mediado por computador, porque ele queria saber como é vivenciar essa experiência de frequentar um curso dessa modalidade. Tendo em vista que a expectativa de Fábio era somente essa, ele se sentiu satisfeito.

Da mesma forma, para a participante Aline, o curso satisfez suas expectativas, pois o interesse dela era aperfeiçoar o conhecimento que já possuía. Sendo assim, o fato de o curso não trazer nada novo fez com que ela praticasse o que sabia e, por consequência, sentir-se satisfeita. Esse fato corrobora o que fora discutido no início deste capítulo, na análise do conteúdo do curso, ou seja, que o curso parece não desenvolver conteúdo novo para o professor.

As demais participantes que declararam não terem sentido suas expectativas satisfeitas foram: Vanderléia e Eide, que esperavam desenvolver suas habilidades e competências linguísticas, e Magaly e Kelly, que tinham como expectativa ensinar a seus alunos o que aprenderam no curso.

A participante Vanderléia, que buscava aprimoramento linguístico, possivelmente, não se sentiu satisfeita pelo fato de o curso não lhe proporcionar mais do que ela já sabia.

A participante Eide informa que, assim como Vanderléia, tinha interesse em desenvolver seus conhecimentos linguísticos e teve dificuldades durante a realização das atividades do curso, concluindo, por fim, que o curso não atendeu às suas expectativas.

A participante Magaly demonstrou que esperava que o curso proporcionasse melhorias em sua atuação pedagógica, para aplicar o que aprendeu em suas aulas, mas como a própria professora informou, o curso nada acrescentou em sua formação.

A participante Kelly, assim como Magaly, tinha o interesse de aplicar em sala de aula o que aprendeu no curso; no entanto, mostra-se insatisfeita com o curso. Ao analisar esse depoimento, podemos inferir que isso se deva ao fato de a mesma identificar que as teorias de linguagem estruturalista e de ensino-aprendizagem behaviorista embasam o curso *Interaction Teachers*, e, por estar em discordância dos documentos oficiais, não sejam adequados para o ensino.

### 3.4 Percepções dos professores-cursistas sobre os aspectos tecnológicos do curso.

O curso *Interaction Teachers* foi elaborado para atender a todos os professores de inglês do Estado de São Paulo, sendo assim, para facilitar o acesso ao curso, foi escolhida a modalidade de ensino a distância; neste caso específico, mediado por computador.

Espera-se que o professor-cursista disponha de conhecimento quanto ao uso da ferramenta tecnológica, caso não seja essa a realidade, para frequentar o curso, o professor precisaria adquirir as habilidades necessárias para prosseguir com seus estudos, conforme já explicado no capítulo de Metodologia. Sendo assim, a última etapa desta pesquisa visa a apresentar e discutir os dados obtidos sobre as percepções dos professores-cursistas a respeito dos aspectos tecnológicos do curso *Interaction Teachers*.

Inicialmente, apresento as percepções dos professores-cursistas sobre o uso do computador antes e depois do curso, a fim de perceber que ganhos os cursistas obtiveram com relação ao aspecto tecnológico.

Esclareço que, dos seis participantes deste estudo, apenas a participante Eide já havia frequentado um curso mediado por computador, os demais o fizeram pela primeira vez no curso *Interaction Teachers*.

Todos os seis participantes da pesquisa declararam que utilizavam o computador rotineiramente antes de iniciar o curso, como pode ser observado pelos exemplos a seguir:

**Vanderléia** – Sim, utilizava para escrever textos, fazer tabelas, gráficos, acessar a internet e mandar e-mails.

**Magaly** – Na escola que leciono nunca usei os computadores, pois fazer um trabalho com 40 a 45 alunos e sem um monitor junto ou menos algum professor readaptado é algo impossível e improdutivo. Mas todos os dias uso o computador para outros fins e até o mesmo para a rede particular de ensino.

**Aline** – Sim, todos os dias, para acesso a internet e cursos e projetos da escola.

**Eide** – Sim há muitos anos utilizo o computador, mesmo porque eu já havia feito o Curso oferecido pela Secretaria de Educação “Educom TV” que foi totalmente on-line. Utilizava e utilizo o computador para troca de e-mails, para busca de informações, etc.

**Kelly** – Sim. Para preparar provas, pesquisar sobre determinados assuntos e acessar meu e-mail.

**Fábio** – Sim, de forma plena, sem grandes dificuldades técnicas, com domínio principalmente sobre os programas Word, Excell, Power Point, internet Explorer, com grande facilidade também em operar o sistema Windows. O uso mais frequente é para troca de e-mails, consulta a bancos, pesquisas diversas na internet, confecção de trabalhos para a Universidade e produção de ofícios e planilhas no trabalho.

Como podemos observar, os professores-cursistas já utilizavam o computador para muitas tarefas por eles mencionadas: elaboração de textos, tabelas, gráficos, acesso à internet, e-mails, projetos, busca de informações, acesso a bancos, dentre outros. Sendo assim, entendo que seria interessante que o curso aproveitasse as habilidades que seus participantes já possuíam e explorassem outros níveis que pudessem agregar conhecimento relacionado às possibilidades de uso do computador para estudo.

Depois de entender como eram as habilidades de uso do computador antes do curso, também questionei os participantes sobre como essas habilidades se configuraram após terem frequentado o *Interaction Teacher*, especificamente, se agora utilizam o computador por mais tempo ou de uma maneira melhor. Dos seis participantes, cinco declaram não ter percebido nenhum tipo de mudança, conforme podemos observar nos excertos a seguir:

**Magaly** – Devido ao número grande de alunos, é impossível usar os computadores que, aliás, muitos não funcionam. Mas, o fato de ter feito o curso não mudou o que penso, o uso que faço do computador.

**Aline** – não, já fazia com frequência.

**Eide** – Sinceramente, para mim não houve mudanças, porque eu já fazia uso constante do mesmo.

**Kelly** – Não. Já acessava antes de fazer o curso.

**Fábio** – (...) não houve influências da atividade no curso sobre minhas habilidades com o computador. Desenvolvi e concluí o curso com sucesso e continuei fazendo as mesmas coisas que fazia antes no computador.

Pela análise das percepções dos participantes, percebemos que não houve desenvolvimento tecnológico, talvez porque esperassem que o curso explorasse

mais as opções do mundo digital, uma vez que as demandas que o curso fazia em relação à competência tecnológica já eram bastante familiares para esses participantes.

Diferentemente dos demais, a participante Vanderléia demonstra ter aprendido sobre como o computador também pode ser uma ferramenta para ensino-aprendizagem, além das outras tarefas que realizava diariamente.

**Vanderléia** – (...) acho que o curso contribuiu para que eu descobrisse as possibilidades de estudo pela internet ou CD Rom.

É possível perceber o ganho que o curso proporcionou para essa participante, pois ela passou a enxergar o computador como uma ferramenta de estudos, coisa que possivelmente não o fizesse antes. Pelo seu depoimento, parece que o uso que essa participante fazia era principalmente para trabalho.

Após informarem sobre o uso do computador antes e depois do curso para tarefas pessoais, os participantes também apresentaram suas percepções sobre o uso do computador antes e depois do curso em tarefas pedagógicas.

Dos seis participantes deste estudo, quatro declaram que não utilizavam o computador em suas aulas presenciais com os alunos.

**Vanderléia** – Não.

**Magaly** – Nunca utilizei e não acredito que passarei a utilizar o computador com meus alunos, pois é impossível pensar em ir à sala de computação com 45 alunos, sendo muitos indisciplinados e ainda dos 50 minutos da aula tenho que descontar o tempo de pedido de silêncio, de chamada, de atenção e postura de aluno na computação. É só o tempo de chegar na sala e voltar. Impossível.

**Aline** – Não utilizo, pois minha escola não tem sala adequada de informática.

**Fábio** – em aula, nunca houve exatamente como, dada a carência de equipamento na imensa maioria das escolas estaduais. Utilizo para pesquisa de conteúdo – textos, atividades, sugestões de dinâmicas – e preparação de provas, tarefas escritas e aulas possíveis de serem realizadas nas condições oferecidas pelo sistema. Como professor coordenador do Centro de Línguas, função que exerço desde 2006 até o presente, auxiliei uma professora de espanhol a preparar uma aula mais dinâmica sobre o tema “membros da família” utilizando o *Power Point*, pois a escola em que estava lotado possuía um *data show* que podia ser utilizado para aulas.

Os professores-cursistas que não utilizam o computador em suas aulas o fazem por motivos diversos, conforme eles mesmos citam. Fábio e Aline comentam sobre a falta de recursos - um problema que todos conhecemos que ocorre em escolas públicas - e Magaly menciona os problemas de indisciplina – que podem atrapalhar o desenvolvimento das aulas utilizando ou não os computadores.

Além desses motivos, creio que o não saber como utilizar o computador em tarefas pedagógicas também pode ter sido um fator dificultador a contribuir para o fato de os professores nunca tê-lo utilizado em suas aulas. No entanto, conforme podemos observar pelos dados, mesmo o professor que não usa o computador com os alunos, o utiliza para o preparo de atividades escolares, o que já é um bom começo. Em contrapartida, o problema de falta de recursos foge à alçada do professor, sendo de responsabilidade da administração escolar e do governo.

Diferentemente dos demais, as participantes Eide e Kelly já haviam utilizado o computador em algumas atividades em suas aulas, como constatei em seus depoimentos:

**Eide** – Eu usava o computador no preparo das minhas aulas e nas pesquisas. Em sala de aula, raras foram as vezes que eu utilizei computador, porque temos apenas seis computadores que funcionam com bastante dificuldade e na época do curso os computadores da escola foram roubados duas vezes. O que sempre faço é indicar aos meus alunos os sites de busca ou de onde retirei o material e o assunto, e alguns deles pesquisam por conta própria.

**Kelly** – Usei poucas vezes com meus alunos quando apliquei o projeto do *Interaction Students*. Meus alunos criaram um produto e tiveram que vincular na internet o layout do produto. Apenas umas duas vezes levei meus alunos a sala de informática para finalizar uma atividade que eles começaram em sala. Era uma atividade de pesquisa e os alunos tinham que fazer a conclusão. No entanto não tive mais oportunidade de levá-los a sala de informática, pois a mesma ficou interditada devido vazamento.

É interessante observar como a participante Eide tem a visão de que o computador é uma ferramenta de ensino-aprendizagem, pois, embora ela encontre barreiras de estrutura devido à falta de recursos, foi proativa ao identificar outras possibilidades para continuar utilizando o computador em suas aulas, pois continuou suas pesquisas e incentivou seus alunos a acessarem os sites por conta própria em *lan houses* ou em suas casas.

Diferentemente de Eide, a participante Kelly não trouxe uma nova proposta para continuidade da utilização do computador, o que não significa que depois do conserto da sala de informática, ela não tenha retomado as aulas de inglês com computadores.

O fato de os professores-cursistas terem utilizado o computador para sua própria aprendizagem, poderia ser um fator motivador para que esses docentes levassem essa prática para suas atividades pedagógicas. A fim de verificar se isso aconteceu, questionei os participantes sobre o uso do computador em suas aulas depois de concluírem o curso *Interaction Teachers*. Os seis participantes desta pesquisa informaram que não passaram a usá-lo com seus alunos depois de terem frequentado o curso. Os depoimentos a seguir comprovam essa afirmação:

**Vanderléia** – Não.

**Magaly** – (idem a anterior): Nunca utilizei e não acredito que passarei a utilizar o computador com meus alunos, pois é impossível pensar em ir à sala de computação com 45 alunos, sendo muitos indisciplinados e ainda dos 50 minutos da aula tenho que descontar o tempo de pedido de silêncio, de chamada, de atenção e postura de aluno na computação. É só o tempo de chegar na sala e voltar. Impossível.

**Aline** – não.

**Fábio** - Não. Continuei a utilizá-lo para os mesmos fins relatados na questão anterior.

Podemos observar que as participantes Kelly e Eide utilizam o computador para atividades pedagógicas, no entanto, já faziam isso antes do curso, ou seja, o curso não modificou o modo como utilizavam o computador.

**Kelly** – Apenas umas duas vezes levei meus alunos a sala de informática para finalizar uma atividade que eles começaram em sala. Era uma atividade de pesquisa e os alunos tinham que fazer a conclusão. No entanto não tive mais oportunidade de levá-los a sala de informática, pois a mesma ficou interditada devido vazamento.

**Eide** – Pesquiso histórias em quadrinhos no Portal da Mônica, pois consigo retirar material atrativo e interessante para todas as idades e séries; a partir destes materiais monto aulas, jogos, etc. Outro site que busco muito é o Google. Um material que foi colhido e aplicado em sala de aula, com o Ensino Médio, foi sobre cinema, as cotações e resenhas dos filmes. O material foi utilizado através de xérox, mas muitos alunos entravam no site, pois o mesmo é frequentemente

atualizado, informando sobre filmes que ainda não haviam sido lançados aqui no Brasil.

Vemos que, embora os professores tenham frequentado um curso de inglês mediado por computador, isso não os influenciou para o uso do mesmo em atividades pedagógicas com alunos. Podemos inferir algumas possibilidades: pode ser que o professor, ao constatar que não houve ganho tecnológico nem linguístico ao frequentar o *Interaction Teachers*, pode ter se sentido desestimulado a utilizar o computador em suas aulas, ou seja, se não considerou proveitoso para si, assim também o considera para seus alunos.

Pode ser também que os participantes já estejam desgastados pela falta de estrutura e recursos para utilização do computador em suas aulas e desistiram de tentar.

No caso da participante Eide, que continuou usando o computador, percebo que é alguém que, a despeito das dificuldades, acredita nos ganhos pedagógicos que resultam do uso do computador em suas aulas de inglês. No entanto, isso pode não ter sido influenciado pelo curso, pois mesmo antes de participar do mesmo, ela já se utilizava do computador em sala de aula ou o indicava a seus alunos como um recurso para pesquisa.

Outro aspecto levantado neste trabalho foi o interesse em procurar novas oportunidades de Educação a Distância. Todos os seis participantes informaram que assim o intentam fazer.

Do mesmo modo, ao serem questionados sobre o interesse em participar de outro curso mediado por computador, todos demonstraram que assim o querem, como pode ser observado pelos exemplos que seguem:

**Vanderléia** - Sim, acho que é bom estar em contato com as tecnologias

**Magaly** - Sim, desde que a proposta seja interessante

**Aline** – Sim

**Kelly** - Sim, o curso on-line é mais flexível com relação ao horário.

**Eide** - Sim, sempre se aprende mais um pouco

**Fábio** - Sim, foi uma experiência positiva, combinando aquisição de conhecimentos com prática em informática e possibilitando adequação de estudos ao tempo disponível.

O fato de os participantes, mesmo após terem feito o curso *Interaction Teachers*, que não lhes proporcionou desenvolvimento tecnológico, ainda desejarem realizar outros cursos mediados por computador, leva-me a duas interpretações. A primeira é que, na visão desses participantes, trabalhar com computadores é bom, pois é um aprendizado flexível e a segunda é que aprender e atualizar-se é importante.

Concluo que, pelas percepções dos professores-cursistas, exemplificadas pelos depoimentos apresentados nesta seção, é possível perceber que, embora os cursistas não tenham modificado seus hábitos em relação ao uso do computador devido ao fato de terem frequentado o curso *Interaction Teachers*, todos demonstram ter interesse em fazer outros cursos que sejam mediados por computador.

Entendo que isso acontece porque os cursistas sabem que precisam manter-se atualizados profissionalmente e entendem que o computador viabiliza esse desenvolvimento.

Outro aspecto que considero possível é que, mesmo sem terem obtido o desenvolvimento esperado, desejem vivenciar outras experiências em diferentes cursos mediados por computador, pois é de conhecimento comum hoje em dia que existem diferentes cursos, com diferentes abordagens, em várias instituições de ensino.

Percebo também que a participante Vanderléia diferenciou-se dos demais porque citou que o aspecto tecnológico do curso foi o que lhe trouxe maior ganho, pois descobriu mais uma ferramenta de estudos. Tal afirmativa demonstra um ganho importante oriundo do curso, que corrobora a sugestão dos PCN-EM (Brasil, 1999:189) para desenvolver competências e habilidades ligadas à Informática: “reconhecer a Informática como ferramenta para novas estratégias de aprendizagem, capaz de contribuir de forma significativa para o processo de construção de conhecimento”.

Outro aspecto do curso a ser analisado refere-se ao ambiente virtual do curso *Interaction Teachers*. Conforme exposto no capítulo de Metodologia deste estudo,

oferece ao cursista acesso aos itens: suporte pedagógico, suporte técnico, cadastro e testes. Em outras palavras, o cursista acessa o ambiente, principalmente, para a realização dos testes que o levarão à unidade seguinte do curso.

No entanto, considero que seria uma oportunidade para que os cursistas pudessem interagir entre si, e com os gestores regionais do curso, a fim de que pudessem tirar dúvidas, fazer apresentações, organizar trabalhos, utilizar o espaço para troca de experiências pedagógicas, utilizando a língua inglesa.

Tendo por base as características do curso *Interaction Teachers*, apresentadas no capítulo de Metodologia deste trabalho, e considerando também que o curso *Interaction Teachers* é da modalidade CALL, é possível perceber que o mesmo parece enquadrar-se na primeira fase, denominada por Warschauer & Healey (1998:57) como behaviorista. Nessa fase, os objetivos de CALL eram instrucionais, o computador era considerado apenas um tutor mecânico. Eram realizados exercícios de memorização e repetição, e o conteúdo era apresentado por meio de estruturas, com itens fragmentados e dispostos em sequência. Por certo, a nomenclatura dessa fase de CALL deve-se à linha teórica de ensino-aprendizagem que vigorava na época.

No entanto, desde a década de 90, CALL encontra-se na fase denominada Integrativa, na qual, segundo Warschauer (1996:7), devido à força que a Comunicação Mediada por Computador (CMC) ganha com a internet, há a possibilidade de maior acesso a materiais, a pessoas e a ambientes de aprendizagem. Tais mudanças modificam o processo de ensino de línguas, que agora visa a integrar o desenvolvimento das habilidades linguísticas e a tecnologia ao processo de aprendizagem. Portanto, considerando as demandas educacionais atuais, o curso *Interaction Teachers* deveria ser baseado na fase Integrativa de CALL.

Finalizo esta apresentação com uma citação dos PCN-LE (Brasil, 1998) sobre *softwares* disponíveis para o ensino de Língua Estrangeira, a qual se coaduna com o *software* aqui analisado:

Quanto aos *softwares* para ensino de Língua Estrangeira, é necessário adotar uma atitude crítica ao examiná-los, a fim de certificar-se que não sejam meras reproduções de um tipo de instrução programada popular nas décadas de 60 e 70. Exercícios que não exijam o envolvimento discursivo do aluno são incompatíveis

com a visão de linguagem e de aprendizagem de Língua Estrangeira apresentada nestes parâmetros. Softwares adequados, no entanto, podem se constituir em apoio eficaz no ensino e aprendizagem, particularmente se incluírem elementos visuais e sonoros acompanhando o conteúdo linguístico (Brasil, 1998: 87).

Concluo este capítulo, em que apresentei os resultados desta pesquisa sobre as visões de linguagem e ensino-aprendizagem que embasam o curso *Interaction Teachers* e as percepções dos participantes desse curso, passando, a seguir, para as Considerações Finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta etapa final, faço algumas reflexões e considerações sobre os resultados apresentados e discutidos no capítulo anterior e comento prováveis implicações deste estudo.

Este trabalho iniciou-se com o propósito de atingir dois objetivos: analisar como as teorias de linguagem e ensino-aprendizagem apregoadas pelos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999) se manifestam no curso *Interaction Teachers* e entender que percepções os professores-cursistas têm sobre o curso a respeito de seus aspectos linguísticos e tecnológicos.

Os resultados obtidos revelam que as concepções de linguagem e ensino-aprendizagem que embasam o curso *Interaction Teachers* contrariam os paradigmas educacionais vigentes segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (Brasil, 1999), pois o curso se configura estrutural, do ponto de vista de linguagem, devido à preocupação principal com a prática da pronúncia, memorização de vocabulário e estudo da gramática. Já do ponto de vista de ensino-aprendizagem, o curso demonstra ser behaviorista, o que pode ser constatado por meio do reforço positivo, do trabalho de memorização de vocabulário e regras gramaticais.

É importante ressaltar que as concepções behaviorista, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, e estruturalista, quanto à visão de linguagem, contradizem os paradigmas vigentes, os PCN-LE (Brasil, 1998) e os PCN-EM (Brasil, 1999), que possuem uma visão sociointeracionista do processo de ensino-aprendizagem e defendem a negociação de significado como forma de desenvolvimento da competência comunicativa.

Cabe considerar, portanto, que a divergência apontada acima gera implicações para os professores que precisam usar as concepções teóricas apregoadas pelos documentos oficiais em suas aulas. A exemplo disso, vimos que os dados aqui apresentados apontam que há professores que ingressaram no curso

*Interaction Teachers* com o intuito de aplicar em sala de aula o conteúdo aprendido no curso, o que não poderia ser possível se esses professores tivessem conhecimento das visões de linguagem e ensino-aprendizagem defendidas pelos PCN-LE (Brasil, 1998) e PCN-EM (Brasil, 1999). Assim como também poderia ocorrer outro conflito no sentido de que aquele professor que desconhece tais teorias poderia basear-se no curso *Interaction Teachers* para desenvolver suas aulas e, assim, agir em desacordo com os paradigmas educacionais vigentes.

Outra questão levantada neste trabalho refere-se às percepções dos professores-cursistas a respeito dos aspectos linguísticos trabalhados pelo curso. A análise desses dados revelou que os participantes não consideram que tiveram aperfeiçoamento linguístico como resultado de terem frequentado o curso. Esse fato possivelmente ocorreu devido ao curso não ter desenvolvido as habilidades comunicativas e as competências sugeridas pelos PCN-LE e PCN-EM. Além disso, como vimos anteriormente, o conteúdo que o curso apresenta parece ser de nível linguístico inferior àquele que os professores já possuem, pois, em seus depoimentos, os participantes apontaram que puderam praticar mais o que já sabiam.

Considerando as afirmações acima apresentadas, percebemos que cabem reflexões a respeito dos tipos de curso de aprimoramento linguístico que precisam ser oferecidos para professores de inglês. Nesse sentido, primeiramente, acredito que seja necessário que cursos dessa natureza estejam em consonância com as concepções teóricas defendidas pelos os Parâmetros Curriculares Nacionais, por razões já anteriormente discutidas e que dizem respeito à prática pedagógica dos docentes que frequentarão esses cursos.

Levando essas questões em consideração, resalto a importância de que o conteúdo abordado pelo curso não seja restrito aos itens gramaticais que compõem a língua inglesa, pois, de acordo com os PCN-EM (Brasil, 1999:151), para que se possa afirmar que uma pessoa possui uma boa competência comunicativa, torna-se necessário que ela possua um bom domínio de cada um de seus componentes: competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Sobre essa questão, os documentos também alertam que

para poder comunicar-se numa língua qualquer não basta, unicamente, ser capaz de compreender e produzir enunciados gramaticalmente corretos. É preciso, também, conhecer e empregar

as formas de combinar esses enunciados num contexto específico de maneira que se produza a comunicação. Em outras palavras, é necessário, além de adquirir a capacidade de compor frases corretas, ter o conhecimento de como essas frases são adequadas a um determinado contexto.

Ao pensar no contexto de atuação do professor de inglês, pode-se considerar também a necessidade de que esse profissional tenha conhecimento das teorias que embasam seu trabalho. Dessa maneira, inserir concepções teóricas de ensino-aprendizagem e linguagem nos conteúdos dos cursos de aperfeiçoamento para professores também parece ser uma questão importante e a língua inglesa poderia ser utilizada para mediar discussões sobre o estudo e a reflexão acerca de tais questões teóricas.

Outro aspecto que faz parte do trabalho do professor de inglês e foi investigado neste trabalho diz respeito ao uso do computador nas aulas. Por esse motivo, também foram investigadas as impressões dos participantes deste estudo sobre os aspectos tecnológicos do curso *Interaction Teachers*.

Os dados desta pesquisa revelaram também que, dos seis professores-cursistas, participantes deste estudo, um deles considera ter tido ganho tecnológico em decorrência do curso, uma vez que descobriu as possibilidades de estudo pela internet e CD-Rom, encarando, assim, o computador como uma fonte de estudos. Em contrapartida, os demais participantes consideraram que não houve nenhuma mudança nesse sentido, mas, ainda assim, todos declararam terem interesse em participar de outros cursos mediados por computador, o que se pode considerar um acréscimo para a vida profissional desses professores.

No entanto, cabe considerar também que quando questionados a respeito da utilização de computadores em suas aulas com os alunos, aqueles que já assim o faziam, continuaram, enquanto que aqueles que não utilizavam não modificaram seu modo de pensar, ou seja, nesse ponto, o curso *Interaction Teachers* em nada contribuiu.

Esse resultado me faz refletir sobre as consequências que cursos como o *Interaction Teachers* podem acarretar, como no caso de professores que não sabem como utilizar o computador em suas aulas. Ao tomarem como exemplo o curso em questão e utilizarem atividades parecidas com seus alunos, poderiam optar por uma prática contrária àquela defendida pelos documentos oficiais, pois estariam

---

restringindo o tipo de interação oferecida (aluno $\leftrightarrow$ material) e utilizariam os recursos computacionais somente para repetição de sentenças em inglês e memorização de vocabulário e regras gramaticais.

Em contrapartida, aqueles professores que já utilizaram o computador em suas aulas e que deixaram de fazê-lo por questões que fogem às suas alçadas, como falta de equipamentos nas escolas por roubo ou falta de instalação ou interdição da sala de informática por problemas técnicos, precisam superar essas barreiras para que possam integrar as tecnologias às aulas de língua inglesa. Para isso, seria interessante que esses docentes incentivassem seus alunos a prosseguirem seus estudos utilizando computadores em outros ambientes além da escola, como em suas residências, *lan houses*, centros comunitários etc.

Concluindo, creio que este estudo pode trazer algumas contribuições para a área de formação de professores em relação à elaboração de cursos para formação docente; especialmente para aperfeiçoamento linguístico mediado por computador. Nesse sentido, ressalta-se que a proposta precisa ser condizente com as concepções teóricas de linguagem e ensino-aprendizagem apregoadas pelos documentos oficiais e também levar em consideração as necessidades e interesses dos cursistas, realizando uma sondagem prévia das suas necessidades.

Esta pesquisa também trouxe contribuições do ponto de vista pessoal, pois me possibilitou entender melhor como cursos de línguas mediados por computador podem contribuir ou não para formação de professores, de acordo com o embasamento teórico adotado.

Depois de analisar as teorias de linguagem e ensino-aprendizagem que embasam o curso *Interaction Teachers* e as percepções dos professores-cursistas que concluíram o curso, esta pesquisa poderia ter continuidade com a elaboração de uma nova proposta de curso que esteja calcada nas concepções teóricas defendidas pelos documentos oficiais.

## ANEXO 1

Profa Dra Rosinda de Castro Guerra Ramos  
Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas.  
*Tópicos em Preparação de Material Didático no Contexto Presencial e a Distância*

### **Critérios para a avaliação de materiais**

Abril/1998

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1987) Material Evaluation. In: \_\_\_\_\_ **English for Specific Purposes: a Learning Centred Approach**. Cambridge: Cambridge University Press. P. 96 a 105.

CUNNINGSWORTH, A. (1984) Checklist of Evaluation Criteria. In: \_\_\_\_\_ **Evaluation and Selecting EFL Teaching Materials**. London: Heineman. Não pag.

#### ❖ **Com relação à audiência**

Quem são os aprendizes no que diz respeito a:

- Idade?
- Sexo?
- Nacionalidade(s)?
- Especialidade em estudo ou trabalho (medicina, academia, etc)?
- Status/papel com respeito à especialidade?
- Conhecimento de:
  - Inglês?
  - Especialidade?
  - Prévio, etc?
- Fundamentação educacional?
- Interesses?

#### ❖ **Com relação às metas**

Quais são os objetivos?

#### ❖ **Com relação ao conteúdo**

Que tipo de descrição de linguagem tem

- Estrutural?
- Nocional?
- Funcional?
- Baseada no discurso?
- Qualquer outro tipo?
- Combinação de duas ou mais opções acima?

Que aspectos da língua são abordados?

- Estruturas?
- Funções?
- Áreas do vocabulário?
- Outros?

O “que” da língua deve ser abordado?

- Que aspectos do sistema da língua são ensinados? Em que extensão o material está sendo baseado ou organizado em torno do ensino de:
  - Forma da linguagem?
  - Função da linguagem?
  - Padrões de interação comunicativa?
- Que aspectos da forma da língua são ensinados?
  - Fonologia (produção de sons individuais, acentuação, ritmo, entonação)
  - Gramática (1) morfologia?  
(2) sintaxe?
  - Vocabulário (léxico)?
  - Discurso (seqüência de sentenças formando um todo unificado)?
- Que referências explícitas existem sobre a relação da linguagem com seu contexto social e função? Com que sistematicidade isso é ensinado? Até que ponto isso é ensinado de uma forma completamente compreensível?
- Que tipo de inglês é ensinado?
  - Dialeto (1) de classe social?  
(2) regional?
  - Estilo (1) formal?  
(2) neutro?  
(3) informal?
  - Registro ocupacional?
  - Meio? (1) escrito?  
(2) oral?
- Que habilidades de linguagem são ensinadas?
  - Receptiva (1) escrita (leitura)?  
(2) oral (escrita – compreensão oral)?
  - Produtiva (1) escrita (escrita – produção de texto)?  
(2) oral (fala – produção oral)?
  - Integração de habilidades (ex. tomar notas, ditados, leitura em voz alta, participação em conversações)?
  - Tradução (1) para o inglês?  
(2) do inglês?

Que proporção de trabalho em cada macro-habilidade existe? Há trabalhos que integrem macro-habilidades? (Só para cursos que trabalham com mais de uma habilidade)

Que macro-habilidades são trabalhadas?

Que tipos de textos são incluídos? (Deve haver adequação, nesse aspecto, em relação a: (1) necessidades; (2) interesses; (3) conhecimento prévio de assunto; (4) conhecimento prévio de gênero; (5) nível de linguagem. Tudo isso depende, necessariamente, dos objetivos.)

- Manuais?
- Cartas?
- Diálogos?
- Relatórios de experiências?
- Textos visuais (pistas gráficas)?

- Textos orais?
- Qualquer outro tipo?

Que área do conhecimento específico é trabalhada? (medicina, pedagogia, etc)?

- Que nível de conhecimento é assumido (secundário, universitário, pós, etc)?
- Que tipos de tópicos são explorados (p. ex. em medicina – organização hospitalar, tecnologia médica, etc.)?
- Que tratamento é dado aos tópicos (i.e. estritamente factual, pelo ângulo do interesse humano, com humor, em perspectivas pouco usuais, etc.)?

Como o conteúdo é organizado ao longo do curso?

- Por aspectos de linguagem? (itens lingüísticos?)
- Por assunto? (tópicos?)
- Por outras habilidades?
- Por combinação de habilidades?

Como a apresentação do conteúdo é organizada nas unidades do curso?

- Por um conjunto padrão de componentes?
- Por uma variedade de padrões?
- Por quaisquer outros meios?
- Para permitir um foco claro em certas áreas de habilidade, tarefas comunicativas, etc?

Como é o seqüenciamento do conteúdo ao longo do curso?

- Do mais fácil para o mais difícil?
- Para promover variedade?
- Para propiciar reciclagem?
- Por outro critério qualquer?
- Não há qualquer seqüenciamento óbvio?

Como é o seqüenciamento do conteúdo dentro da unidade?

- Do controlado para o não-controlado?
- Da compreensão para a produção?
- Da precisão para a fluência?
- Por outros critérios quaisquer?
- Não há seqüenciamento lógico?

Que teoria(s) de aprendizagem embasam o curso?

- Behaviorista?
- Cognitiva?
- Sócio-interacionista?
- Outra teoria?
- Uma combinação de uma ou mais dessas teorias?

Que aspectos das atitudes ou expectativas dos alunos sobre aprendizagem de língua são considerados no curso?

Que tipos de exercícios/tarefas são propostos?

- Controlados x não-controlados?
- De compreensão x de produção?

- De prática de habilidades x de uso de habilidades?
- De resultados fechados x de resultados abertos?
- Com base em habilidades ou conteúdo?
- Mecânicos ou de solução de problemas?

Que técnicas de ensino-aprendizagem são utilizadas?

- Lockstep (o resultado não é previsível)?
- Trabalhos em dupla?
- Trabalhos em grupos pequenos?
- Apresentações dos alunos?
- Role-play, simulação, drama, jogos?
- Envolvem visuais?
- Envolve auto-instrução?
- Outro(s) tipo(s)?

Que tipos de interação o material propicia?

- Aluno(s) – Professor
- Aluno(s) – Aluno(s)
- Aluno(s) – Material

Que recursos são necessários?

- Cassete?
- Projetores?
- Vídeos?
- Cartazes?
- Realia?

Que orientações para o professor existem?

- Manual do professor?
- Instruções para utilização do livro?
- Sugestões de atividades extras?
- Explicações lingüísticas e/ou metodológicas?
- Respostas?

O material permite flexibilidade de curso?

Que modificações/implementações o material precisa para ser utilizado no seu curso?

## ANEXO 2

### Questionário 1

1. Qual sua idade? Assinale com um X.
  - a.  de 20 a 30anos
  - b.  de 30 a 40 anos
  - c.  de 40 a 50 anos
  - d.  de 50 a 60 anos
  
2. Você é graduado em:
  - a. Curso/Habilitação:
  - b. Ano de conclusão:
  
3. Outros cursos. Assinale com um X, mais de uma alternativa, se necessário:
  - a.  Especialização. Curso:
  - b.  Extensão. Curso:
  - c.  Mestrado. Curso:
  - d.  Doutorado Curso:
  
4. Experiência profissional. Assinale com um X mais de uma alternativa, se necessário:
  - a. escola particular  sim  não quanto tempo?
  - b. escola pública  sim  não quanto tempo?
  - c. escola de idiomas  sim  não quanto tempo?
  - d. outras  sim  não quais? quanto tempo?
  
5. Tem preferência por lecionar língua inglesa em quais níveis? Assinale com um X, mais de uma alternativa, se necessário:
  - a.  básico
  - b.  intermediário
  - c.  avançado
  - d.  Ensino Fundamental
  - e.  Ensino Médio
  
6. Fez algum curso específico de inglês além do Interaction Teachers?
  - a.  sim b.  não
  
7. Se positiva a resposta:
  - a. qual(s) curso(s)?
  - b. Onde?
  - c. Quando?
  
8. Qual era sua expectativa com relação ao curso Interaction Teachers? (assinale com um X mais de uma alternativa, se necessário).
  - a.  ter o certificado da CENP
  - b.  aperfeiçoar sua competência lingüística em compreensão de textos escritos (reading)

- c. ( ) aperfeiçoar sua competência lingüística em produção de textos escritos (writing)
- d. ( ) aperfeiçoar sua competência lingüística em compreensão de textos orais (listening)
- e. ( ) aperfeiçoar sua competência lingüística em produção de textos orais (speaking)
- f. ( ) aperfeiçoamento lingüístico para atuação em sala de aula
- g. ( ) aperfeiçoamento lingüístico para outros propósitos. Quais?
- h. ( ) outras expectativas. Explique:

9. Indique com um X seu conhecimento de língua inglesa quando você iniciou o curso Interaction Teachers:

Habilidades	Muito bom	Bom	Razoável	Fraco	Muito fraco
a.Compreensão de textos escritos (reading)					
b.Compreensão de textos orais (listening)					
c.Produção de textos escritos (writing)					
d.Produção de textos orais (speaking)					

10. Você encontrou alguma dificuldade com a língua inglesa no curso Interaction Teachers? Assinale com um X apenas uma alternativa.

- a. ( ) sim
- b. ( ) não
- c. ( ) um pouco

11. Caso a resposta anterior tenha sido afirmativa, assinale com um X, a habilidade que ofereceu mais dificuldade:

- a. ( ) falar
- b. ( ) ouvir
- c. ( ) ler
- d. ( ) escrever

12. A que você atribui essa dificuldade? (Assinale com um X mais de uma alternativa, se necessário)

- a. ( ) ao seu pouco conhecimento prévio da língua inglesa
- b. ( ) ao conteúdo do curso
- c. ( ) ao tempo disponível para o curso
- d. ( ) outros. Qual?

13. Em qual módulo do curso Interaction Teachers você gostaria de ter iniciado? Assinale com um X apenas uma alternativa.

- a. ( ) básico por quê?
- b. ( ) intermediário por quê?
- c. ( ) avançado por quê?

14. Você percebeu mudanças em sua prática pedagógica como resultado da aprendizagem da língua inglesa neste curso?

- a. ( ) sim.
- b. ( ) não

15. Você percebeu mudança em âmbito pessoal resultado de sua aprendizagem neste curso?

- a.  sim. Indique quais.  
b.  não

16. Você percebeu mudanças em sua habilidade para se comunicar em língua inglesa como resultado da aprendizagem neste curso? Assinale com um X e explique.

Habilidades	Sim	Não	Explique
a. Compreensão de textos escritos (reading)			
b. Compreensão de textos orais (listening)			
c. Produção de textos escritos (writing)			
d. Produção de textos orais (speaking)			

17. Você considera o curso Interaction Teachers compatível com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna, LEM? Assinale com um X apenas uma alternativa e justifique.

- a.  sim por quê?  
b.  não por quê?

18. Você indicaria o curso Interaction Teachers para um colega?

- a.  sim  
b.  não

19. Você considera que o curso Interaction Teachers ofereceu acesso aos conteúdos de acordo com seu ritmo e necessidades?

- a.  sim  
b.  não

20. Sente suas expectativas satisfeitas em relação ao curso Interaction Teachers?

- a.  sim  
b.  não

21. Sente-se estimulado a procurar novas oportunidades de Educação a distância?

- a.  sim  
b.  não

22. Durante a realização do curso, você contatou os profissionais do Interaction Teachers para atendimento pedagógico e/ou técnico para esclarecer dúvidas?

- a.  sim. Comente:  
b.  não. Comente:

23. Quais recursos você utilizou para fazer o curso? (assinale com X mais de uma alternativa, se necessário)

- a.  internet – [www.valleyeducacao.sp.gov.br/it](http://www.valleyeducacao.sp.gov.br/it)  
b.  software Ellis  
c.  internet - [www.valleyeducacao.sp.gov.br/it](http://www.valleyeducacao.sp.gov.br/it) e software Ellis

24. Você utilizava o guia de estudos do curso Interaction Teachers (disponível no site) para realizar as atividades?
- a.  sim  
b.  não
25. Na capacitação inicial presencial você recebeu orientações do ATP Gestor quanto ao uso dos dois recursos (internet e software)?
- a.  sim  
b.  não
26. Você utiliza materiais e/ou conteúdo do curso Interaction Teachers em sala de aula com seus alunos?
- a.  sim  
b.  não
27. Você utilizava o computador antes do curso?
- a.  sim  
b.  não
28. Você teve dificuldades para utilizar o computador para fazer o curso?
- a.  sim. Comente: \_\_\_\_\_  
b.  não.
29. Você considera ter aprendido mais sobre como utilizar o computador devido à sua experiência no curso?
- a.  sim.  
b.  não
30. Você já tinha participado de algum outro curso via computador? Assinale com um X apenas uma alternativa.
- a.  sim Qual?  
b.  não
31. Você faria um curso via computador novamente?
- a.  sim. Comente:  
b.  não. Comente:
32. Como aprendeu a utilizar o computador?
- a.  escola de informática  
b.  curso da Secretaria da Educação  
c.  sozinho  
d.  com parentes e/ou amigos  
e.  com o curso Interaction Teachers  
f.  outros. \_\_\_\_\_
33. Qual é sua frequência de utilização do computador? Assinale com X apenas uma alternativa.
- a.  1 vez por semana  
b.  De 2 a 4 vezes por semana  
c.  Todos os dias

d. ( ) Mais de uma vez por dia

34. Para que tarefas você, normalmente, utiliza o computador? Assinale com X mais de uma alternativa, se necessário:

- a. ( ) estudar
- b. ( ) trabalhar
- c. ( ) pagar contas
- d. ( ) navegar na internet
- e. ( ) enviar e receber e-mail
- f. ( ) outros \_\_\_\_\_

35. Qual era sua frequência de acesso ao curso para realização das atividades e testes finais das lições?

- a. ( ) 1 vez por semana
- b. ( ) De 2 a 4 vezes por semana
- c. ( ) Todos os dias
- d. ( ) mais de uma vez por dia

**Obrigada por sua participação!**

## ANEXO 3

### Questionário 2

1. Por que decidiu fazer o curso Interaction Teachers? Explique.
2. Você utilizava o computador antes do curso? Como? Para quê?
3. Passou a utilizar o computador mais ou melhor depois do curso? Explique.
4. O que você não fazia com o computador e passou a fazer depois do curso? Explique.
5. Você utilizava o computador em suas aulas antes do curso? Como? Para quê? Que atividades pedagógicas realizava?
6. Depois do curso você passou a utilizar mais o computador em suas aulas? Que atividades com os alunos passou a realizar?
7. Como era sua habilidade de produção escrita (escrever) antes do curso? Explique detalhadamente o que fazia/ escrevia em inglês antes do curso IT.
8. Essa habilidade melhorou depois do curso? Por quê? Como? Explique.
9. Como era sua habilidade de compreensão escrita (ler) antes do curso? Explique detalhadamente o que lia em inglês antes do curso IT.
10. Essa habilidade melhorou depois do curso? Por quê? Como? Explique.
11. Como era sua habilidade de compreensão oral (ouvir) antes do curso? Explique detalhadamente o que você compreendia ao ouvir textos em inglês antes do curso IT.
12. Essa habilidade melhorou depois do curso? Por quê? Como? Explique.
13. Como era sua habilidade de produção oral (falar) antes do curso? Explique detalhadamente o que fazia / como falava em inglês antes do curso IT.

14. Essa habilidade melhorou depois do curso? Por quê? Como?

15. Você utiliza as atividades do curso Interaction Teachers em suas aulas? Como? Por quê? Explique.

16. Você conhece e pode explicar sobre a visão de linguagem que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN defendem?

17. Você acredita que o curso Interaction Teachers é coerente com a visão de linguagem dos PCN? Explique e/ou exemplifique.

18. Você conhece a visão de ensino-aprendizagem apregoada pelos PCN? O que pode explicar sobre esta visão?

19. Você acredita que o curso Interaction Teachers apresenta a visão de ensino-aprendizagem defendida pelos PCN? Explique e/ou exemplifique.

## ANEXO 4

### Conteúdo gramatical do curso (*grammar summary*)

#### Módulo *Basic*

<b>BE</b>	subject pronouns
	contractions
	negative
	negative contractions
	Yes/no questions
	short responses
	wh-questions
	simple past
<b>TENSES</b>	present tense
	present progressive
	present progressive vs. simple present
	Non-action verbs
	simple past
	future
<b>VERBS</b>	imperatives
	phrasal verbs
	modals: from
	modals of necessity
	there is/are vs. it is/are
	Non-action verbs
<b>NOUNS &amp; PRONOUNS</b>	count & non-count nouns
	subject pronouns
	object pronouns
	articles: a vs. an
<b>ADJECTIVES &amp; ADVERBS</b>	This, that, these & those
	comparatives
	possessive adjectives
	here vs. there
<b>QUANTIFIERS</b>	some vs. any
	How much vs. how many
	much, many, a few, a little & a lot of
<b>CONJUNCTIONS</b>	And, but & or
<b>PREPOSITIONS</b>	prepositions of location
	prepositions of time

#### Módulo *Intermediate*

<b>CONTRACTIONS</b>	<b>CONTRACT</b>	Review
---------------------	-----------------	--------

<b>&amp; MODALS</b>	<b>REVIEW</b>	negative statements & questions	
		contractions & perfect tenses	
		have/had & negative questions	
		confusing contractions	
	<b>MODALS</b>	modals: form & use	
		must, have to, have got to	
		don't have to, must not	
		modals of advice	
		negative modals of advice	
	<b>MODALS CONT.</b>	Ability	
		Possibility	
		Permission	
		will & shall	
Summary			

<b>PARTS OF SPEECH</b>	<b>NOUNS</b>	Introduction	
		four types of nouns	
		Pronouns	
		pronouns: subjects & objects	
		count nouns	
		noncount nouns	
	<b>VERBS</b>	Use	
		Tense	
		regular verbs	
	<b>ADJECTIVES ADVERBS</b>	adjectives: use & form	
		possessive adjectives & pronouns	
		nouns & verbs as adjectives	
		Adverbs	
		adverbs of frequency	
		adverbs of speed	
		adverbs of manner	
	<b>COMPLETE SENTENCES</b>	Form	
Subjects			
sentences without a subject			
complete sentences			

<b>VERB TENSES</b>	<b>PRESENT</b>	simple tense: facts
		simple tense: habits
		Be
		stative verbs
		Be: negatives
		negative statements with do
		questions with do

		present progressive
		negatives & questions
		since & for
		present perfect progressive
		negatives & questions
	<b>PAST</b>	simple past: form & use
		irregular simple past forms
		past tense: be
		negatives & questions
		past progressive
		negatives & questions
		simple past & past progressive
	<b>FUTURE</b>	future simple
		negatives & questions
		Be going to
		negatives & questions
		present progressive
		negatives & questions
		simple present tense
		negatives & questions
future time clauses		

<b>THE NOUN PHRASE</b>	<b>ARTICLES</b>	Introduction
		a & an
		a & an cont.
		the before definite nouns
		the before singular & plural nouns
		a & the
		the zero article
	<b>COMPARATIVES</b>	as... as

		like & like
		short words: -er
		long words: more
		not as ... as
		Nouns
		introduction to superlatives
		the most, the least
		subject pronouns
		irregular comparatives
	<b>QUANTIFIERS</b>	singular count nouns
		plural count nouns
		non-count nouns
		other quantifiers

<b>CONJUNCTIONS &amp; CONDITIONALS</b>	<b>CONJUNCT</b>	Introduction
		Punctuation
		punctuation: because
		And
		But
		So
		so & because
	<b>CONDITION</b>	Introduction
		Facts
		repeated actions
		Future

<b>QUESTIONS</b>	<b>YES/NO QUEST</b>	two types of questions
		yes/no questions: form & use
		auxiliaries and yes/no questions
		progressives & perfect tenses
		yes/no questions with do
		more than one auxiliary verb
	<b>WHAT</b>	what, which, who, whose
		wh questions
	<b>WHO</b>	what questions/form
		how questions/form
	<b>WHICH</b>	what questions/form
		what questions/use

		who and whom
		which, what & whose
	<b>TAG QUEST</b>	tag questions/form and use
		Be in the same form
		auxiliary verb in the statement
		when to use do in the tag
		pronouns in the tag
		it and they in tag questions
		answering tag questions
	<b>WHEN</b>	when to ask about time
		when to express a time
		where asks about place
		where as "at a place"
	<b>WHERE</b>	
	<b>WHY</b>	why asks for a reason
		why in sentences
		negative questions
		making suggestions
<b>HOW</b>	meaning of how in questions	
	how with other words	
	how often	
	how about	
	how in common expressions	
	how long	

### **Módulo *Advanced***

<b>MODALS</b>	<b>MODAL VERBS</b>	introduction
		form and use
		negatives
		questions
	<b>MODALS 1</b>	can: ability & possibility
		cannot: not possible
		could: past ability
		could: questions of ability
		may, might and could
		questions of possibility
		may be & maybe

		permission
		levels of formality
		short responses
		make requests
		respond to requests
		won't & can't
		invitations
	<b>MODALS</b> 2	should & ought to: advice
		shouldn't: negative advice
		may, might & could: suggestions
		had better: strong advice
		must & have to: strong advice
		must: necessity
		must not: prohibition
		have to: necessity
		doesn't have to: lack of necessity
		questions of necessity
		had to: necessity in the past
		didn't have to
		will: the future
will not: the future		

<b>GERUNDS &amp; INFINITIVES</b>	<b>GERUNDS</b>	form and use
		verbs followed by gerunds
		prepositions and gerunds
		go + gerund
	<b>INFINITIVES</b>	infinitives: form & use
		infinitives: subjects & objects
	<b>VERB + OBJECT + INFINITIVE</b>	infinitives of purpose
		verb + object + infinitive
		verb [+object] + infinitive
		for + object + infinitive
	<b>GERUNDS &amp; INFINITIVES</b>	verb + gerund or infinitive
		remember & forget
try		
used to vs. be used to		

<b>QUESTIONS</b>	<b>YES/NO</b>	yes/no vs. information
------------------	---------------	------------------------

	<b>QUESTIONS</b>	form I
	<b>INFORMATION QUESTIONS</b>	form II
		five whs
what		
how		
which&whose		
who&what		
who vs. what		
whom		
dependent&independent		
adjective clauses		
adjective clauses cont.		
noun clauses		
noun clauses cont.		
noun clauses with that		
adverb clauses		
because, because of, since		
adverb clauses: unexpected results		
adverb clauses: conditions		
summary		
	<b>TAG QUESTIONS</b>	form & use
		pronoun use
		negative tags
		auxiliary verbs
		positive vs. negative
	<b>REPORTED SPEECH</b>	noun clauses
		past tense
		modals
		present & future
		do: form
		say & tell: form
		infinitive: form

<b>CONDITIONALS</b>	<b>REAL</b>	introduction	
		present: repeated actions	
		future: general predictions	
		present/future: predictable facts	
		conditional expressions 1	
		conditional expressions 2	
		<b>UNREAL 1</b>	introduction
	present/future: meaning		
	present/future: were/weren't		
	present/future: progressive forms		
	introduction to wishes		
	wishes about present		
	wishes about future		
	wishes about the present&future		
	wishes about the past 1		
	wishes about the past 2		

	<b>UNREAL2</b>	introduction
		past: meaning
		past: progressive forms
		other modals in if clauses
		implied conditionals
		mixed form conditionals

<b>PERFECT TENSES</b>	<b>PRESENT PERFECT</b>	present perfect tense: form & use
		present perfect tense: use, cont.
		since & for
		adverbs
		adverbs of frequency
	<b>PROGRESSIVE TENSES</b>	present progressive: form & use
		expressions of time
		past perfect progressive: form & use
		past perfect progressive: use, cont.
		future perfect progressive: form & use
	<b>PAST PERFECT</b>	past perfect: form & use
		past perfect: expressions of time
		past perfect progressive: form & use
		past perfect progressive: use, cont.
	<b>FUTURE PERFECT</b>	future perfect: form & use
		future perfect progressive: form & use

	<b>PAST PARTICIPLES</b>	spelling rules
		irregular verbs
		a list of irregular verbs

<b>PREPOSITIONS</b>	<b>PREPOSITIONS</b>	meanings of prepositions
		prepositional phrases: definition
		prepositions of place
		prepositions of time
	<b>PREPOSITIONS CONT.</b>	prepositions show relationships
		destination, direction & possession
		preposition: of
		prepositions with gerunds and infinitives
	<b>PHRASAL VERBS</b>	prepositions & common expressions
		separable phrasal verbs
		nonseparable phrasal verbs

<b>PRONOUNS</b>	<b>PRONOUNS</b>	personal pronouns
		general pronouns: one & you
		subject and object pronouns
		indefinite pronouns
		collective nouns
	<b>POSSESSIVE PRONOUNS</b>	possessive adjectives & pronouns
		possessive adjectives & pronouns, cont.
		possessive adjective: its
		gender-neutral language
		plural pronouns
		male & female pronouns
		professions
		summary
	<b>REFLEXIVE PRONOUNS</b>	reflexive pronouns: form
		reflexive pronouns: use
		use of by
		reflexive pronouns with certain verbs
		review of reflexive pronouns
	<b>DIRECT/INDIRECT OBJECTS</b>	pronouns: who, whom, which, that
		object pronouns

		whom as object pronoun
		other, another, the other
<b>WORD ROOTS</b>	<b>ROOT EXAMPLES</b>	greek and latin roots 1
		greek and latin roots 2
		greek and latin roots 3
	<b>PREFIXES &amp; SUFFIXES</b>	changing meanings
		prefixes 1
		prefixes 2
		suffixes 1
		suffixes 2
		prefixes & suffixes
	<b>NOUNS USES &amp; ADJECTIVES</b>	person nouns and thing nouns 1
		person nouns and thing nouns 2
		adjective forms

<b>PROGRESSIVE ASPECT</b>	<b>PRESENT PROGRESSIVE</b>	present progressive: review
		actions over a period of time
		simple vs. progressive tenses
	<b>STATIVE VERBS</b>	stative verbs: form & use
		stative verbs: think & believe
		meanings of have
	<b>PAST PROGRESSIVE</b>	past progressive: form and use
		actions that began in the past
		an interrupting action
	<b>FUTURE PROGRESSIVE</b>	simultaneous actions
		future progressive: form and use
	<b>S-V AGREEMENT</b>	future progressive with going to
		subject - verb agreement
		prepositional phrases
		with the preposition of
two or more subjects		
gerunds as subjects		
singular pronouns		
unusual noncount nouns		
more irregular examples		
languages and people		

<b>COMPARATIVES</b>	<b>EQUATIVES</b>	equatives: definition
		expressions with adverbs
		subject & object pronouns
		other expressions
	<b>COMPARATIVES</b>	adjectives and adverbs: spelling rules
		more - than
		less - than
	<b>SUPERLATIVES</b>	superlative adjectives and adverbs
		least
		good and bad: irregular forms
		farther and further
	<b>PARALLEL STRUCTURE</b>	parallel structure
		paired conjunctions
paired conjunctions cont.		

<b>PASSIVE VOICE</b>	<b>PASSIVE: USE</b>	introduction
		passive voice: uses
		using by with passive voice
		direct & indirect objects
		verbs without passive forms
	<b>PASSIVE: FORMS</b>	forming the passive voice
		past tenses
		future tenses
		modals
	<b>STATIVE PASSIVE</b>	stative passive: form and use
		stative passive: adjectives
		stative passives with prepositions
		get and the passive voice
		idiomatic expressions
		present and past participles
	<b>OTHER FORMS</b>	have & get in the active & passive
infinitives & gerunds		
need + infinitive		

<b>DETERMINERS</b>	<b>NOUNS</b>	determiners: definition
		count and noncount nouns
		count nouns
		noncount nouns
		food nouns

		units of measurement	
		count of noncount nouns: meaning	
	<b>ARTICLES</b>		definite or indefinite
			definite nouns
			definite&general nouns
			indefinite articles
			special uses
	<b>QUANTIFIERS</b>		expressions of quantity
			two, both, a couple
			a few, many, several, a number
			a little, much, a great deal of
			some, any
			a lot of, lots of, plenty of, most, all
			expressions of quantity with of
	<b>PRONOUNS</b>		Quantif. as pronouns; some, any