

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

**O USO DE *SITES* NA INTERNET COMO INSUMO PARA A
PRODUÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM TAREFAS
COMUNICATIVAS**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

JOÃO RENÊ PEREIRA HASS

Profa. Dra. Maria da Graça Gomes Paiva
Orientadora

Porto Alegre, novembro de 2004

Banca examinadora

Profa. Dra. June Campos

Profa. Dra. Sandra Sirangelo Maggio

Prof. Dr. Vilson José Leffa

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, **Lauro e Teresa**, que, mesmo não tendo tido as oportunidades que eu tive, sempre apostaram na minha trajetória rumo ao conhecimento e tiveram (têm) muito orgulho de mim;

À **Vó Paula** (*in memoriam*) que, apesar de nunca ter pisado em uma escola, foi uma constante fonte de saber e uma das pessoas mais sábias e brilhantes que conheci. Tenho certeza que onde ela estiver agora, há um lindo sorriso estampando o seu rostinho sofrido ao saber que eu alcancei mais um objetivo tão importante na minha vida;

À **Prof. Dra. Maria da Graça Gomes Paiva** pela sua valiosíssima “mala do saber” e, sobretudo, pela orientação ao longo deste estudo;

Aos amigos **Eliana, Aninha, Gabriela, Ana Rita, Zigo e Gilbert** que contribuíram em muito para que este relatório se tornasse realidade;

À **escola** que cedeu espaço para a minha coleta de dados; aos **professores e alunos** que gentilmente aceitaram que suas aulas fossem filmadas para este estudo;

À **Kiti** e à **Zenir** por terem apostado no meu trabalho e acreditado na minha capacidade;

Ao **Prof. Dr. Cláudio Pereira Elmir** (UNISINOS) pelas palavras e ombro amigo naquelas horas de angústia em que tudo parecia não dar certo;

Ao **Bira e Leonardo** pela amizade incondicional;

À **Gracinha**, não só pelos anos de amizade, mas também pela paciente revisão final deste trabalho;

A todos os professores do PPG-Letras da UFRGS cujos ensinamentos iluminaram o meu caminho de volta à academia;

Ao CNPq pela bolsa que tornou viável este estudo;

E, por fim, a todos os demais amigos e parentes que souberam entender a minha ausência como imprescindível para o meu crescimento acadêmico.

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano.
(FREIRE)

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE QUADROS	9
LISTA DE ABREVIATURAS.....	10
RESUMO	11
ABSTRACT	12
1 INTRODUÇÃO.....	13
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	17
2.1 Aprendizagem de língua estrangeira mediada pelo uso de computadores (CALL)	17
2.2 A Internet e o hipertexto	20
2.3 A Internet e o ensino de língua estrangeira	25
2.4 Projetos de investigação na Internet.....	29
2.5 Insumo em sala de aula comunicativa	30
2.6 Tarefa comunicativa	31
2.7 REVISÃO CONCEITUAL	41
2.7.1 Conceito de Língua	41
2.7.2 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e Andamento (<i>Scaffolding</i>)	42
2.7.3 Metodologia de ensino de língua estrangeira (abordagem comunicativa)	44
3 METODOLOGIA	46
3.1 procedimentos de pesquisa	47
3.2 Transcrição das falas e análise das filmagens.....	52
3.3 Análise das aulas	54
3.4 Questionários para os professores e alunos	54
4 RELATO DA AULAS.....	57
4.1 Aula 1 - Tipos de casamento no Japão	59
4.1.1 O espaço físico.....	60
4.1.2 Introdução à tarefa.....	61
4.1.3 Investigação na Internet.....	67
4.1.4 Tarefa de fechamento	84
4.1.5 Resumo da primeira aula	88
4.2 Aula 2 – Organizações não-governamentais	89
4.2.1 O espaço físico.....	89
4.2.2 Introdução à tarefa.....	90
4.2.3 Investigação na Internet.....	95
4.2.4 Tarefa de fechamento	104
4.2.5 Resumo da aula 2	123
4.3 Questionário para os professores	123
4.4 Questionário para os alunos	125
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
5.1 Primeira e segunda pergunta de investigação	132

5.2 Terceira pergunta de investigação.....	135
5.3 Questões pertinentes a partir da análise dos dados gerados	136
5.4 Limitações desta pesquisa e sugestões para outros estudos	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
ANEXOS.....	151
ANEXO I - TRANSCRIÇÃO INTEGRAL DAS FALAS DA AULA 1 – TIPOS DE CASAMENTO NO JAPÃO	152
ANEXO II - TRANSCRIÇÃO INTEGRAL DAS FALAS DA AULA 2 – ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS	163
ANEXO III - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES.....	174
ANEXO IV – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS	176
ANEXO V - TEXTO SOBRE DIFERENÇAS CULTURAIS TRABALHADO NA AULA DA PROFESSORA SÔNIA EM UMA AULA ANTES DAQUELA DA FILMAGEM	180
ANEXO VI - <i>E-MAIL</i> ENVIADO A MARK WARSCHAUER EM 30/09/2004 COM O TÍTULO “INTERESTED IN YOUR 1998 PAPER INTERACTION,NEGOTIATION AND COMPUTER- MEDIATED LEARNING”	182
ANEXO VII – ENTRADAS DE DIÁRIO NA P. 54 DO LIVRO-TEXTO DOS ALUNOS	183
ANEXO VIII – CARTÃO POSTAL	184

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da sala indicando o posicionamento dos alunos no início da aula 1.

Figura 2 – *Handout* único com as doze perguntas de investigação entregue a todos os alunos.

Figura 3 – *Site* com o texto *Arranged Marriage*.

Figura 4 – Mapa da sala indicando o posicionamento dos alunos no início da aula 2.

Figura 5 – *Handout* com questões de investigação sobre o PETA.

Figura 6 – *Handout* com questões de investigação sobre o Greenpeace.

Figura 7 – Página de abertura do *site* do PETA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aulas filmadas.

Quadro 2 – Variáveis da tarefa comunicativa de Nunan identificadas na aula 1.

Quadro 3 – Variáveis da tarefa comunicativa de Nunan identificadas na aula 2.

LISTA DE ABREVIATURAS

LE – Língua estrangeira
PETA – *People for the Ethical Treatment of Animals* (As pessoas em prol do tratamento ético dos animais)
PC – *Personal computer* (computador pessoal)
PROCERGS – Centro de Processamento de Dados do Estado do Rio Grande do Sul
ESL – English as a second language (Inglês como segunda língua)
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal
DVD – *Digital video disc* (vídeo disco digital)
CALL – *Computer-Assisted Language Learning* (Aprendizagem de Língua Mediada pelo computador)
CD-ROM – *Compact Disc Read-Only Memory* (Disco Compacto com Memória de Leitura Apenas)
ARPANet – *Advanced Research Project Agency* (Agência para Desenvolvimento de Projetos Avançados)
UCLA – *University of California at Los Angeles* (Universidade da Califórnia em Los Angeles)
CERN - *European Organization for Nuclear Research* (Organização Européia de Pesquisa Nuclear)
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
FAPESP – Fundação de Amparo à pesquisa do estado de São Paulo
WWW – *World Wide Web* (Rede mundial de computadores)
RC – *Resource Center* (Centro de Recursos)
URL – *Uniform Resource Locator* (Localizador Uniforme de Recursos)
ONG – Organização não-governamental
NGO – *Non-governmental organization* (organização não-governamental)
FAQ – *Frequently Asked Question* (Questões freqüentemente perguntadas)
L2 – Língua 2 ou segunda língua

RESUMO

O presente estudo objetiva investigar o uso de *sites* (aqui denominados “*sites* institucionais”) na Internet a partir de duas aulas de língua inglesa como LE em que *sites* na Internet foram usados como insumo para a execução de tarefas que culminam com a produção textual da língua alvo por parte dos alunos. O estudo se insere como pesquisa qualitativa e etnográfica, embora haja também alguns dados quantitativos. Os dados gerados e analisados são oriundos de um curso livre de idiomas em Porto Alegre. Os dados mostram que, nas duas turmas, a Internet serviu como fonte de pesquisa e as informações inseridas nos *sites institucionais* e registradas em *handouts* serviram como insumo para as tarefas propostas como fechamento em que houve a produção oral e escrita da língua alvo. Na primeira aula, uma atividade lúdica de fechamento foi proposta e não foi considerada comunicativa, embora tivesse havido produção oral de inglês. As tarefas de fechamento na segunda aula, ao contrário, foram consideradas comunicativas por envolver os alunos em uma interação dialógica em que compartilharam os dados coletados na Internet (*information gap*) e emitiram suas opiniões (*opinion gap*) acerca de qual de duas organizações não-governamentais (Greenpeace e PETA) apoiariam, seguidas de justificativas individuais.

Palavras-chave

Insumo, Internet, hipertexto, CALL, tarefa, leitura, língua estrangeira, *site* institucional, produção oral

ABSTRACT

The present study analyses the data generated after the observation of two EFL classes in which websites (herein referred to as *institutional websites*) were used as input for the completion of tasks that ended up with students' production of the target language. It is a qualitative and ethnographic research though some quantitative data is also presented. The two classes which were filmed and analysed took place at a private language institute in the city of Porto Alegre. Results show that in both classes the Internet served as a source for research and the information presented on the websites and taken down by students in handouts served as input for closing tasks in which there was the production of both spoken and written target language. At the end of the first class, a game activity was carried out and was not considered communicative though students produced spoken English. The closing tasks in the second class, on the other hand, were regarded as communicative once they involved students in the interaction with their peers to share the data they had collected on the websites (*information gap task*) and express their opinions (*opinion gap task*) about which of two non-governmental organizations (Greenpeace and PETA) they would support, if they could, followed by individual justifications.

Key words:

Input, Internet, hypertext, CALL (computer-assisted language learning), task, reading, foreign language, institutional website, oral production

1 INTRODUÇÃO

Março de 1989 foi um marco na minha vida profissional, pois foi quando eu iniciei a minha carreira de professor em um curso livre de idiomas. Na época, a velha máquina de escrever ainda era *a ferramenta* para a edição de material extra para os meus alunos, tais como letras de música e exercícios gramaticais. E a mais avançada das ferramentas tecnológicas era o videocassete. Quando nos chegava às mãos alguma revista diferente da *Times* ou *Newsweek*¹, apressávamo-nos em selecionar algum texto que pudesse servir aos nossos propósitos pedagógicos para, então, fotocopiá-lo ou editá-lo na máquina de escrever. Embora tendo me formado havia pouco tempo no curso de Letras, eu não sabia explicar a minha predileção por um texto de revista importada por ainda não ter incorporado o conceito do insumo autêntico. Poderia ser da *Times* ou *Newsweek*, que eram as revistas importadas em inglês que podíamos comprar nas bancas. Mas, certamente, seria bem melhor se fosse uma daquelas revistas difíceis de conseguir no Brasil, aquelas que só chegavam até nós professores quando alguém as trazia de uma viagem ao exterior. Parecia que, quanto mais difícil era para encontrar um material autêntico, mais o nosso interesse despertava.

Com o início dos anos 90, os computadores pessoais (ou PCs) começaram a ser difundidos no Brasil. Os diretores da escola onde eu trabalhava trataram de investir logo na nova tecnologia chamada *computador*, inicialmente para atender às necessidades administrativas, tais como a emissão de notas fiscais e grade de horários das turmas. Enquanto professores, poderíamos editar textos usando um editor chamado Carta-Certa, primitivo se comparado ao poder de edição de um programa atual como o *Word*. Meus olhos brilhavam quando eu via aquelas letras verdes surgindo na tela preta do monitor à medida que eu ia digitando um texto. Era o primeiro que eu tive contato com um computador como ferramenta para me auxiliar na preparação das minhas aulas.

Mais tarde, em 1994, quando a escola já tinha substituído os computadores monocromáticos – aqueles com a tela preta e caracteres verdes – por computadores mais

¹ As revistas semanais norte-americanas *Times* e *Newsweek* eram, na época, facilmente encontradas em quaisquer bancas de revista.

modernos e com telas coloridas, o governo brasileiro autorizou a comercialização da Internet para a iniciativa privada.

Nossa escola, em 1995, procurando estar na vanguarda, montou laboratórios para os alunos com computadores ligados à Internet. Naquele ano, a única forma de acesso era discada. Dois anos depois, mudamos para a Internet a cabo.

Interessados nas tecnologias emergentes, nossos diretores convocaram todos os professores – aproximadamente 50 – para uma reunião com técnicos da PROCERGS, cujo objetivo era nos apresentar uma mídia nova, recém chegada ao nosso país, e da qual poucos haviam ouvido falar: a Internet. Ao final de duas horas de reunião em um auditório lotado e apesar de todos os esforços do técnico, que fez de tudo para explicar o que era a Internet, todos saíram da sala com a mesma interrogação: “mas afinal, o que é essa tal de Internet?”

Ouvir sem ver e mexer não foi suficiente. Apenas depois de sentar na frente de um computador conectado à Internet é que eu e meus colegas professores começamos a entender o que era a famosa “rede mundial de computadores” e dimensionar o seu uso pedagógico. A princípio, adeus *Times* e *Newsweek*. E adeus revistas difíceis que só eram possíveis de chegar até nós quando alguém as trazia do exterior. Assim, a primeira aplicação que pensamos para a Internet era a de servir como ferramenta de busca a artigos autênticos em revistas e jornais eletrônicos. Sem sair do Brasil, podíamos ter acesso a diversas publicações em língua estrangeira com um simples clicar de um *mouse*.

Ainda naquele ano, descobri outro poder da Internet: o de enviar mensagens rapidamente para qualquer lugar do globo. Por que não fazer meus alunos usarem a ferramenta eletrônica chamada *e-mail* para se comunicarem com alunos no outro lado do mundo e em inglês? Tratei de achar um *site* onde era possível encontrar *pen-pals*, ou melhor, *key-pals*. Naveguei pela rede até encontrar um *site* chamado Dave ESL Cafe, que tinha uma seção dedicada aos *key-pals*. Tão logo deixei meu nome cadastrado no *site* com um texto dizendo que estava à procura de algum professor fora do Brasil que quisesse conduzir um projeto de troca de *e-mails* com os meus alunos, duas professoras me contactaram. Uma de Fresno, na Califórnia, e outra de Osaka, no Japão. O projeto não se concretizou, mas a amizade com as professoras se firmou. Pude, inclusive, conhecer minha amiga de Fresno

pessoalmente quando visitei os Estados Unidos em 1998. A Internet me possibilitou, assim, formar novas amizades no exterior, tudo a partir da troca de *e-mails*.

Apesar de saber das vantagens do *e-mail* para a socialização e prática da LE com fins comunicativos, foram os *sites* na Internet que mais despertaram o meu interesse uma vez que eles, metaforicamente, *trazem o mundo para dentro da sala de aula*. Para melhor entender a dimensão do *trazer o mundo para a sala de aula*, tomemos como exemplo a unidade 1 do livro *Headway Advanced* (1989), que aborda a temática das escolas alternativas. Naquela unidade, os alunos lêem um texto sobre a polêmica escola britânica Summerhill. Em 1989, quando o livro foi lançado, a única referência sobre aquela escola era o texto apresentado no livro dos alunos. Hoje, com a Internet à nossa disposição, uma aula que propõe a discussão de ensino alternativo e cita a escola Summerhill como exemplo pode ser enriquecida com informações diretamente coletadas no *site* daquela escola. Ao contrário de um livro como o *Headway*, que ficou anos no mercado sendo reeditado sem alteração nos textos, o *site* institucional de uma escola como Summerhill² passa por constantes atualizações. Além disso, a hipertextualidade de um *site* na Internet permite a inclusão de recursos semióticos mais variados que aqueles possíveis no papel: fotos que quando clicadas são ampliadas, vídeos, animações e a inserção de *links* que levam o hiperleitor a “navegar” por outros *sites* relacionados ao *site* ponto de partida de sua leitura. No *site* da escola Summerhill, por exemplo, há um *link* que abre um campo de *e-mail* através do qual é possível enviar uma mensagem para Zoë Neill Readhead, filha do fundador da escola e sua atual diretora, com perguntas sobre a escola. Apenas um texto eletrônico na Internet viabiliza esse contato imediato, logo após a leitura.

A propósito, há um crescente interesse em pesquisa acadêmica na área de aquisição de linguagem sobre o recurso do *e-mail* e outras formas de comunicação assíncrona e síncrona na Internet. Mesmo assim, preferi focar este estudo no uso de *sites* na Internet como insumo na sala de aula de LE a partir da minha observação de que os professores na escola onde eu trabalhei levavam os alunos regularmente ao laboratório de informática para acessar *sites* institucionais. Indubitavelmente, escrever *e-mails* em LE e participar de fóruns de discussão

² <http://www.summerhillschool.co.uk/indexgo.html>

são tarefas comunicativas. E a leitura de textos em *sites* na Internet pode conduzir a uma tarefa comunicativa? Foi a partir dessa indagação que surgiu a idéia de realizar este estudo. Para tal, duas aulas de inglês como LE foram filmadas e analisadas com o objetivo de buscar respostas para as seguintes questões:

1. Que atividades são propostas pelo(a) professor(a) tendo “*sites* na Internet” como os principais insumos de sua aula?
2. Como ocorre a integração das quatro macro-habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) ao longo da aula?
3. O conjunto das atividades propostas na aula em que um *site* na Internet é um dos insumos caracteriza a aula como sendo comunicativa?

Assim, este estudo está organizado em cinco capítulos.

Neste primeiro capítulo, discorro sobre a minha motivação para realizar este estudo e apresento a maneira através da qual ele foi organizado.

No capítulo 2, faço uma revisão dos pressupostos teóricos que servem como base para a análise dos dados.

No capítulo 3, abordo questões metodológicas tais como o tipo de pesquisa em que este estudo se insere e como a coleta de dados foi feita.

No capítulo 4, analiso as duas aulas filmadas para este estudo e descrevo os momentos distintos de cada aula com os seus objetivos e exponho as considerações finais no capítulo 5.

Minha expectativa é de que os resultados aqui apresentados contribuirão para a reflexão do professor de LE que pretende utilizar a Internet em sala de aula com o objetivo de leitura, pesquisa e estímulo à produção textual da língua alvo por parte dos alunos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

O objetivo geral deste estudo é descrever e analisar dados produzidos em duas aulas de LE em que *sites* na Internet são usados como fonte de insumo para tarefas comunicativas. Assim, é mister abordar neste capítulo algumas questões norteadoras tais como a aprendizagem de língua estrangeira mediada pelo uso de computadores, os conceitos de Internet e hipertexto, a Internet e o ensino de língua estrangeira, os projetos de investigação possíveis na Internet, o insumo na sala de aula comunicativa, a tarefa comunicativa, o conceito de língua, a zona de desenvolvimento proximal e o andaimento, e a metodologia de ensino de língua estrangeira aplicada a este estudo.

2.1 APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MEDIADA PELO USO DE COMPUTADORES (CALL³)

O uso de computadores na aula de língua estrangeira é conhecido pela sigla inglesa CALL. O que caracteriza uma aula de CALL é que, de alguma forma, o computador será usado como instrumento mediador na manipulação da língua alvo. Warschauer & Healey (1998) fazem um breve levantamento histórico sobre o uso de computadores na sala de aula e observam que eles vêm sendo usados para o ensino de língua estrangeira desde a década de 60, passando por três estágios distintos e definidos pelo nível de tecnologia empregada e a abordagem de ensino adotada:

- a) CALL behaviorista;
- b) CALL comunicativo;
- c) CALL integrativo.

No *CALL behaviorista*, nas décadas de 60 e 70, o computador assumia a função de um instrutor que nunca se cansava de repetir a mesma instrução aos alunos. Os programas proporcionavam aos alunos exercícios repetitivos⁴ com foco na gramática, vocabulário e em

³ *Computer-Assisted Language Learning* ou Aprendizagem de Língua Mediada pelo Computador.

⁴ Em seu artigo, Warschauer & Hailey citam os exercícios de *drill* como característicos da fase behaviorista do CALL. Optei por traduzir a palavra *drill* como “exercícios repetitivos”. Em sua essência, os *drills* são exercícios

testes de tradução. Individualmente os alunos resolviam os exercícios de acordo com o seu próprio ritmo de resolução das questões.

No final dos anos 70 e começo dos anos 80, com o desgaste da abordagem behaviorista, o CALL entrou em sua segunda fase, a comunicativa. Os defensores do *CALL comunicativo* reconheceram que os programas da fase behaviorista não permitiam muita comunicação autêntica. Para eles, a aprendizagem era um processo de descoberta, expressão e desenvolvimento. Assim, algumas das premissas do CALL comunicativo eram que o foco dos programas deveria estar mais no uso das formas e não nas formas em si, e que a gramática deveria ser ensinada de modo implícito e não explícito. Foi nesse segundo estágio que surgiram programas de reconstrução de texto⁵ e simuladores. A função do computador nessa segunda fase é a de estimulador. Para chegar às respostas corretas, os alunos são estimulados a pensar criticamente, discutir e escrever.

O estágio atual, o *CALL integrativo*, despontou no final dos anos 80 e começo dos anos 90 em diante quando os professores passaram a adotar uma visão mais sócio-cognitiva do ensino de língua estrangeira e a defender a integração das macro-habilidades. A ênfase está no uso da língua alvo em contextos sociais autênticos em que ocorre a integração da audição, fala, leitura e escrita. O surgimento do CALL integrativo está ligado a dois adventos tecnológicos importantes: além do surgimento dos CD-ROMs (empregando tecnologia multimídia que combina texto, som e imagens), foi nesse estágio que a Internet se concretizou nos moldes atuais de hipertextualidade.

É importante salientar que as aulas atuais de CALL não se resumem apenas à inclusão das páginas da Internet como insumo da língua alvo. Como vimos acima, elas se caracterizam

que focam na aquisição da forma (como fonemas e estruturas frasais). Os aprendizes são estimulados a repetir formas lingüísticas corretamente ao invés de empregá-las em contextos comunicativos. Warschauer (1996) menciona um programa chamado PLATO, que rodava em um *hardware* próprio e que oferecia ao aprendiz *drills* de vocabulário e gramática, explicações gramaticais e testes de tradução.

⁵ Os exercícios tipo CLOZE exemplificam os programas de reconstrução de texto, em que o aprendiz deve preencher o texto com palavras que dele foram apagadas. No computador, é possível que um programa de CLOZE apague somente as palavras com um número determinado de letras, ou apenas aquelas pertencentes a uma determinada classe gramatical, ou ainda obedecendo a uma certa freqüência (ex.: de cada três palavras, o programa apaga uma).

pela mediação de um instrumento chamado computador (*hardware*⁶) com programas nele instalados (*software*⁷). Assim, uma aula em que o professor propõe uma atividade com um aplicativo de *software*, como o famoso *Arthur's Teacher Trouble*⁸, é uma aula de CALL também.

Warschauer & Healey apontam sete benefícios no uso do computador em sala de aula:

- 1) prática multimídia;
- 2) individualização em uma aula com muitos alunos;
- 3) trabalhos em pares ou pequenos grupos em projetos colaborativos ou competitivos;
- 4) diversão;
- 5) variedade nos recursos disponíveis e estilos de aprendizagem usados;
- 6) aprendizagem exploratória com grande quantidade de dados lingüísticos;
- 7) aquisição da habilidade de uso do computador.

Antes de avançarmos para algumas considerações sobre a Internet, é importante salientar que os computadores se tornaram acessíveis nas escolas brasileiras em meados da década de 90. Portanto, o ensino de língua estrangeira mediado pelo uso do computador nas escolas de idiomas no Brasil toma corpo quando o CALL está em sua terceira fase, a integrativa. E é sob a luz do CALL integrativo que este estudo se baseia.

⁶ O termo em inglês *hardware* se refere a todas as peças que compõem um computador. Assim, o teclado, o monitor, o *mouse*, entre outros, são exemplos de *hardware*. Pode-se dizer que um computador inteiro é uma coleção de partes de *hardware*.

⁷ O termo em inglês *software* se refere aos programas que devem ser instalados em um computador para que ele consiga funcionar tais como o sistema operacional (Windows ou Linux), os editores de texto, um dicionário eletrônico, um jogo etc. Programas em CD-ROM são também considerados *software*. O termo não tem forma pluralizada em inglês. Por isso, ele será sempre empregado no singular neste estudo.

⁸ *Arthur's Teacher Trouble* é um livro para crianças em CD-ROM cuja história de um ratinho em seu primeiro dia na escola é narrada em inglês ou espanhol. A interação usuário-máquina é fundamental. O usuário escolhe em qual língua quer explorar a história. Ao término da narração de cada página, o usuário pode clicar nos objetos desenhados e assistir a alguma animação, como por exemplo um pedaço de papel que se transforma em um aviãozinho e sai voando sozinho. O avanço para a página seguinte se dá apenas quando o usuário clicar o número da página. Se o usuário clicar em uma palavra isolada do texto, ele ouve a sua pronúncia.

2.2 A INTERNET E O HIPERTEXTO

A semente que se transformaria anos mais tarde na Internet de hoje foi plantada em 1969 nos Estados Unidos quando o projeto ARPAnet⁹ entrou em funcionamento ligando os laboratórios de pesquisa de quatro universidades: UCLA, Stanford, Santa Barbara e Utah (Leiner et al, 2000). O propósito era trocar arquivos e mensagens entre os laboratórios daquelas universidades. Em 1971, laboratórios de outras universidades e centros de pesquisa nos Estados Unidos começaram a fazer parte do projeto ARPAnet. Em 1973 surgiram as primeiras conexões internacionais com o *University College* de Londres e o *Royal Radar Establishment* na Noruega. O uso comercial da Internet nos Estados Unidos veio somente em 1987, pondo fim a quase duas décadas de seu uso restrito a ambientes acadêmicos e científicos. Entretanto, foi em 1992, quando a Organização Européia de Pesquisa Nuclear (CERN) inventou a *World Wide Web*¹⁰, que apareceram os provedores de acesso, possibilitando que pessoas fora da academia e dos centros de pesquisa pudessem colocar informações na Internet, publicadas sob forma de *sites* ou páginas, à disposição de qualquer usuário da rede.

O ano de 1988 marca o início da Internet no Brasil quando a Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP) buscou acesso à rede nos Estados Unidos. Ainda nesse ano, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) se conectou à Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA). Em 1991, o acesso à Internet foi liberado para instituições educacionais, fundações de pesquisa e órgãos governamentais. Em 1992, foi a vez de organizações não-governamentais terem acesso liberado à rede. Finalmente, em 1995, o Ministério das Comunicações e o Ministério da Ciência e Tecnologia publicaram portaria em

⁹ ARPA é sigla de *Advanced Research Projects Agency* (Agência para Desenvolvimento de Projetos Avançados). A ARPA foi uma rede do Departamento de Defesa norte-americano. Era o auge da Guerra Fria, e os cientistas queriam uma rede que continuasse funcionando em caso de um bombardeio. Surgiu então o conceito central da Internet: uma rede em que todos os pontos se equivalem e não há um comando central. Assim, se B deixa de funcionar, A e C continuam a poder se comunicar.

¹⁰ A *World Wide Web* (literalmente, *teia mundial*, ou *rede mundial* como é referida no Brasil), também conhecida como *WWW* ou simplesmente *Web* (rede), é a parte da Internet em que as páginas de pessoas de todo o mundo ficam disponíveis para acesso (Gitsaki & Taylor, 2000). O nome *World Wide Web* foi sugerido por Tim Berners-Lee durante um bate-papo, em maio de 1990, no restaurante da CERN (Gehring & London, 2001).

conjunto autorizando a criação de provedores de acesso¹¹ à Internet e liberando-a para o acesso doméstico. Esse foi o início da operação comercial da Internet no Brasil, propiciando que as escolas pudessem investir em computadores que as colocassem conectadas à rede.

Tendo passado sobre fatos históricos acerca do surgimento da Internet no mundo e no Brasil, torna-se importante agora analisar um pouco como a Internet se apresenta nos dias de hoje e quais suas aplicações no ensino de língua estrangeira.

Primeiramente, é preciso definir a Internet. Para Teeler & Gray (2000, p. 1), a Internet é “uma rede de pessoas e informações, unidas através de linhas telefônicas que estão conectadas a computadores.” Alguns termos metafóricos são por eles citados para se referir à Internet: ciberespaço, supervia de informação, comunidade *online*, biblioteca eletrônica e revolução digital. Yates (1996) define a Internet como sendo *o maior e mais extenso sistema de dados interligados; ela conecta tanto serviços comerciais quanto dezenas de milhares de redes de pequenas universidades, de órgãos governamentais e corporativos*. A Internet combina aspectos de comunicação por telefone e transmissão de dados. Assim como os sistemas de telefonia internacional que viabilizam conversas entre indivíduos em quase todas as partes do mundo, a Internet possibilita que os computadores e as pessoas que os operam troquem mensagens e informações. Trata-se de uma transmissão de dados através da qual uma mensagem originada em um único computador pode alcançar milhões de pessoas. Outra definição importante é a apresentada por Warschauer et al. (2000, p. 4) que conceituam a Internet como *um repositório mundial de documentos multimídia interligados, reunidos na World Wide Web*. Como exemplos de “documentos”, eles citam páginas pessoais, reportagens, anúncios publicitários e quaisquer outros tipos de informação conhecidos da humanidade.

¹¹ *Provedores de acesso* são empresas comerciais que viabilizam o acesso dos usuários à Internet por intermédio de linha telefônica, cabo, satélite ou ondas de rádio. O usuário precisa ser assinante do provedor de acesso e recebe um *nome de usuário* e uma *senha* que precisam ser informados toda a vez que ele se conecta à rede. A assinatura pode ser paga ou gratuita. Os computadores do provedor de acesso fazem a ponte entre o computador do usuário e os computadores onde as páginas que ele acessa estão hospedadas. Entre os provedores que cobram pelo seu serviço estão o Terra (www.terra.com.br) e o UOL (www.uol.com.br). Entre os gratuitos, destacam-se o POP (www.pop.com.br), o Click21 (www.click21.com.br) e o IBest (www.ibest.com.br).

Algumas palavras se repetem nas três definições acima e por isso merecem comentários. Primeiro, a Internet é uma rede. A rede é uma metáfora significando que vários computadores estão conectados ao mesmo tempo como se fossem os nós de ligação de uma rede real. Essa rede de computadores faz uso de linhas telefônicas para que cada computador se conecte a um servidor de acesso¹² e conseqüentemente se ligue a algum outro computador em uma parte qualquer do mundo.

Nas definições acima, tem-se também o aspecto pragmático da Internet. Para que ela serve? Basicamente serve para que pessoas troquem mensagens e informações. A maneira mais popular de se enviar mensagens, que em sua essência já contém informações, é através do correio eletrônico (ou *e-mail*) ou através de programas ou páginas de bate-papo (ou *chat*). Embora as três definições acima não incluam a palavra “publicação”, a Internet é um meio de se publicar informações através de *sites* (ou *websites*). Teeler e Gray (2000, p. 1) usam muito bem a metáfora “biblioteca eletrônica¹³” para a explicar a Internet, o que me faz pensar que ela é como se fosse uma imensa coletânea de livros onde é possível encontrar toda a sorte de informações em páginas sobre quaisquer assuntos imagináveis.

Essa imensa rede mundial de computadores conectados através de linhas telefônicas, conforme os autores¹⁴, possui algumas características que merecem destaque. Warschauer et al. (2000) citam três características da Internet. Duas se relacionam com o modo pelo qual a comunicação ocorre e uma com como as informações escritas são apresentadas. São elas:

- a) Comunicação assíncrona;
- b) Comunicação síncrona;
- c) Hipertextualidade.

¹² Servidor de acesso é sinônimo de provedor de acesso.

¹³ A propósito, há na Internet *sites* dedicados ao conteúdo de enciclopédias. Por exemplo, é possível acessar, mediante assinatura, toda a Enciclopédia Britannica em <http://www.britannica.com>. Há enciclopédias gratuitas, também, como a Wikipedia em <http://www.wikipedia.com>.

¹⁴ Registro aqui “conforme os autores” por que a conexão à Internet nos dias de hoje não é viabilizada somente através de linhas telefônicas. Há outros modos de conexão que dispensam a intermediação de uma linha telefônica. Cito pelo menos três: conexão a cabo, via satélite e ondas de rádio.

A *comunicação assíncrona* é aquela em que os interlocutores não precisam estar conectados ao mesmo tempo para a troca de mensagens. Ela não ocorre, portanto, em tempo real. É o caso típico do correio eletrônico.

A *comunicação síncrona*, por sua vez, exige que os interlocutores estejam conectados ao mesmo tempo em que a troca de mensagens acontece. Trata-se, assim, de uma comunicação em tempo real. Salas de bate-papo (ou *chatrooms*) e a videoconferência tipificam o modo síncrono de comunicação.

A *hipertextualidade* se refere ao modo como as informações são apresentadas na Internet. Trata-se de um novo gênero textual surgido na fase integrativa do CALL, presente em CD-ROMs e nos *sites* na Internet. O universo da Internet é virtual e, conseqüentemente, as informações nela publicadas assumem aspectos distintos que não poderiam ocorrer caso as mesmas fossem editadas em papel. Qualquer pessoa que acessa alguma página na Internet se depara com textos tendo características que uma publicação em papel exclui. Por exemplo, para mudarmos de uma página para outra na Internet, bastamos clicar em algum ponto, chamado de *link* ou *hyperlink*, que nos remeterá automaticamente a uma outra página. Vejamos o que Ramal escreve sobre a *hipertextualidade* ou *hipertexto*:

Como o próprio nome diz, é algo que está numa posição superior à do texto, que vai além dele. Dentro do hipertexto, existem vários *links* que permitem tecer o caminho para outras janelas, conectando algumas expressões com novos textos, fazendo com que estes se distanciem da linearidade da página e se pareçam mais com uma rede (RAMAL, 2002, p. 84).

Pelas palavras de Ramal, observa-se que o que caracteriza o hipertexto é a existência de *links* que, quando clicados pelo usuário-leitor, podem levá-lo a uma outra página dentro de um mesmo ou outro *site*, ou ainda podem abrir janelas contendo alguma outra informação.

Outra definição de hipertexto que merece consideração é a apresentada por Xavier:

Por hipertexto, entendo ser uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade (XAVIER, 2004, p. 171).

Ao passo que Ramal se refere apenas aos *links* que levam o hiperleitor rapidamente de uma página à outra, Xavier faz referência a “outras interfaces semióticas” ou “multisemiótica” (outra denominação empregada por ele). Ou seja, além da palavra escrita, no hipertexto é possível acrescentar gráficos, sons, diagramas, fotos e animações em uma mesma superfície. Pelo menos duas dessas formas de textualidade são possíveis apenas no hipertexto: sons e animações.

A não-linearidade da leitura de um texto na Internet desponta como uma característica decorrente da hipertextualidade, significando que cada usuário-leitor vai traçar uma trajetória diferente para sua leitura (emancipação do leitor), não necessariamente obedecendo à mesma trajetória imaginada pelo autor do texto. Uma vez tendo acessado um mesmo *site* com vários *links*, cada hiperleitor pode clicar um *link* diferente para prosseguir em sua leitura com rumos diversos. Sobre a não-linearidade do hipertexto, Foucambert escreve:

Já é possível consultá-los (*os CD-ROMs com conteúdo de enciclopédias*) seguindo percursos não-lineares que o leitor define interagindo com a máquina. Essa possibilidade de deixar ao leitor a escolha de seu itinerário de leitura em meio a um universo de acesso imediato chama cada vez mais a atenção (FOUCAMBERT, 1998, p. 164).

Nas palavras de Foucambert, é o usuário-leitor quem define o caminho de sua leitura através da interação com o computador. Destaca-se aqui a autonomia do aprendiz que pode decidir sozinho o que ler ou o que ler primeiro. Embora falando especificamente sobre CD-ROMs, palavras de Foucambert se aplicam também às páginas na Internet por serem elas igualmente caracterizadas pela interface hipertextual. Semelhante à definição de hipertexto de Foucambert, Warschauer et al (2000, p. 4) escrevem que ele trata de “uma organização de informações formada através de camadas ou *links* em estilo não-linear.” As “camadas” referidas pelos autores são mais uma metáfora significando que ao acessarmos uma página e depois outra e mais outra, elas vão se sobrepondo como se estivessem formando camadas. Em sua definição, os autores atentam igualmente para o aspecto da leitura não-linear.

O reconhecimento da existência de um *link* (ou *hyperlink*) em uma página na Internet se dá toda a vez que a seta do *mouse* se transforma em uma pequena mão quando a deslizamos sobre o texto. O *hyperlink* pode estar inserido em uma palavra ou frase, podendo estar destacado em cor diferente ou não. Muitas vezes uma figura ou foto pode abrigar

hyperlinks também. Apesar de o hipertexto viabilizar o acesso à “leitura do mundo”, Xavier (2004, p. 171) alerta que a sua não-linearidade pode “deixar o leitor iniciante desorientado e disperso,” significando que o uso inadequado do hipertexto pode dificultar a leitura e impedir a compreensão global do texto.

Teeler & Gray (2000) referem-se ao hipertexto como “um sistema de *links* que podem ser clicados”. Dizem eles que:

[...] quando alguém clica sobre uma palavra ou figura em destaque, ele é transportado de maneira mágica àquele lugar – podendo ser a próxima página no mesmo documento ou a um outro documento. Os *links* são também usados para a visualização de fotos em tamanho maior ou para baixar arquivos de áudio e vídeo no computador. (TEELER & GRAY, 2000, p. 5).

Além do aspecto funcional de conduzir o usuário-leitor a uma outra página ou *site*¹⁵, Teeler & Gray (2000) acrescentam ao hipertexto a função de baixar arquivos da Internet para o computador do usuário, possível apenas através de um clique sobre um *link*.

Das três características da Internet mencionadas por Warschauer et al (2000), a hipertextualidade é aquela que interessa neste estudo uma vez que o seu propósito é investigar *sites* na Internet como insumo em aula de língua estrangeira.

2.3 A INTERNET E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Com a viabilização do uso comercial da Internet no Brasil, a partir de 1995, muitas escolas de idiomas, incluindo a que cedeu espaço para que este estudo fosse realizado, começaram a investir na montagem de laboratórios com computadores que estivessem permanentemente conectados à Internet. Tendo todos os recursos materiais prontos à sua disposição, os professores começaram, aos poucos, a incluir a Internet em suas aulas, caracterizando-as como aulas de CALL ao proporem, de alguma forma, atividades com *sites* na *web* ou fazendo uso de recursos outros da Internet.

¹⁵ Teeler & Gray usam a palavra “documento” como sinônimo de *site*.

No que diz respeito aos recursos que a Internet propicia, Teeler & Grey (2000, p. 3) listam seis aplicações básicas da rede mundial de computadores:

- a) *E-mail*;
- b) Listas de mensagens;
- c) Grupos de notícias
- d) Bate-papo;
- e) Videoconferência;
- f) *A World Wide Web*.

Da lista acima, farei considerações apenas sobre a *World Wide Web* por constituir o recurso da Internet a ser focado nas aulas analisadas para este estudo.

A *World Wide Web* é a essência da Internet. É o recurso que permite a hipertextualidade. Gehringer & London (2001, p. 41) dizem que *a Internet é a rede, enquanto a WWW é a parte visível dela, que podemos acessar e com a qual podemos interagir*. Popularmente, o termo *World Wide Web* é muitas vezes usado como sinônimo de Internet. Observa-se que quase todos os endereços dos *sites* da Internet trazem as letras *www* em sua composição. Tudo o que está na Internet sob forma de *sites* está publicado na *World Wide Web*, daí a sua relação de sinonímia com a Internet. A única maneira de acessá-la é através de um aplicativo específico chamado de *browser*, que permite abrir e exibir as páginas da *web* no computador. Dois dos mais conhecidos *browsers* são o *Internet Explorer* e o *Netscape*. Mais recentemente, o *Mozilla* tem conquistado popularidade entre os usuários da rede por impedir que janelas¹⁶ se abram automaticamente e sem o controle do internauta. Em suma, quando o usuário se conecta à rede e clica o ícone do *browser* que está instalado em seu computador, o que ele termina acessando é a *WWW*. Neste estudo, os termos *Internet*, *rede*, *World Wide Web* e *web* serão empregados como sinônimos.

¹⁶ Muitas vezes, ao acessar uma página, o internauta é surpreendido por pequenas janelas de anúncios publicitários (*pop-up windows*, em inglês). O *Mozilla* está programado para impedir que essas janelas se abram.

Com relação ao uso da *World Wide Web* em sala de aula, Muehleisen (1997) destaca que não podemos ignorar sua importância para a pesquisa sobre assuntos do interesse dos alunos. Nesse sentido, já foi visto acima que a Internet é chamada metaforicamente de *biblioteca eletrônica* (Teeler & Gray, 2000) e de *repositório mundial de documentos multimídia* (Warschauer et al, 2000). Ou seja, como em uma biblioteca, encontram-se na Internet páginas que versam sobre todos os assuntos possíveis de serem discutidos em sala de aula. Por isso, penso que os professores não devem abrir mão da Internet como fonte de pesquisa para enriquecer suas aulas de língua estrangeira.

Entendo que a pesquisa que “põe o mundo dentro da sala de aula” é uma razão pela qual a Internet deve ser explorada por professores e alunos. Mas não é a única. Warschauer et al (2000, p. 7) discorrem sobre cinco outras razões para o uso da Internet na sala de aula de língua estrangeira. Como eles falam especificamente sobre o ensino do inglês, as cinco razões são conhecidas pelas sigla *ALIVE*¹⁷, que ao mesmo tempo é um vocábulo da língua inglesa significando o adjetivo “vivo”. Com isso, eles chegam a fazer um trocadilho dizendo que *juntas, essas razões ajudam a tornar o ensino do inglês VIVO*¹⁸. Cada letra de *ALIVE* traduz uma razão. Vejamos abaixo uma por uma.

- a) Autenticidade (*Authenticity*);
- b) Letramento (*Literacy*);
- c) Interação (*Interaction*);
- d) Vitalidade (*Vitality*);
- e) “Empoderamento”¹⁹ (*Empowerment*).

Deve-se usar a Internet em sala de aula de língua estrangeira porque o aprendizado da língua alvo tem melhores resultados quando ocorre em *contextos autênticos* de comunicação. A Internet disponibiliza, a baixo custo, o acesso a uma gama de materiais autênticos sobre

¹⁷ Authenticity, Literacy, Interaction, Vitality, Empowerment.

¹⁸ No texto original, escrevem: *Taken together, these reasons help bring English teaching ALIVE.*

¹⁹ Embora não seja ainda um termo dicionarizado, “empoderamento” foi escolhido como tradução por ser um termo que já apareceu citado em outros estudos.

quaisquer tópicos que possam ser do interesse dos alunos, além de propiciar uma comunicação autêntica. Na mesma linha de pensamento que Warschauer et al, Lee (2000) também aponta o baixo custo de acesso a materiais autênticos 24 horas por dia como uma grande vantagem da Internet.

A habilidade de ler, escrever, comunicar-se, pesquisar e publicar na Internet representa novas formas de *letramento*²⁰ necessárias no século 21. A combinação de língua estrangeira com a tecnologia em sala de aula ajuda os alunos a adquirir habilidades importantes para o seu sucesso acadêmico e profissional.

Por meio da *interação*, os alunos adquirem uma língua estrangeira mais eficazmente. A Internet, neste sentido, oportuniza interação a qualquer hora entre o aprendiz e falantes nativos e não-nativos da língua alvo. É o que possibilitam os recursos de correio eletrônico e salas de bate-papo, por exemplo.

A Internet *vitaliza* o ensino de língua estrangeira em que motiva os alunos à medida que eles se comunicam mediados por um sistema que é flexível, multimodal (multisemiótico), em constante renovação e conectado às suas reais necessidades.

Por último, o *empoderamento* é entendido no sentido em que a Internet transforma os alunos em indivíduos mais autônomos que conseguem encontrar aquilo que procuram no momento em que precisam; sozinhos ou em colaboração com os colegas, a fim de adquirirem novos saberes.

²⁰ Entendo por *novas formas de letramento* as habilidades (ou novos saberes) que o computador e a Internet exigem do usuário. Alguns exemplos são: saber usar o teclado do computador, saber procurar alguma informação na Internet, saber trabalhar com a hipertextualidade, saber utilizar os recursos de comunicação síncrona e assíncrona, entre outras. Tais saberes serão fundamentais para o sucesso dos alunos fora da sala de aula. Assim, no momento que a escola inclui o computador como instrumento mediador de aprendizagens, ao mesmo tempo vai estar propiciando aos alunos a chance de treinar essas novas habilidades.

2.4 PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO NA INTERNET

Consoante dito anteriormente, a Internet é vista por alguns como uma biblioteca eletrônica, ou virtual, e assim entendo ficar impossível dissociá-la de uma função básica de uma biblioteca real: a de servir como fonte de informação para pesquisa ou investigação. Pela infinidade de páginas publicadas na *web* versando sobre os mais diversos assuntos, é compreensível que na aula de língua estrangeira os alunos, sob orientação de seus professores, naveguem pela Internet com o objetivo de realizar projetos de pesquisa e investigar sobre o mundo. Nesse sentido, Warschauer et al (2000, p. 62) distinguem dois tipos de investigação que os alunos podem realizar na Internet:

- a) com base em um tópico;
- b) voltada para uma tarefa.

A *investigação com base em um tópico (topic-based research project)* se caracteriza pelo uso da rede mundial de computadores para a coleta de dados sobre um assunto em específico. Assim, os alunos acessam os *sites* com o escopo de buscar informações acerca de um único tópico. Para levar esse tipo de investigação a cabo, o professor deve se preocupar com quatro aspectos ao preparar as atividades de pesquisa: a seleção do assunto, as questões de investigação, o âmbito da investigação e a apresentação.

A *seleção do assunto (topic selection)* pode ser feita pelo professor para o grupo inteiro. Ou seja, o professor escolhe um assunto sobre o qual todos os alunos deverão investigar. Uma variação é deixar que os alunos escolham o tópico sobre o qual desejam pesquisar, o que me parece ser mais motivador uma vez que torna a aula centrada nos alunos e eles irão descobrir informações sobre um assunto de sua própria preferência, e não da do professor.

Com relação às *questões de investigação (research questions)*, assim como na seleção do assunto, elas podem ser levantadas pelo professor ou pelos alunos.

No *âmbito da investigação (scope of research)*, o professor pode indicar aos alunos uma lista de *websites* de onde eles podem extrair as informações que responderão às perguntas da pesquisa. Por exemplo, suponhamos que o professor apresente aos alunos uma

lista com dez *sites*. Eles não são obrigados a acessar todos os *sites* listados para buscar as informações requisitadas. Basta que acessem alguns, até mesmo um apenas, para fins de investigação. Pode, ainda, o professor restringir o processo de pesquisa ao prover os alunos com *sites* específicos. Nesse caso, ao invés de uma listagem de *sites*, o professor indica um único *site* que todos devem acessar para encontrar as informações solicitadas na pesquisa.

Entendo que a tomada de decisões envolvendo qual assunto a ser pesquisado, as questões de investigação e a procura dos *sites* adequados como fonte de pesquisa podem ser feitas pelos alunos também.

A última questão importante é a *apresentação (presentation)* dos dados colhidos na investigação. Ela pode ocorrer de maneira tradicional, como um relato por escrito ou oral, ou ser partilhada através da própria Internet, como via *e-mail* ou criação de um *website*.

O segundo tipo de investigação apontado pelos autores é a *investigação voltada para uma tarefa (task-oriented research project)*, em que os alunos acessam *sites* para solucionar um problema ou desempenhar uma tarefa comunicativa. Um bom exemplo é propor aos alunos o planejamento de um dia em uma cidade no exterior, como Londres. Os alunos, então, acessam diferentes *sites* sobre Londres para planejarem em que restaurantes vão comer, que lugares vão visitar, que peças de teatro poderão assistir, quanto irão gastar etc.

2.5 INSUMO EM SALA DE AULA COMUNICATIVA

Um outro aspecto da abordagem comunicativa que merece destaque é o *insumo*, que muitas vezes é simplificado e modificado com o objetivo de fazer o aluno compreender mais rapidamente o que está ouvindo, especialmente nos níveis iniciais de aquisição da LE. A simplificação e a modificação do *insumo* se manifesta através do uso de um vocabulário mais simples, de uma fala mais lenta e com muitas pausas e de muitos gestos (recursos paralingüísticos), por exemplo. Ainda com relação ao *insumo*, a abordagem comunicativa enfatiza o uso de *materiais autênticos* como artigos de jornais e gravações de televisão como ponto de partida para a aprendizagem. Para Nunan (1999, p. 27), *os dados autênticos são amostras de língua escrita ou falada que não foram produzidas especificamente com o propósito de ensinar a língua*. A vantagem do uso de materiais autênticos em sala de aula está em que os

alunos têm contato com a língua em um contexto onde ela ocorre de maneira natural. Argumenta Nunan que se os alunos somente tiverem contato com textos orais e escritos não-autênticos, tarefas fora da sala de aula em que o uso da língua é imprescindível serão realizadas com mais dificuldade. Assim, tornar mais fácil a realização de possíveis tarefas fora do contexto escolar em que os alunos precisam ter contato com a língua alvo é uma outra vantagem do emprego de materiais autênticos como insumo dentro da sala de aula de LE. Comentarei mais sobre o insumo na próxima seção, que aborda a questão da *tarefa comunicativa*.

2.6 TAREFA COMUNICATIVA

Richards et al (1986, p. 289) entendem que *tarefa* é uma atividade realizada como resultado do processamento e compreensão da língua, podendo ou não envolver a produção da língua alvo. Assim, desenhar a rota a ser seguida em um mapa enquanto se escuta uma conversa gravada em fita é uma tarefa, embora não envolva a produção de língua por parte do aluno. Trata-se, portanto, de uma definição pedagógica.

Willis (1996, p. 53) define *tarefa* como uma atividade, com objetivos definidos, em que os aprendizes usam a linguagem para atingir um resultado real²¹. Assim, os alunos empregam a língua estrangeira para resolver uma questão-problema, realizar um jogo e compartilhar experiências. A solução do problema, o processo de realização do jogo e o relato de experiências são o que constitui o resultado real. Willis (1996, p. 54) exclui da categoria *tarefa* atividades cujo propósito é fazer que o aprendiz faça uso de formas lingüísticas pré-determinadas. Por exemplo, pedir que os alunos se perguntem sobre suas preferências acerca do que comer a partir de uma lista de comidas e das formas *Do you like...?* (para a pergunta) e *yes, I do* ou *no, I don't* (como únicas respostas aceitáveis). A preocupação de Willis, nesse caso, é com relação à produção de significado nas falas originais dos alunos. Se o conteúdo de suas falas não for limitado nas formas lingüísticas, eles terão ampla oportunidade de usar

²¹ Tradução minha. Na definição em inglês, Willis escreve: *By 'task' I mean a goal-oriented activity in which learners use language to achieve a real outcome.*

quaisquer formas que conhecem para expressar suas preferências de comidas. Neste caso, a atividade será entendida como tarefa.

Para David Nunan (1989, p. 10; 1993, p. 59), a *tarefa comunicativa* consiste em ser aquele *trabalho desenvolvido em sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo enquanto o foco de sua atenção está no significado e não na forma*. Completa o autor afirmando que uma tarefa deve ser um ato comunicativo completo com um início, um meio e um fim²². Dez anos mais tarde, Nunan (1999, p. 25) repete a definição com alguns ajustes. Ele substitui *communicative* por *pedagogical* ao se referir às tarefas. Entendo que a mudança de termo enfatiza que a tarefa, por ser pedagógica, é um trabalho realizado com o propósito de ensino da língua alvo. Nunan frisa que o aluno deve acionar seus conhecimentos de gramática da língua alvo (forma) para que consiga expressar significado²³. Nota-se, aqui, a preocupação de Nunan com o emprego de formas gramaticais no discurso em que a troca de informação (significado) é o que se pretende na interação dialógica. Assim, o não emprego de formas corretas pode comprometer o entendimento da informação por parte do interlocutor. Por isso que, mesmo estando o foco principal no significado, não podemos abandonar as formas sob pena de não atingirmos o objetivo comunicativo. Por último, Nunan acrescenta que a tarefa deve ter um início, meio e fim. Ou seja, ela tem um momento de introdução, desenvolvimento e conclusão.

Nunan, assim como Willis, menciona que a tarefa deve ter um resultado. Este deve ser não-lingüístico. Um bom exemplo citado por ele é uma tarefa em que os alunos escutam a previsão do tempo para decidir que roupa usar. O resultado não-lingüístico será a escolha da roupa apropriada de acordo com as condições climáticas ouvidas. Pode-se estabelecer, então,

²² Em sua definição em inglês, Nunan escreve: *Communicative task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.*

²³ A definição em inglês, Nunan escreve: *Pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.*

uma relação de semelhança entre o *não-lingüístico* de Nunan e o *real* de Willis quando esses dois teóricos se referem à característica do resultado da tarefa. Ou seja, escolher a roupa adequada conforme a previsão meteorológica ou desenhar a árvore genealógica do colega após uma conversa sobre família (exemplo apresentado por Willis) não envolve como resultado unicamente a manipulação de formas gramaticais. Todavia, tanto a recepção da língua alvo (ex.: ouvir a previsão do tempo ou um colega falar sobre a sua família) quanto a produção (falar sobre a própria família) são imprescindíveis para o sucesso da tarefa. Sem o uso ativo e/ou passivo do discurso em língua estrangeira, os resultados não-lingüísticos ou reais não seriam possíveis. Por outro lado, Nunan entende que algumas atividades terão o seu resultado medido em termos lingüísticos. É o caso de uma conversa em que um aluno deve convidar o seu colega, e este deve responder apropriadamente ao convite. Nesse caso, a atividade deixa de ser uma tarefa e passa a ser denominada de exercício. Assim, depurei a seguinte diferença: para Nunan, uma tarefa pedagógica tem um resultado não-lingüístico ao passo que um exercício tem um resultado lingüístico; e que a tarefa pedagógica e os exercícios não são sinônimos. Porém, se voltarmos ao conceito de tarefa de Nunan, é possível observar uma incongruência. Se uma tarefa comunicativa (ou pedagógica) é aquela em que os aprendizes compreendem, manipulam, produzem *ou* interagem na língua alvo visando expressar significado, então convidar e responder a um convite também é uma tarefa comunicativa. Não discordo, entretanto, do fato de que o sucesso vai ser medido em termos lingüísticos conforme enfatiza o autor. Creio que a tarefa pode ter também um objetivo lingüístico concomitante com a expressão de significado.

Embora em sua definição de tarefa Willis não menciona *início*, *meio* e *fim*, no desdobramento de seu artigo ela defende que uma tarefa tem que ser composta de três ciclos: a *pré-tarefa*, a *tarefa* e o *foco na linguagem*.

Na *pré-tarefa* os alunos devem ser introduzidos ao tópico da tarefa e a eles devem ser expostas palavras e expressões que serão relevantes no ciclo seguinte.

Na tarefa, os alunos, em pares ou grupos, usam a língua alvo para se expressarem em resposta ao insumo, que pode ser um texto ou dados registrados em áudio ou vídeo. Ao professor ela atribui um papel: de monitorar as tentativas de comunicação dos alunos e dar

suporte quando necessário, sem intervir para corrigir erros de forma. O discurso dos alunos deve ser espontâneo.

No último ciclo, o foco na linguagem, o professor prepara algumas tarefas com foco nas formas a partir dos textos ou transcrições dos dados em áudio e vídeo. Por exemplo, os alunos relêem o texto para marcar todos os verbos que estejam no passado simples. Há aqui uma discrepância: neste ciclo, Willis chama de tarefa uma atividade com foco em formas lingüísticas que ela, no mesmo artigo, havia excluído do conceito de tarefa. Afinal, uma atividade com foco nas formas é uma tarefa ou não? Entendo que não, pois lhe falta um elemento essencial presente nos conceitos da própria Willis e de Nunan: expressão de significado.

Nunan (1989, pp. 47-94) considera que uma tarefa comunicativa deve ser analisada levando-se em conta as seguintes variáveis: *objetivos, insumo, atividades, papel do professor, papel do aluno e contexto*.

As variáveis *objetivo, insumo e atividades* são elencadas como *componentes* de uma tarefa. Entendo que as demais variáveis, embora não descritas por Nunan como componentes e abordadas em capítulos à parte, também merecem destaque neste estudo uma vez que devem estar presentes ao longo da execução de uma tarefa comunicativa. Nos parágrafos subseqüentes, apresento um breve comentário sobre cada uma das variáveis apontadas por Nunan.

Para o autor, os *objetivos* tratam das intenções gerais que subjazem a qualquer tarefa pedagógica, podendo ser lingüísticos e não-lingüísticos. No que diz respeito aos objetivos lingüísticos, por exemplo, o professor pode querer que os alunos troquem suas opiniões oralmente acerca de um determinado tópico. Concomitante à produção da língua alvo para que uma tarefa de troca de opiniões aconteça, objetivos não-lingüísticos subjazem como, por exemplo, os cognitivos, em que conhecer sobre o tópico antes de discutir sobre ele é imprescindível. Sabe-se que, para trocar opiniões oralmente, é necessário, no mínimo, uma díade, e a interação surge, desta forma, naturalmente. Se pensarmos que interagir é um ato social, pode-se concluir que em uma tarefa de troca de opiniões inserem-se, também, objetivos sócio-interacionais. Nunan destaca que nem sempre os objetivos estão explícitos.

Neste caso, uma análise da tarefa se faz necessária para inferir qual ou quais são os seus objetivos.

A segunda variável, o *insumo*, refere-se a quaisquer dados que constituem o ponto de partida para a execução da tarefa, podendo ocorrer de várias fontes. Pode ser um texto do livro didático, algo escrito pelo professor no quadro branco, uma cena de um filme em DVD, um *site* na Internet, objetos trazidos pelo professor e assim por diante. O insumo pode expor a língua alvo ao aprendiz (como no caso de textos ou cenas de filmes) ou não (objetos mostrados aos alunos pelo professor).

Uma questão importante apresentada por pesquisadores é a *autenticidade do insumo* que expõe a língua alvo ao aprendiz. Nunan explica, de maneira bem simples, que um material autêntico é aquele que não foi desenvolvido especificamente com o propósito de ensinar a língua alvo. Desta forma, um artigo de jornal e uma propaganda de televisão se encaixam como insumos autênticos. Já o texto inserido em um livro didático e escrito de maneira bem sucinta com o objetivo de ensinar a língua alvo não pode ser reconhecido como autêntico. Recordo, entretanto, que nem todos os textos de livros didáticos são não-autênticos. Alguns livros didáticos no início dos anos 80, como a série produzida por Abbs, Cook e Underwood (1981) já tinham como objetivo trazer aos alunos uma coletânea de textos autênticos para o desenvolvimento da habilidade em leitura. Outra série em que o autor faz questão de apresentar apenas textos autênticos para o exercício da leitura é a de Pilbeam (2000), com uma coletânea de textos extraídos, em sua maioria, do jornal *Financial Times*.

Quando o *insumo autêntico* é um texto, Nunan não diz que ele deve ser apresentado ao aluno da mesma forma em que ele foi publicado sob pena de perder a característica da autenticidade. Nesse sentido, Françoise Grellet (1981, p. 8) afirma que um texto autêntico deve ser mostrado ao aluno da mesma forma em que ele foi editado. A fonte (ou tipo de letra usado no texto), por exemplo, deve ser rigorosamente a mesma tanto na forma quanto no tamanho, por exemplo. Se há figuras acompanhando o texto, as mesmas devem ser inseridas no texto a ser trabalhado com os alunos e na mesma posição que ocupam no texto original. Em suma, quaisquer características formais que o texto possa perder ao ser preparado para os alunos fazem com que ele deixe de ser autêntico. Grellet justifica seu ponto de vista dizendo

que se o texto perder sua autenticidade, ele se torna mais difícil para os alunos além de se tornar desinteressante e desmotivador.

Discordo de Grellet por entender que em se tratando do insumo na língua alvo, o mais importante são as informações inseridas no texto. A alteração do tamanho e o tipo de fonte é uma questão secundária que não interfere na sua autenticidade. Esta fica comprometida apenas quando o professor modifica palavras de uma frase, com o intuito de torná-la de mais fácil compreensão. Em outras palavras, deixa de ser autêntico o insumo tornado simplificado para que os alunos consigam entender as idéias do texto mais rapidamente e com mais clareza. Não considero as alterações na diagramação do texto como sendo fator que vai desmotivar o aluno, deixando o insumo pouco interessante e de leitura difícil. Cabe ao professor escolher um texto que seja do interesse dos alunos e de acordo com o seu nível lingüístico. E cabe ao professor saber gerenciar sua aula e propor tarefas pedagógicas cujos objetivos sejam claros e desafiadores para os alunos. A falta de clareza nos objetivos associada à não relevância de um texto cuja complexidade lingüística esteja muito acima do nível de conhecimento dos alunos é que poderá levar à dificuldade de compreensão e conseqüente desmotivação dos alunos. Meu ponto de vista encontra suporte em Lightbown & Spada (1999, p. 57) que, ao discorrerem sobre a motivação na aquisição de língua estrangeira, atribuem ao professor a tarefa de tornar a sala de aula em um ambiente prazeroso para os alunos por conta de conteúdos que sejam interessantes e relevantes para a sua idade e nível de conhecimento. Além disso, a atmosfera de aula deve ser de apoio ao aprendiz e não de ameaças²⁴.

Destaco que com o advento da Internet, é possível que um mesmo texto autêntico escrito no papel também esteja disponível em *sites* na rede mundial de computadores. É o que ocorre comumente em *sites* de jornais e revistas, como o *The New York Times* e a *Newsweek*. Se tivermos um exemplar em papel de uma revista como a *Times* e acessarmos a versão eletrônica da mesma revista na Internet, constataremos que os textos são os mesmos em seu

²⁴ No texto original, em inglês, Lightbown & Spada afirmam: *If we can make our classrooms places where students enjoy coming because the content is interesting and relevant to their age and level of ability, where the learning goals are challenging yet manageable and clear, and where the atmosphere is supportive and non-threatening, we can make a positive contribution to students' motivation to learn.*

conteúdo. Porém, a diagramação em uma página na Internet difere daquela no papel. Na maioria das vezes, a fonte e a disposição das fotos não são as mesmas. Mesmo assim, a autenticidade não fica comprometida.

No contexto dos professores, é verdade que na época em que Grellet escreveu sua obra, o computador não havia ainda se tornado parte do cotidiano das escolas e, por consequência, mais uma ferramenta à sua disposição. Assim, entendo que apenas através de fotocópia seria possível apresentar aos alunos um texto autêntico conforme caracterizado por Grellet. Mais recentemente, um computador ligado à Internet constitui uma ferramenta que indubitavelmente facilita a obtenção de textos autênticos. Por extensão, um professor bem familiarizado com as novas ferramentas tecnológicas pode, querendo, selecionar os escritos de uma página qualquer na Internet, copiá-los e colá-los no campo de um editor de texto para uma reformatação. Dentre as várias alterações de formato do texto possíveis, pode o professor trocar a sua fonte e reduzir o seu tamanho, tirar ou acrescentar uma ilustração, tudo isso sem alterar o seu conteúdo informativo.

As *atividades*, terceira variável apontada por Nunan, especificam o que o aprendiz fará com o insumo. Nunan propõe três características gerais para as atividades. Elas propiciam um *ensaio para o mundo real*, o *exercício de habilidades* e o *desenvolvimento de fluência e acurácia* na língua alvo.

Nunan indaga sobre quais tipos de atividades estimulam o uso interativo da língua. Observa ele que as tarefas de *information gap*²⁵, em que cada participante tem uma informação não partilhada pelo(s) outro(s), conduzem a interação mediada pelo uso da língua já que todos os participantes devem conversar e revelar sua porção de informação objetivando a resolução da tarefa.

²⁵ *Information gap* é termo consagrado na literatura em inglês sobre aquisição de língua estrangeira. Optei por manter o termo original em inglês apesar de ser possível sua tradução em português como “lacuna de informação”.

Com relação ao *ensaio para o mundo real*²⁶, as atividades que compõem a tarefa requerem que o aluno ensaie um tipo de comportamento que dele seria esperado em uma situação comunicativa no mundo fora do contexto da sala de aula. Um bom exemplo de uma atividade que propicia ao aluno esse ensaio para o mundo real é a escrita de um cartão postal para um amigo inglês proposto por Soars (2000) no final da unidade 12 do livro de exercícios do *New Headway*, nível elementar (Anexo VIII).

Por outro lado, o *exercício de habilidades*²⁷ se refere àquelas atividades em que os alunos transferem seus conhecimentos de itens lingüísticos para a compreensão (ouvir e ler) e produção (falar e escrever) da língua alvo. Essa noção se opõe a de *aquisição de habilidades*²⁸, em que o professor propõe aos alunos atividades que levam à manipulação de formas fonológicas e gramaticais com o propósito de sua aquisição.

Ainda com relação às *atividades*, como a abordagem de ensino de língua estrangeira adotada na escola que cedeu as duas turmas para a filmagem das aulas analisadas neste estudo se insere no modelo comunicativo, as atividades esperadas são aquelas que promovem a interação aluno-aluno e aluno-professor com foco no significado, portanto promovendo o *exercício das habilidades*.

Em relação à *fluência e acurácia*, Richards, Platt e Weber (1985, p. 107) definem a *fluência em língua estrangeira* como sendo a habilidade do indivíduo em produzir tanto a língua escrita quanto a falada sem provocar dificuldades de compreensão por parte do interlocutor ou uma quebra na comunicação. E definem a *acurácia* como a habilidade do indivíduo em produzir frases gramaticalmente corretas. Para McArthur (1992, p. 407), ser fluente é conseguir usar a língua rapidamente e sem esforço. Brown (2001, p. 268) afirma que ter acurácia é ser gramaticalmente e fonologicamente correto, claro e articulado, ao passo que ser fluente na língua é usar a linguagem de modo natural.

²⁶ *Rehearsal for the real world.*

²⁷ *Skill using.*

²⁸ *Skill getting.*

É possível unir os conceitos de fluência apresentados pelos autores citados no parágrafo anterior e definir como fluente em língua estrangeira aquele indivíduo que usa a linguagem naturalmente (BROWN, 2001, p. 268) e sem esforço (MCARTHUR, 1992, p. 407) de modo tal que o interlocutor entenda o que lhe é dito sem uma quebra do fluxo do ato comunicativo (RICHARDS, PLATT & WEBBER, 1985, p. 107). Entendo que fluência e acurácia são princípios que se complementam uma vez que para se fazer entender é necessário também o emprego das formas gramaticais corretas. O mau uso de uma forma pode impedir que o interlocutor entenda parte do que lhe é dito.

Como Nunan não elabora uma tipologia própria de tarefas comunicativas, optando por apenas citar tipologias feitas por outros autores, procurei caracterizar as tarefas comunicativas apresentadas nas aulas filmadas conforme a tipologia de tarefas sugerida por Prabhu (1987, p. 47). Para ele, as atividades comunicativas distinguem-se em *information gap*, *reasoning gap* e *opinion gap*²⁹. Escolhi a tipologia de Prabhu por entender que ela é abrangente apesar de contar com apenas três tipos. São atividades que conduzem os alunos à produção textual de língua estrangeira sob pena de não conseguirem a resolução da tarefa. O foco reside no significado e não na simples manipulação de formas lingüísticas *per se*.

Nas atividades de *information gap* ocorre a transferência de informação de uma pessoa para outra. Cada membro de uma dupla de alunos tem parte de uma mesma informação. Por exemplo, dois alunos partilham de uma mesma figura incompleta e a atividade é completar os dados da figura. Os dados que um aluno tem em sua figura são o que falta na figura do outro. Assim, através do uso da língua estrangeira sob forma de perguntas e descrição eles vão completando as figuras.

Já as atividades de *reasoning gap* são aquelas em que os alunos têm que produzir uma informação nova a partir de uma dada informação. Entram em jogo os processos de inferência, dedução e raciocínio prático. Um bom exemplo é uma atividade em que os alunos têm que escolher quais pessoas devem entrar para um abrigo anti-nuclear e assim sobreviver a

²⁹ Da mesma forma que na nota anterior sobre *information gap*, optamos por manter os termos *reasoning gap* e *opinion gap* no original em inglês. Contudo, é possível traduzir-los por *lacuna de informação*, *lacuna de raciocínio* e *lacuna de opinião*, respectivamente.

uma catástrofe. Depois de receberem algumas informações prévias como o número de pessoas que querem sobreviver e o número de pessoas que podem se refugiar no abrigo, além das características físicas e de personalidade de cada personagem, os alunos ativam suas habilidades de inferir, deduzir e julgar, entre outras, para realizar suas escolhas. Durante o processo de escolha de quem merece sobreviver e quem vai morrer no ataque nuclear, os alunos produzirão informações novas usando a língua estrangeira. É o raciocínio que faz a ponte entre a informação prévia e a informação nova.

O terceiro tipo, ou seja, as atividades de *opinion gap*, contempla aquelas atividades que instigam os alunos a exprimir seus sentimentos, preferências pessoais e atitudes como resposta a uma dada situação. Propor que os alunos exponham, em pares ou grupos, suas percepções acerca de temas polêmicos, como o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, é um exemplo de uma atividade de *opinion gap*. Os alunos expõem suas opiniões, argumentam e justificam seus pontos de vista. Não há certo ou errado. A validade da atividade está em que cada aluno dá sua opinião usando para tal a língua estrangeira.

As variáveis o *papel do professor* e o *papel do aluno* dizem respeito ao que se espera que cada um deles vai desempenhar ao longo da realização da tarefa. Não existe uma lista conclusiva de papéis que podem ser assumidos pelo aprendiz à luz da metodologia comunicativa. Porém, alguns papéis devem receber destaque como o de aluno que interage com o seu interlocutor e o de negociador de significado. A negociação de significado é entendida pelo processo em que os alunos, através da interação dialógica e com o objetivo de entender um ao outro, modificam as estruturas de suas falas pelo uso de repetição, confirmação, verificação de compreensão e pedidos de esclarecimento (KO, SCHALLERT & WALTERS, 2003, p. 306).

Ao professor cabem os papéis de facilitador do processo de comunicação, de conselheiro, de gerenciador do processo de ensino-aprendizagem e de analista das necessidades dos alunos. Da mesma forma como ocorre em respeito aos papéis dos alunos, não há uma lista exaustiva de papéis que o professor pode assumir.

Para finalizar, a variável *contexto* se refere não apenas à organização da sala de aula, mas também ao local onde a tarefa ocorrerá, podendo ser na própria sala da aula ou fora dela.

Ou parte em sala de aula e parte fora dela. Nunan faz uma distinção entre o *modo* e o *ambiente* onde uma experiência de aprendizagem ocorre.

O *modo* se refere a como o aluno desenvolve as atividades que compõem a tarefa, podendo realizar o trabalho individualmente ou em grupos. Destaco que as atividades podem ser realizadas em díades, que são uma forma de trabalho em grupo ou em colaboração. O *ambiente*, por sua vez, trata de onde a aprendizagem vai acontecer. Pode ser numa sala de aula convencional, num laboratório de línguas ou em outro local qualquer.

2.7 REVISÃO CONCEITUAL

Como o contexto deste estudo é a sala de aula de língua estrangeira em que *sites* na Internet são utilizados como insumo para a produção da língua alvo em tarefas comunicativas, três outros conceitos merecem atenção: *língua*, *zona de desenvolvimento proximal* e *abordagem comunicativa*.

2.7.1 Conceito de Língua

A linguagem é fundamental em nossas vidas. É através dela que descobrimos nossa identidade e adquirimos saberes. Ela media nossos pensamentos e por intermédio dela fazemos planos para o nosso futuro, expressamos nossas necessidades presentes e emitimos nossas impressões sobre fatos passados. Ela é imprescindível em nossa socialização e interação com nossos semelhantes. Widdowson (1996, p. 4) afirma que o dom do discurso é tão unicamente humano, o que distingue claramente o homem de outros animais, que a espécie humana deveria ser chamada de *homo loquens* ao invés de *homo sapiens*.

Ao conceber sua visão acerca da linguagem humana, o pensador e lingüista russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) afirma que:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A

interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1995, p. 123).

A partir do pensamento bakhtiniano, a linguagem é entendida como uma atividade social, resultante da interação dialógica entre os falantes. A língua não existe isoladamente e a sua manifestação não pertence exclusivamente ao indivíduo que profere um determinado enunciado. Para ele, o “eu” não existe sem o “outro”. Na co-construção do discurso oral (ou escrito), as palavras (ou enunciações) do “eu” são respostas explícitas (ou implícitas) às palavras (ou enunciações) do “outro”. Daí o enunciado ser parte integrante do diálogo. E sobre a palavra, Bakhtin afirma que ela “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1995, p. 95). Desta forma, o discurso pode ser entendido como um produto social em que está presente a significação ou idéias e experiências que um indivíduo comunica ao seu interlocutor (o outro) através da língua.

Assim, o conceito de língua adotado neste estudo é um sistema de comunicação humana através de enunciações com o escopo de exprimir significado, possível através da interação dialógica entre os sujeitos falantes.

2.7.2 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e Andamento (*Scaffolding*³⁰)

Embora haja uma vasta literatura sobre a obra de Vygotsky, vou ser breve ao discorrer sobre o conceito vygotkiano da *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Apesar de a observação da ZDP não ser o foco principal deste estudo, a importância da inserção do seu conceito neste trabalho se deve ao fato de que quase sempre ela está presente na aula de LE, mesmo quando o nível lingüístico dos alunos é avançado. Ao discutir o processo da construção (ou desenvolvimento) do conhecimento da criança, Vygotsky elaborou o seu famoso conceito de *zona de desenvolvimento proximal* em que os níveis *real* e *potencial* de desenvolvimento da criança são distinguidos. O primeiro nível (o *real*) se caracteriza pela habilidade de a criança resolver sozinha certas tarefas. O segundo (o *potencial*), caracteriza-se por como a criança soluciona determinadas tarefas com a ajuda de um adulto ou outras

³⁰ Termo original em inglês correspondente ao “andamento”.

crianças mais capazes. Essa diferença entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela consegue fazer através da interação e colaboração do outro é o que Vygostky chama de *zona de desenvolvimento proximal*. Define ele como sendo:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Assim, o conceito vygotskiano da ZDP é refletido também no contexto da sala de aula de LE toda a vez que observamos que os alunos não conseguem realizar alguma tarefa comunicativa por falta de algum conhecimento específico. Nesse caso, o auxílio prestado pelo professor ou colega com um estágio de conhecimento mais avançado torna o aluno capaz de resolver a tarefa em questão e, conseqüentemente, adquirir um conhecimento essencial para a realização de futuras tarefas semelhantes sem a necessidade de mais auxílio. Metaforicamente, é como se o aluno estivesse um “andar” abaixo em seu nível de conhecimento. Com a ajuda de uma pessoa com mais conhecimento, ele “sobe um andar” no processo de aquisição de novos saberes. Assim como em um “edifício em construção”, em que se é possível subir de um andar ao outro através de andaime, o suporte dado pelo professor ou aluno mais experiente ao aluno menos experiente é chamado de “andaimento” (BRUNER, 1978³¹). Normalmente, essa ajuda necessária para que o aluno saia do seu nível real de conhecimento e atinja o seu nível potencial para que consiga solucionar (ou desempenhar bem) uma tarefa é provida pelo professor. Entretanto, em uma sala de aula de LE, apesar de todos estarem em um mesmo estágio do curso, muitas vezes a realidade mostra que certos alunos têm um nível de conhecimento da LE maior que o de outros. Assim, o aluno com maior desenvolvimento cognitivo também pode exercer a função de “andaime” quando interagindo colaborativamente com o seu par cujo nível de conhecimento é inferior ao seu.

³¹ Cf. Nicolaidis (1996, p. 41).

2.7.3 Metodologia de ensino de língua estrangeira (abordagem comunicativa)

A intenção não é fazer um levantamento histórico de todos os métodos que serviram para o ensino de língua estrangeira até o momento atual. Ao invés disso, este estudo será situado diretamente na abordagem comunicativa³², que é atualmente a proposta de ensino adotada pela maioria dos cursos livres de idiomas em nosso país.

Lightbown & Spada (1999, p. 92) destacam que a abordagem comunicativa é aquela cuja instrução enfatiza a interação, conversação e o uso da língua. Ou seja, os alunos não aprendem somente sobre a língua, mas sim como usar a língua em contextos comunicativos. A aprendizagem de formas lingüísticas é necessária, mas a ênfase está na competência comunicativa. De acordo com Richards et al (1985, p. 49) ter competência comunicativa é não apenas conhecer a gramática e vocabulário da língua alvo, mas também saber como iniciar e terminar conversas, que assuntos podem ser abordados dependendo do contexto onde elas se desenrolam e, por fim, fazer uso de funções lingüísticas como fazer pedidos, desculpar-se, convidar, agradecer, entre outras.

Lightbown & Spada (1999, p. 95) destacam que na abordagem comunicativa o significado tem preferência sobre a forma. Brown (2001) define formas como *os componentes organizacionais de uma língua e as regras sistemáticas que governam sua estrutura*. Formas fonológicas, gramaticais e lexicais são as três principais categorias formais presentes em uma aula de língua estrangeira. Entretanto, na abordagem comunicativa, a língua não é vista apenas como um sistema de regras e formas que deve ser internalizado a qualquer custo pelo aprendiz. Ela é vista como um sistema para expressão de significado (NUNAN, 1999, p. 9). Enquanto sistema, as formas lingüísticas continuam sendo importantes e merecedoras de atenção; porém, a diferença está em que as formas devem ser usadas para o aprendiz expressar significado. O objetivo da aprendizagem de uma LE não está apenas no conhecimento de suas regras e formas, portanto, e sim em saber se expressar na língua alvo em contextos autenticamente comunicativos.

³² Na literatura em inglês, o termo aparece ora como *communicative approach*, ora como *communicative language teaching*.

Antes de iniciar o próximo capítulo, o da metodologia, gostaria de apresentar um resumo do que foi abordado neste capítulo – o da revisão de literatura – como questões norteadoras deste estudo. Identifiquei os dados desta pesquisa como inseridos na terceira fase do CALL, a fase integrativa (WARSCHAUER & HEALEY, 1998), e discorri sobre o histórico da Internet no mundo e no Brasil. Em seguida, introduzi a noção de hipertexto (RAMAL, 2002; XAVIER, 2004; FOUCAMBERT, 1998; TEELER & GRAY, 2000) como gênero textual característico da fase integrativa do CALL. Com relação à Internet e o ensino de LE, citei seis aplicações básicas (TEELER & GRAY, 2000) da rede mundial de computadores na sala de aula e foquei em apenas uma, a *World Wide Web*, por ser ela o recurso que permite a visualização do hipertexto. Depois, mencionei cinco razões (WARSCHAUER et al, 2000) para o a utilização da Internet em sala de aula. Metaforicamente, comparei a Internet a uma biblioteca virtual (MUEHLEISEN, 1997; TEELER & GRAY, 2000; WARSCHAUER et al, 2000) e apresentei dois tipos de investigação (WARSCHAUER et al, 2000) que os alunos podem realizar nas páginas da *web*. Comentei sobre o insumo autêntico (NUNAN, 1999; GRELLET, 1981) na aula de LE e apresentei a tarefa comunicativa (RICHARD et al, 1986; WILLIS, 1996; NUNAN, 1989, 1993, 1999) com suas variáveis (NUNAN, 1989). Depois, busquei uma tipologia de tarefas (PRAHBU, 1987) que pudesse caracterizar aquelas analisadas neste estudo. Por último, fiz uma breve revisão dos conceitos de língua (WIDDOWSON, 1996; BAKHTIN, 1995), zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998), andaimento (BRUNER, 1978) e abordagem comunicativa (LIGHTBOWN & Spada, 1999).

3 METODOLOGIA

Este estudo se insere como uma pesquisa qualitativa (TAYLOR & BOGDAN, 1986, p. 20) e etnográfica (VAN LIER, 1988, p. 53; MASON, 1996, p. 60), uma vez que procura investigar e produzir dados descritivos de aulas de língua estrangeira em que *sites* na Internet são apresentados como os *insumos* em tarefas comunicativas. Assim, tendo em mente que o contexto de minha investigação é a sala de aula, elaborei as seguintes perguntas de investigação:

1. Que atividades são propostas pelo(a) professor(a) tendo “*sites* na Internet” como os principais insumos de sua aula?
2. Como ocorre a integração das quatro macro-habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) ao longo da aula?
3. O conjunto das atividades propostas na aula em que um *site* na Internet é um dos insumos caracteriza a aula como sendo comunicativa?

Trata-se da análise interpretativa de dois estudos de caso. Os dados produzidos a partir da filmagem de duas aulas de LE com professores e alunos distintos, mas com um objetivo em comum, a execução de uma tarefa mediada pelo uso do computador e de *sites* na Internet como fonte principal de insumo, compõem o *corpus* deste estudo. Para tal, eu me inseri nesse contexto com o intuito de observar como a tarefa é apresentada e conduzida pelos professores e perceber as reações dos alunos às atividades que lhes foram propostas.

Não há neste estudo hipóteses a serem testadas e sim a busca de respostas às perguntas da investigação, caracterizando-o como uma pesquisa naturalística³³. Esta é definida por Allwright & Bailey (1991, p. 42) como *a pesquisa em que não ocorre a intervenção do investigador na instrução e na interação dentro da sala de aula, pois o que lhe interessa é descrever e compreender esses dois processos ao invés de testar hipóteses*. E na descrição e interpretação de todos os processos nas aulas observadas para este estudo, dados foram

³³ Do inglês *naturalistic enquiry*.

gerados e conceitos foram criados. E com relação a esses, não é intento afirmar que sua análise e conseqüentes conclusões são verdadeiras para toda a aula de língua estrangeira em que o(a) professor(a) propõe uma tarefa comunicativa a partir de *sites* na Internet. Todo o dado aqui gerado e interpretado é válido somente para as duas aulas aproveitadas para a análise.

Com relação aos participantes das duas aulas analisadas neste relatório, eles totalizam 18 pessoas (16 alunos e 2 professores). A aula 1 é composta por 11 alunos (7 mulheres e 4 homens) e a aula 2 é formada por 5 alunos (3 mulheres e 2 homens). Metade dos alunos são adolescentes (menos de 20 anos) e a outra metade são adultos (com 20 anos ou mais). A aluna mais nova tem 14 anos (aula 1) e a mais velha 67 (aula 2). Todos estudam inglês como língua estrangeira e são oriundos das classes média e alta. Conforme o programa estabelecido pela escola, os 11 alunos da turma um são de nível intermediário e os 5 alunos da turma dois estão no nível avançado. Com relação aos professores, os dois são falantes de inglês como língua estrangeira e graduados em Letras (licenciatura em língua inglesa). A professora da aula 1 tem 31 anos, é formada por uma universidade privada e leciona a língua alvo há cinco anos. O professor da aula 2 tem 28 anos, é formado por uma universidade pública e leciona inglês há 9,5 anos.

3.1 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Para tornar este estudo possível, foi preciso procurar uma escola com a infra-estrutura necessária, ou seja, que dispusesse de um laboratório de línguas com computadores conectados à *www*³⁴. Duas instituições de ensino foram contactadas e escolhidas. A primeira foi uma escola da iniciativa privada (curso livre) que ensina inglês como língua estrangeira em Porto Alegre e onde eu trabalhei como professor de LE até o meu afastamento por ser bolsista do CNPq. Nela, estudam alunos oriundos em sua maioria das classes média e alta. A segunda foi o instituto de idiomas de uma universidade localizada em um município da região

³⁴ Do inglês *world wide web*, significa “teia mundial” (literalmente) ou “rede mundial de computadores”. Trata-se de uma outra forma de se referir à Internet.

metropolitana de Porto Alegre. Nele, estudam tanto alunos da própria universidade (graduandos de diversos cursos), quanto os provenientes da comunidade.

No curso livre, eu entrei em contato com o seu diretor-presidente para obter autorização para as filmagens. O contato se deu pessoalmente e a autorização foi verbal. Em seguida, foi enviado um *e-mail* para todos os professores contendo o propósito da pesquisa e com o objetivo de sondar quais deles se interessariam em ter uma de suas aulas filmadas.

Já no instituto de idiomas da universidade, o primeiro contato foi com um professor conhecido meu e que lá lecionava. Em conversa informal sobre a pesquisa, ele se mostrou interessado e ofereceu uma de suas turmas para a filmagem. Entretanto, foi preciso contactar a diretora responsável do instituto para obter a autorização. O contato formal foi feito via *e-mail* e a autorização foi concedida.

Tendo definido as escolas para as filmagens, eu decidi que as aulas a serem filmadas deveriam ser ministradas por professores diferentes visando à comparação dos procedimentos que cada professor utilizou durante a condução de toda a tarefa pedagógica. Desta forma, nenhum professor teve mais do que uma aula filmada.

Os professores que aceitaram ter suas aulas registradas em vídeo foram instruídos que a tarefa a ser proposta por eles deveria incluir *sites* na Internet como insumo e que eu não interferiria na sua elaboração. Houve caso de professores interessados em ter suas aulas filmadas para a pesquisa, mas não tinham idéia de que tarefa eles poderiam realizar. Pediram, então, o meu auxílio. Recusei-me, todavia, a prestar qualquer ajuda no sentido de criação da tarefa por entender que, se assim o fosse, a tarefa teria minha co-autoria. Era requisito que a tarefa fosse criada pelo professor (*tarefa original*) ou por ele adaptada a partir de uma pré-existente sugerida por outro professor ou até mesmo tirada de livros didáticos (*tarefa adaptada*). Assim, uma aula antes da data acertada para as filmagens, os professores conversaram com os alunos e lhes disseram que a aula seguinte seria gravada em vídeo pelo pesquisador. No dia da gravação, eu conversei com os alunos, dizendo-lhes o propósito de minha pesquisa de mestrado e solicitei a permissão para o registro visual da aula. Todos os alunos concordaram e a autorização foi verbal. Caso algum aluno discordasse, não ocorreria a gravação. Com a autorização concedida, o passo seguinte foi as filmagens.

Uma vez definidos os professores e os alunos (turmas) que serviram como sujeitos deste estudo, optou-se pela gravação das aulas em vídeo para a geração dos dados audiovisuais. Ao todo, foram filmadas sete aulas (Quadro 1). A primeira filmagem foi um piloto com o objetivo de tornar-me familiarizado com o equipamento usado para o registro das imagens. Embora a câmera para filmagens amadoras seja uma ferramenta tecnológica surgida nos anos oitenta, eu não tinha tido ainda a oportunidade de lidar com uma. Não apenas a minha familiarização com a câmera se fez necessária, mas também a minha habilidade para escolher os melhores ângulos de filmagem. Não houve grandes problemas na gravação piloto. Apenas o desligamento acidental do equipamento e as imagens tremidas por conta da falta de um tripé e um pouco de imperícia.

Concluída a filmagem piloto, seis aulas foram registradas em vídeo tendo em vista a análise da tarefa com base na Internet. Três aulas foram descartadas e três foram pré-selecionadas para análise dos dados. Por fim, apenas duas foram escolhidas para fazer parte do relatório final de pesquisa.

As três aulas que não foram consideradas ideais para apreciação foram excluídas pelos seguintes motivos:

- A aula no curso de idiomas da universidade não teve o seu fechamento no mesmo dia. E para o registro da conclusão da tarefa, que ocorreu uma semana depois, eu não consegui chegar à universidade em tempo hábil em virtude de uma tempestade que ocasionou engarrafamentos em todas as vias de acesso às saídas de Porto Alegre.

- A segunda aula, no curso livre de idiomas, foi descartada porque o equipamento de filmagem emperrou várias vezes, impossibilitando a gravação de momentos importantes da tarefa sendo executada.

- E a terceira aula, também no curso livre, foi invalidada porque o tom de voz muito baixo dos pares, enquanto interagiam para a resolução da tarefa em frente ao computador, não foi captado com clareza pelo equipamento de filmagem, impedindo o entendimento de suas falas quando da transcrição.

As três aulas pré-selecionadas para a análise tiveram toda a tarefa realizada em um único encontro. Não houve problemas com o equipamento que impedissem a filmagem. As falas dos alunos e professores foram bem captadas pelo microfone da filmadora, salvo alguns casos excepcionais (ver item 3.2 – *Transcrição das falas e análise das filmagens* nas páginas adiante). Contudo, descartamos uma aula, a 6, por entender que o seu perfil era muito distante daqueles das aulas 4 e 5. Dois critérios foram determinantes: faixa etária e nível lingüístico. As aulas 4 e 5 eram compostas de um misto de adolescentes e adultos em nível intermediário e avançado ao passo que aula 6 era constituída de crianças em nível básico.

	Aulas filmadas:	Aproveitadas para o relatório?
1	Aula Piloto: curso livre de idiomas.	Não – <i>Motivo:</i> era apenas para eu testar o equipamento e minha habilidade em filmar.
2	Aula 1: curso de idiomas de uma universidade aberto à comunidade.	Não – <i>Motivo:</i> eu não consegui comparecer para filmar o fechamento da aula, que aconteceu uma semana depois.
3	Aula 2: curso livre de idiomas.	Não – <i>Motivo:</i> problemas no equipamento de filmagem, que parou de funcionar diversas vezes.
4	Aula 3: curso livre de idiomas.	Não – <i>Motivo:</i> o equipamento de filmagem não captou as vozes dos alunos no momento em que estavam interagindo em frente ao computador.
5	Aula 4: curso livre de idiomas.	Sim.
6	Aula 5: curso livre de idiomas.	Sim.
7	Aula 6: curso livre de idiomas.	Não – <i>Motivo:</i> as aulas 4 e 5 têm um perfil mais homogêneo em relação à faixa etária e nível lingüístico dos alunos.

Quadro 1: Aulas filmadas.

Com respeito ao equipamento usado para os registros das aulas em vídeo, a câmera utilizada na filmagem piloto não foi a mesma usada para a gravação das outras seis aulas. Naquela, foi utilizada uma filmadora Panasonic e, nas outras, uma JVC juntamente com um tripé.

Uma vez estabelecidas quais turmas seriam filmadas, a etapa seguinte foi ir para as salas de aula e fazer o seu registro audiovisual.

As tarefas com os *sites* da Internet tomaram todo o período de aula. Portanto, cada aula foi filmada integralmente. Como a filmadora utiliza fita pequena, cuja duração máxima

com a melhor qualidade possível de imagem é de apenas quarenta minutos³⁵, as interrupções ocorreram unicamente quando eu precisava substituir uma fita por outra. Como eu não queria interferir no curso da aula, não pedi que os participantes parassem de falar até que a fita fosse trocada. Com isso, alguns pequenos trechos de fala não foram captados. Porém, a não captação de breves segundos de interação entre os alunos não influenciou na análise dos dados gerados.

Em todas as aulas gravadas, três momentos se distinguiram. O primeiro ocorreu na sala de aula com o professor introduzindo o assunto a ser abordado naquele encontro. Em seguida, os alunos foram conduzidos ao laboratório para a coleta de dados na Internet. Por último, os alunos retornaram à sala de aula para a conclusão da tarefa. Detalhes sobre essas três etapas da tarefa serão descritos no capítulo 4 sobre o relato das aulas.

O foco da filmagem no primeiro momento, denominado de *introdução à tarefa*, foi na aula como um todo. A prioridade era dirigir a câmera para quem estivesse em seu turno de fala. Ou seja, quando o professor estava falando, seu rosto estava sendo captado pela lente do equipamento. Quando um aluno estava dizendo algo, seu rosto então passava a ser captado pela câmera. Tomadas de aproximação do rosto (*close-up*) foram mescladas com tomadas de corpo inteiro. Em alguns momentos, os alunos todos foram captados de uma só vez. Detalhes que eu julguei importante, tais como o que estava escrito no quadro, também foram objetos da filmagem.

Na etapa em que os alunos estavam coletando dados na Internet, chamada de *investigação na Internet*, o alvo da filmagem foi outro. Estabeleci como objetivo analisar a interação entre os pares de alunos durante a resolução de uma tarefa comunicativa durante esta etapa. Por isso, o entrosamento entre dois alunos foi estabelecido como o foco da filmagem. Os demais foram excluídos pela impossibilidade de apenas uma câmera de vídeo filmar todos os pares ao mesmo tempo. Os pares de alunos foram voluntários. Eu perguntei quem gostaria e/ou não se importaria em ser filmado no laboratório. Como todos sinalizaram

³⁵ Foram utilizadas fitas XS da marca JVC. No rótulo, a informação era de que o tempo de gravação era de 45 minutos. Entretanto, a filmadora usada para as imagens registrava o máximo de 40 minutos.

que não se importariam, o critério de escolha ficou por conta do par que se voluntariou primeiro com o gesto de levantar o braço.

Por último, quando do retorno à sala da aula – etapa chamada de *tarefa de fechamento* – o foco da filmagem voltou a ser a turma como um todo. Novamente, a prioridade foi filmar quem estava em seu turno de fala, havendo mesclas de tomadas de aproximação, corpo inteiro, turma toda e detalhes que eu julguei importantes.

Filmadas as aulas e selecionadas aquelas para inclusão no relatório de pesquisa, o passo seguinte foi a transcrição das falas para a posterior análise do material audiovisual gerado.

3.2 TRANSCRIÇÃO DAS FALAS E ANÁLISE DAS FILMAGENS

Quando eu parti para a análise das filmagens, dois momentos foram estabelecidos. As fitas, evidentemente, não foram vistas apenas duas vezes. Porém eu tive a preocupação de nas duas primeiras audições da fita estabelecer o *momento da transcrição das falas* e o *momento de análise dos elementos contextuais*.

No momento da transcrição das falas (ANEXOS I e II), eu me detive na escrita fiel dos turnos de fala de todos os participantes. Foi usado o sistema de ortografia padrão³⁶ para a representação das falas (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991, p. 62). Quando da análise dos elementos contextuais, a preocupação foi incluir comentários sobre o não-dito – tais como ações e linguagem corporal – que ajudassem o leitor a entender o contexto interacional dentro da sala de aula. Um exemplo de ação é o professor escrevendo algo no quadro branco. Um exemplo de linguagem corporal é um aluno olhando para cima enquanto pensa no que vai dizer.

³⁶ Do inglês *standard orthography*.

A inclusão de comentários sobre elementos contextuais não ocorreu somente quando as fitas foram assistidas em uma segunda ocasião. Nas outras vezes em que cada fita foi vista, mais comentários foram acrescentados. Assim, a preocupação constante foi procurar elaborar uma transcrição fiel dos turnos de falas dos participantes, acompanhada de comentários que pudessem auxiliar na visualização do leitor acerca do que aconteceu no contexto das filmagens.

No momento da transcrição, alguns problemas emergiram, impedindo a transcrição fiel de algumas falas naquele primeiro instante. Foram eles:

- a) Falas muito baixas, impossibilitando uma boa captação pelo microfone embutido³⁷ da filmadora;
- b) Sobreposição de falas;
- c) Falas muito rápidas;
- d) Fala de um participante sendo sufocada pela fala em tom mais alto de um outro participante;
- e) Dúvida com relação à exatidão do que foi ouvido. O pesquisador se perguntava, *“Será que isso que eu ouvi está certo?”*.

Na primeira transcrição de cada aula, as partes das falas que não foram entendidas (motivos elencados em “a”, “b”, “c” e “d” acima) receberam a marcação [xxx]. E as partes em que eu tive dúvida com relação à exatidão foram escritas em vermelho. Os problemas de transcrição apareceram tanto nas falas dos alunos quanto nas dos professores.

Para sanar os problemas de transcrição, os professores foram convidados a assistir à fita e ajudar na verificação da transcrição das falas. Foram solicitados a ouvir com muita atenção as falas que tinham a marca [xxx] ou trechos escritos em vermelho. Em muitos casos, o professor decifrou as partes que eu não havia conseguido entender e confirmou ou não a exatidão dos escritos em vermelho. As marcas [xxx] que nem os professores conseguiram entender foram mantidas na transcrição final.

³⁷ A filmadora não tinha entrada para microfone externo.

Por último, na transcrição final, os participantes receberam nomes fictícios (tanto alunos quanto professores).

3.3 ANÁLISE DAS AULAS

A análise das duas aulas selecionadas teve como objetivo descrever os passos tomados pelos professores em suas propostas de conduzir uma tarefa comunicativa em que *sites* da Internet constituíram os *insumos* principais a fim de buscar resposta às três questões de investigação apresentadas na introdução deste capítulo. Foram levantados pontos em comum nas três aulas assim como pontos em que elas divergem.

Por focar na execução de tarefas comunicativas mediadas pelo uso de computadores conectados à Internet no contexto da sala de aula de LE, eu não me preocupei em registrar o momento da criação da tarefa pelo(a) professor(a), o qual ocorreu fora da sala de aula. Entretanto, foi interesse saber algumas questões pertinentes tais como o porquê da escolha dos *sites* como insumos das tarefas e qual o entendimento dos professores acerca do que significa uma tarefa comunicativa. O instrumento escolhido para obter as respostas foi o questionário.

3.4 QUESTIONÁRIOS PARA OS PROFESSORES E ALUNOS

Um questionário de cinco perguntas foi dado aos professores para que eles respondessem por escrito qual o seu entendimento de tarefa e exercício. O objetivo foi verificar até que ponto os conceitos de tarefa e exercício levantados pelos professores se assemelham ou se distanciam dos conceitos trazidos por David Nunan (1989) e que fazem parte do arcabouço teórico deste estudo.

Ainda no questionário os professores responderam o porquê da escolha dos *sites* que utilizaram como insumo para a tarefa. O interesse estava em saber se os professores estavam elaborando tarefas com *sites* que tinham a ver com algum conteúdo programático do nível da turma ou se eram *sites* com algum assunto não relacionado com os conteúdos do material didático.

O mesmo questionário foi dado a três outros professores, como piloto e bem antes da escolha das turmas a serem filmadas, com o objetivo de verificar se o entendimento das perguntas estava claro. Dependendo das dificuldades decorrentes da interpretação das perguntas, elas sofreriam modificações visando clareza. Como nenhuma dúvida surgiu, as perguntas foram mantidas para os professores das aulas filmadas.

Duas outras questões foram julgadas pertinentes: saber sob o ponto de vista dos alunos se eles apreciam o uso de *sites* na Internet como insumo para a aprendizagem e aquisição de LE e o que pensam sobre o trabalho individual ou colaborativo. Novamente, o questionário foi o instrumento escolhido para as respostas.

Os alunos receberam um questionário de quatro perguntas. Duas indagações tinham como propósito saber o que eles pensam sobre o trabalho individual, em pares ou em grupos na sala de aula. O interesse foi descobrir qual forma de estudo eles crêem resultar em maior aprendizagem: sem ou com interação/colaboração.

As duas outras perguntas procuraram investigar se os alunos gostam ou não de trabalhar com a Internet na aula de língua estrangeira e quais seus motivos para apreciar ou não a tarefa que inclui *sites* na Internet como fonte de insumo. Foi interesse, também, sondar se os alunos percebem ou não a aprendizagem da língua alvo através do trabalho com a Internet.

Da mesma forma que o questionário para os professores, o questionário dos alunos também teve a clareza de suas perguntas testada através de uma pilotagem feita com cinco alunos convidados aleatoriamente algumas semanas anteriores às filmagens. Como nenhum reparo nas perguntas foi necessário, o mesmo questionário foi então entregue a cinco alunos voluntários em cada turma filmada. Eu avaliei não ter havido a necessidade de todos os alunos das turmas responderem às perguntas, porque pretendia apenas uma amostragem. Por isso, a opção por somente cinco alunos de cada turma. A minha análise das respostas aos questionários será apresentada ao final do próximo capítulo, que trata do relato das duas aulas filmadas. Por conta da análise desses questionários, este estudo apresenta alguns dados quantitativos também.

Antes de passar ao próximo capítulo, o do relato das aulas, eu gostaria de resumir o conteúdo deste – o da metodologia. Iniciei caracterizando este estudo como uma pesquisa qualitativa (TAYLOR & BODGAN, 1986), etnográfica (VAN LIER, 1988; MASON, 1996) e naturalística (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991). Em seguida, apresentei três perguntas de investigação e fiz o perfil dos sujeitos participantes. Com relação aos procedimentos de pesquisa, relatei o histórico da busca das escolas com a infra-estrutura ideal para a investigação e dos professores que pudessem concordar com a filmagem de suas aulas. Como foram registradas em vídeo sete aulas, mas apenas duas aproveitadas para a análise, eu inseri um quadro explicando o porquê da exclusão de cinco turmas do relatório final. Expliquei, também, que os professores haviam sido instruídos com antecedência de que deveriam eles mesmos propor uma tarefa envolvendo *sites* na Internet como insumos. Foi relatado que, durante as aulas observadas, os participantes em seu turno de fala eram o foco da filmagem. Terminado o registro audiovisual, o passo seguinte foi a transcrição ortográfica das falas dos participantes, que receberam nomes fictícios. Como algumas falas não foram compreendidas por mim, eu convidei os professores a assistir às fitas e pedi a eles auxílio para decifrar as falas não entendidas durante o processo de transcrição. Foram explicitados os motivos pelos quais algumas falas não foram compreendidas. Encerrado o processo de transcrição, as aulas foram analisadas tendo em mente a busca das respostas às três perguntas de investigação. Por fim, foi mencionado que tanto os professores quanto os alunos receberam questionários. Dos professores, eu quis saber qual o seu entendimento de tarefa e de exercício e o porquê da escolha dos *sites*. Dos alunos, foi meu interesse saber se eles prefeririam trabalhar individualmente ou em colaboração com os colegas, além de saber se gostam ou não do trabalho com a Internet em sala de aula e se eles percebem aprendizagem de LE com os *sites*. Os dados resultantes da análise dos questionários são os únicos quantitativos neste estudo.

4 RELATO DA AULAS

Nos capítulos anteriores, apresentei a introdução a este estudo, a revisão da literatura pertinente e a metodologia adotada. Neste capítulo, apresento o relato com a descrição das duas aulas selecionadas para análise. O meu objetivo foi filmar as aulas de LE tendo em vista a investigação e produção de dados descritivos nas aulas em que *sites institucionais* são apresentados como insumos em tarefas comunicativas que culminam com a produção da língua alvo por parte dos alunos. Nesta retomada do objetivo, eu introduzo o termo *sites institucionais*. Tal termo não aparece na literatura pesquisada e senti a necessidade de criá-lo para definir o tipo de *site* usado nas duas aulas observadas. Assim, cunhei o termo para me referir a *sites* na Internet mantidos por instituições (ou organizações) públicas ou privadas com o objetivo primordial de informar hiperleitores, nativos ou não, da língua alvo. Caracterizam-se não somente pela *multisemiose* (presença de textos com gráficos, figuras, animações, sons e *hyperlinks*), mas também pela *autenticidade das informações*; ou seja, o que neles estiver escrito não objetiva o ensino da língua alvo como LE ou L2. Como exemplo de organizações privadas, cito o *site* do *Greenpeace*³⁸ (usado na aula 2) e do *Ask Asia*³⁹ (de onde faz parte a página apresentada aos alunos da aula 1). Os *sites* do *United States Capitol*⁴⁰ e da *British Monarchy*⁴¹ exemplificam instituições públicas. *Sites* de lojas virtuais, revistas, jornais e escolas estão compreendidos como *sites* institucionais também. Excluo da definição de *sites institucionais* as páginas pessoais, tais como os recentes *weblogs*⁴², e *sites* de bate-papo, *e-mail*, fóruns de discussão e cursos à distância. A razão para a exclusão é que esses *sites* recentemente têm tido a preferência para pesquisas acadêmicas envolvendo a Internet e o ensino de LE. Como sigo por um outro caminho, o meu estudo abarca o tipo de *site* que de certa forma vem sendo negligenciado por pesquisadores interessados em investigar a

³⁸ <http://www.greenpeace.org>

³⁹ <http://www.askasia.org>

⁴⁰ <http://www.aoc.gov/>

⁴¹ <http://www.royal.gov.uk/>

⁴² São *diários online* cujo mantenedor-autor acrescenta periodicamente informações do seu dia-a-dia, como se fosse um diário no papel, com *link* para *e-mail* e campo para o intenautea postar alguma mensagem. Os *weblogs* podem incluir ou não fotos pessoais e *links* para outros *sites*. O surgimento de *weblogs* é recente na rede e eles já têm atraído interesse para a pesquisa acadêmica (vide Komesu, 2004).

aplicação da Internet na sala de aula de LE: aquele que *não* proporciona ao aluno uma interação através da co-construção de textos em fóruns de discussão e *e-mail* (*comunicação assíncrona*) ou salas de bate-papo (*comunicação síncrona*). Embora eles possam incluir *links* para *e-mail* e campos para a escrita de mensagens, o seu principal objetivo é informar sobre as instituições ou organizações que os mantêm.

Definido o *site institucional*, passo ao foco deste capítulo, que é a análise dos dados gerados a partir da observação das duas aulas aproveitadas para este relatório. Cada aula recebeu um título com base no tópico nela abordado:

Aula 1 – Tipos de casamento no Japão;

Aula 2 – Organizações não-governamentais.

A partir da observação de cada aula, três momentos distintos foram identificados conforme os ciclos da tarefa distinguidos por Willis (1996, p. 56). Como não há atividades com foco na forma em nenhuma das aulas filmadas, minha nomenclatura foi baseada apenas nos ciclos *pré-tarefa* e *tarefa* de Willis. Os três momentos distintos receberam os seguintes nomes:

1 – Introdução à tarefa;

2 – Investigação na Internet;

3 – Tarefa de fechamento.

Comparo o momento *introdução à tarefa* ao ciclo *pré-tarefa*. O ciclo *tarefa* foi desdobrado em *investigação na Internet* e *tarefa de fechamento*.

Dois são os critérios adotados para a distinção desses momentos:

a) o *objetivo* do trabalho conduzido naquele momento;

b) o *local* onde ele se desenrola.

Assim, o momento de *introdução à tarefa* tem como objetivo apresentar o tópico aos alunos através de uma atividade de aquecimento (*warm-up*) e ocorre dentro da sala de aula.

O próximo momento, o de *investigação na Internet*, tem como objetivo fazer com que os alunos acessem *sites* na Internet para coletar dados que posteriormente são usados como insumo no último momento da aula, o da *tarefa de fechamento*. Para acessar os *sites* nesse segundo momento, os alunos saem da sala de aula e se dirigem ao laboratório onde estão os computadores conectados permanentemente à Internet.

Finalizando a aula, na *tarefa de fechamento*, os alunos retornam à sala de aula e usam as informações coletadas na Internet como insumo para uma tarefa comunicativa.

A preocupação na descrição dessas duas aulas é mostrar ao leitor os passos seguidos pelos alunos, sob a orientação de seus professores e em colaboração com seus pares, em aulas comunicativas que incluem *sites* na Internet como uma das fontes de insumo. A próxima seção inicia com uma introdução, seguida de detalhamento em ordem cronológica dos três momentos distintos comuns a todas elas e é finalizada com um resumo. Concomitante com a descrição das aulas, eu apresento a discussão dos dados e posiciono-me criticamente.

4.1 AULA 1 - TIPOS DE CASAMENTO NO JAPÃO

A primeira aula analisada neste estudo é ministrada pela professora Sônia⁴³ a um grupo de onze alunos de nível intermediário de inglês. A professora Sônia, licenciada em Letras por uma universidade pública, tem 31 anos, é falante não-nativa de inglês e leciona a língua alvo há cinco anos. A partir da leitura de diários de alunos fictícios de intercâmbio, apresentados no livro didático, em que estão registradas suas percepções acerca da cultura do país que estão visitando, os alunos da professora Sônia são convidados a fazer a leitura de um texto na Internet sobre os tipos de casamento no Japão e buscar nele respostas a doze questões que, no fechamento da aula, servem de insumo para uma competição em grupos em que marca pontos aquele que primeiro responder a uma determinada pergunta.

⁴³ Conforme já referido no capítulo de metodologia, todos os nomes das pessoas que participam de duas aulas analisadas neste estudo (professores e alunos) são fictícios.

4.1.1 O espaço físico

Consoante se observa na figura 1, a sala de aula é bastante ampla, tendo dois acessos de entrada em cada lado do quadro branco. Os alunos, sentados em semicírculo junto às paredes, ficam distantes fisicamente da professora. Sônia ministra a aula em pé bem em frente ao quadro branco e sem caminhar pelo recinto. A aula inicia às 18h45min e é possível perceber sinais de fadiga no rosto de alguns alunos. É um grupo heterogêneo com relação à faixa etária, composto por um misto de jovens adultos e adolescentes.

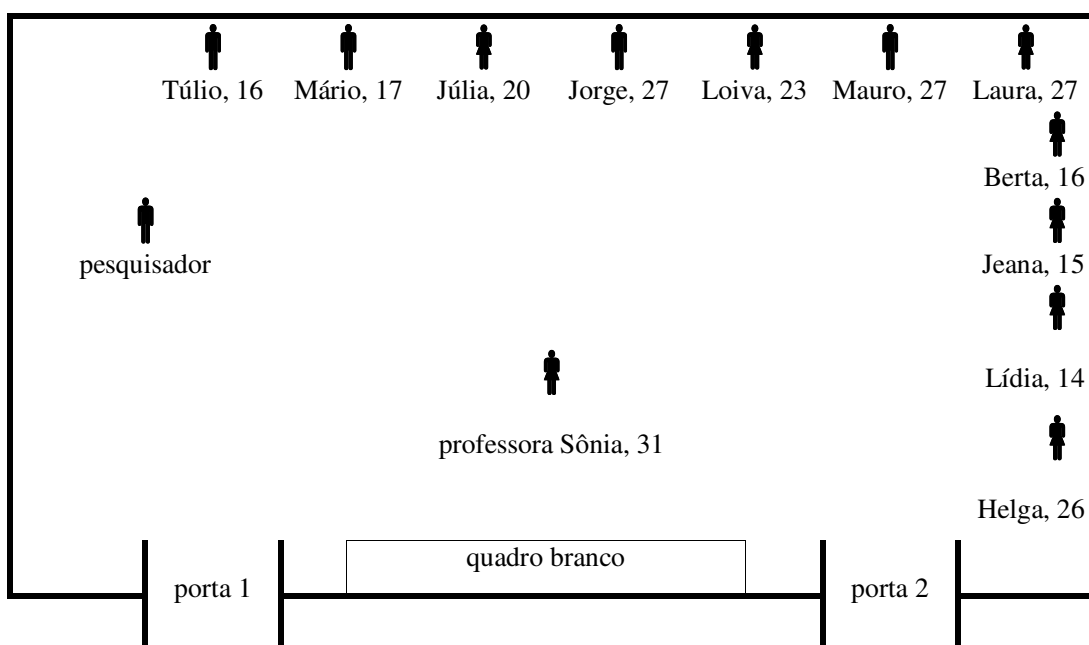


Figura 1 – Mapa da sala indicando o posicionamento dos alunos⁴⁴ no início da aula 1.

A representação da aula na figura acima tem como objetivo inicial dar uma idéia ao leitor do tamanho da sala de aula e de como professora e alunos se posicionaram. O segundo objetivo é introduzir os nomes dos participantes seguidos de suas idades.

⁴⁴ Os números colocados ao lado dos nomes dos participantes se referem à idade que cada um tinha no dia da filmagem da aula.

Um detalhe chama a atenção em relação ao espaço físico: a sala de aula é muito espaçosa. A professora Sônia opta por ficar em frente ao quadro branco o tempo inteiro. Algumas alunas, como a Helga e a Lídia, empenham-se para ler o que está no quadro, já que estão distantes dele. Os seus esforços se traduzem em movimentos corporais, como ter que inclinar o corpo para frente e para a direita simultaneamente para que consigam visualizar os escritos no quadro.

4.1.2 Introdução à tarefa

Sentados, todos os alunos, mesmo Lídia e Helga se envidando, vêem no quadro branco as seguintes palavras escritas em preto, uma abaixo da outra:

Cultural Aspects

Russia

Japan

Kuwait

Brazil

A primeira linha, *Cultural Aspects*, denuncia o tema da aula. Os quatro países escritos abaixo de *Cultural Aspects* constituem o insumo inicial para a tarefa do diário, que está no livro dos alunos e que a professora Sônia vai conduzir minutos depois.

Sem fazer referência às palavras que estão no quadro, a professora Sônia dá início à sua aula verificando com os alunos o que eles conseguem se lembrar acerca de aspectos culturais mencionados em um texto que eles haviam lido na aula anterior. Como aspectos culturais em diferentes países é um dos tópicos propostos para discussão no livro didático, a professora havia trazido na aula anterior um texto extra com o título de “A World Guide to Good Manner: How *not* to Behave Abroad⁴⁵”, escrito por Norman Ramshaw⁴⁶, em que o

⁴⁵ “Um guia mundial de boas maneiras: como *não* se comportar no exterior” (nossa tradução).

⁴⁶ No texto de Norman Ramshaw, não há referência da data que foi escrito nem de que fonte foi extraído.

autor discute, entre outras coisas, normas de etiqueta nos diferentes países da Comunidade Européia e apresenta algumas dicas para viajantes que pretendem ir a países diversos como Rússia, França e Tailândia (Anexo V). O excerto 1 ilustra a primeira fala da professora Sônia, em que ela solicita aos alunos que abram o livro na p. 54 ao mesmo tempo em que procura fazê-los lembrarem de informações do texto de Norman Ramshaw. Alguns alunos têm o texto consigo e o deixam junto ao livro. Sua fala é seguida da contribuição de Mário (fala 2) que, para exemplificar, recorda que a recusa de uma bebida na Rússia pode ser tomada como uma ofensa (fala 4).

Excerto 1:

1. SÔNIA: *We can start and, ah, Renê [risos] and after [xxx]⁴⁷ of course, yeah, yes... Are you filming already, Renê? Are you!!! OK. So, please, open your books on page 54, OK? And I want to ask you some questions, OK? I want to know what do you know... remember the cultural aspects that we have seen before, like that extra article with... remember?... about, remember, OK? [risos] So I want to know what do you remember about Russia, any cultural aspects about, Russia, found in Russia, remember? You can take a look at that article that we have worked, yes? If you don't remember, you can take a look, but I think Mário remembers. Remember any curiosity about Russia [apontando para a palavra "Russia" no quadro]?*
2. MÁRIO: *You should not deny a drink in Russia.*
3. SÔNIA: *It's true!*
4. MÁRIO: *Because it's an offence.*

Observa-se que nesse momento, a professora Sônia traça uma ponte entre o texto da aula anterior com os países escritos no quadro branco. Quando ela pergunta a Mário se ele lembra de alguma curiosidade cultural na Rússia, ela está em pé junto ao quadro branco apontando para a palavra *Russia*. Coincidentemente, o texto abordou aspectos culturais na Rússia e no Japão, mas não abordou nada sobre a cultura no Kwait e no Brasil, países que estão citados no quadro branco. A professora Sônia também pergunta aos alunos o que eles conseguem lembrar sobre aspectos culturais no Japão. Júlia, conforme o próximo excerto, lembra de algum detalhe com relação a cartões de negócios (*business cards*) e lê algo no texto

⁴⁷ A inscrição [xxx] neste e em outros excertos significa que parte da fala ficou incompreensível, por conta do tom de voz muito baixo ou por interferência de ruídos.

(fala 5), embora não consiga elaborar um enunciado com uma idéia completa. A professora, então, complementa a informação referente aos cartões de negócio no Japão (fala 6).

Excerto 2:

5. JÚLIA: *Ah, your... business card, you know?*
6. SÔNIA: *You have to exchange business cards. The first time you meet a person, you have to exchange business cards. Correct? What else? Japan has lots of rules, remember? Japan is very, concerned about rules.*

Identifico o bem sucedido resgate de informações culturais trabalhadas na aula anterior como uma ação que visa a preparar os alunos para o objetivo da tarefa a ser conduzida mais adiante. Essa iniciativa da professora tipifica uma atividade característica do ciclo *pré-tarefa* de Willis (1996, p. 56).

Continuando com suas perguntas, a professora Sônia agora quer saber se os alunos conhecem algum aspecto cultural sobre o Kwait, já que esse país não fôra abordado no texto de Norman Ramshaw. Sem verbalizar uma resposta, os alunos simplesmente balançam a cabeça negativamente, dando indícios de que desconhecem sobre a cultura daquele país. Quando Sônia indaga sobre o Brasil, alguns alunos trazem contribuições espontâneas, conforme é mostrado no excerto 3. Berta (fala 7) diz que as pessoas discutem sobre negócios durante o almoço.

Excerto 3:

7. BERTA: *People are discussing the business... durante?*
8. SÔNIA: *During.*
9. BERTA: *During the... lunch.*

Nota-se na fala 7 do excerto acima que Berta, apesar da fluência, encontra um obstáculo de forma. Querendo completar o sentido de seu enunciado, ela solicita o termo inglês correspondente à palavra *durante*. Trata-se da evidência da ZDP de Berta, uma vez que em seu estágio de conhecimento ela ainda não domina ou esqueceu como dizer a palavra da qual necessita. Identificamos o suporte dado pela professora (fala 8) como uma amostra de andamento seguida pela incorporação do termo *during* na próxima fala de Berta (fala 9).

Constatai, com base nos excertos 1 a 3, que a interação neste momento inicial da aula ocorre entre professora e alunos. Professora pergunta e alunos respondem.

Concluídas as contribuições dos alunos com relação ao que eles lembram dos aspectos culturais envolvendo alguns países mencionados no texto de Norman Ramshaw e sobre o Brasil, a professora Sônia pega o livro e explica aos alunos que na p. 54 há quatro entradas de diário (Anexo VII) escritas por alunos que visitaram os países cujos nomes estão no quadro branco (Rússia, Japão, Kwait e Brasil). Nesses pequenos textos, alunos fictícios registram em um diário suas impressões sobre os países que visitaram. Sônia pede à Júlia que leia o primeiro texto em voz alta e indique a qual país ele se refere, conforme sua fala reproduzida no excerto 4 abaixo.

Excerto 4:

- ¹⁰ SÔNIA: *OK, guys. So now here in your books we have four... four explanations. No, these actually are kinds of letters. No, sorry, diaries, these are diaries written by exchange students who have visited these countries, Russia, Japan, Kwait and Brazil, OK? So, I'd like one – Júlia, please, can you read the first one and then which letter are going to find out which country is she talking about, OK?*

Abaixo está a reprodução do texto lido por Júlia. No espaço em branco os alunos devem escrever um dos quatro países listados no quadro branco.

My host sister told me she gave up making her own family for her degree. She said that men her age didn't want to marry a woman who was on the same level as they were. Society in _____ looks very badly on a man who has an educated wife.

(Texto 1)

Tão logo Júlia termina de ler o texto 1, a professora pergunta a todos a qual país ele se refere. De acordo com as instruções da professora Sônia mostradas no excerto 4 acima, quem deveria responder à pergunta era a própria Júlia quando terminasse a leitura em voz alta. Entretanto, a professora pergunta a todos de que país trata o texto do diário e algumas vezes respondem *Kwait*. Em seguida, Sônia pede a Jorge que leia o próximo diário cujo texto está reproduzido abaixo.

Things are quite different in _____. In my second week, I realized that the girl my host brother was about to marry had been selected by his parents. I asked him about it and he told me that he could have refused to marry her. However, he believes that what his parents say should be accepted. Before the war things used to be different. Parents arranged the marriages without consulting the two people to be married.

(Texto 2)

Terminada a leitura do texto 2, a professora Sônia pergunta a todos a que país o texto se refere. Assim como no diário anterior, mais de uma voz responde simultaneamente *Japan*. A partir deste momento, a professora interrompe a tarefa de leitura dos diários e começa a explorar o tópico sobre os tipos de casamentos no Japão.

No próximo excerto, a professora adianta que os tipos de casamento no Japão serão o assunto a ser abordado em todo o restante da aula e que eles usarão os computadores conectados à Internet para acessar um *site* que aborda *casamentos arranjados*⁴⁸ no Japão. Ela também instrui os alunos que haverá um questionário a ser respondido em pares, caso haja computadores suficientes para isso, ou em trios. Nota-se aqui que a professora pretende deixar claro para os alunos que haverá uma atividade a ser feita (responder a um questionário) em um ambiente diferente da sala de aula, que é o *laboratório* com os computadores. Apesar de ela não citar a palavra *laboratório*, os alunos entendem que quando ela diz “nós vamos lá em embaixo na Internet”, ela está se referindo ao laboratório com os computadores que fica no andar térreo da escola. Não deixa de chamar à atenção a parte da instrução em que a professora estabelece o critério de como os alunos devem acomodar-se em relação ao número de computadores disponíveis. “Em pares, se houver computadores suficientes”, diz ela. Caso contrário em trios. Considero que o planejamento da tarefa pela professora não incluiu a verificação prévia do número de computadores em condições de uso para saber se seria suficiente para permitir uma interação em pares ao longo da atividade de leitura do texto na Internet. Se a professora tivesse verificado as condições dos computadores no laboratório

⁴⁸ *Arranged marriages* é o termo em inglês, significando o tipo de casamento em que os pais escolhem o cônjuge para o(a) seu(a) filho(a). Optei pela tradução *casamentos arranjados*.

antes de a aula iniciar, ela saberia com antecedência que havia cinco computadores disponíveis. Percebendo que havia onze alunos em aula (Figura 1), ela poderia ter dito a todos que a turma poderia se dividir em quatro pares e um trio.

Excerto 5:

- ¹¹. SÔNIA: *Yes? OK. So this is what we are going to talk about from now on in this class, OK? So we are going downstairs to work on the Internet and we are going to access a site which talks about arranged marriage in Japan, which is very interesting. And then you are going to work in pairs if we have enough computers. Otherwise in trios and you have a questionnaire that you have to answer, OK? And this will be a task. So after you have to return it to me, OK? So... do you know what, which other countries that there is arranged marriage?*

No excerto 5 acima, nota-se que a professora esclarece para os alunos que a atividade de responder ao questionário com base na leitura de um texto na Internet sobre formas de casamento no Japão é uma *tarefa*. E em seguida diz que os alunos devem entregar o questionário a ela. Cabe aqui uma observação: na proposta pedagógica da escola, os professores devem selecionar algumas tarefas ao longo do semestre para efeitos de avaliação contínua. Em outras palavras, os alunos não são avaliados por todas as atividades feitas em aula, mas recebem notas por algumas atividades selecionadas pelo professor e que irão compor a nota final. No semestre em que as filmagens foram feitas, a instrução dada aos professores era de que dentro do universo de tarefas realizadas pelos alunos durante o semestre, seis delas deveriam ser selecionadas e a elas deveria ser atribuída uma nota de 0 a 10. Dois critérios foram estabelecidos: que a tarefa devesse ser realizada em sala de aula e que devesse promover a integração das quatro macro-habilidades⁴⁹. Desde o início das aulas, os alunos sabiam que iriam ser avaliados em seis tarefas naquele semestre. Os professores podiam deliberar com relação ao tipo de tarefa e em que momento ela aconteceria. Coincidentemente, o conjunto de atividades proposto pela professora Sônia no dia da filmagem foi escolhido por ela como tarefa a ser avaliada. Percebi, pela fala da professora, que o termo *tarefa* estava sendo usado como sinônimo de avaliação. Afinal, diante desse contexto em que alunos sabem desde o início do semestre letivo que serão avaliados em seis

⁴⁹ Ouvir, falar, ler e escrever.

tarefas, não haveria razão outra para a professora lembrar a todos que aqueles questionários devessem ser entregues senão o de uma avaliação.

Até agora, pode-se distinguir claramente duas atividades conduzidas pela professora Sônia neste primeiro momento de aula: a retomada de informações que os alunos conseguiram reter a partir da leitura de um texto na aula anterior (vide excertos 1 a 3 acima) e a leitura de duas entradas fictícias de diário para a identificação da nacionalidade de seus autores. Concluo, até então, que essas duas atividades versam sobre o mesmo tema – diferenças culturais – e têm por objetivo preparar os alunos para a próxima tarefa, que será uma investigação com coleta de dados em um *website* (WILLIS, 1996; FOSTER & SKEHAN, 1996).

Terminado o momento de introdução à tarefa, os alunos pegam o seu material e se dirigem para o laboratório⁵⁰ onde estão os computadores conectados à Internet, dando início ao segundo momento distinto da aula, que vai ser abordado a seguir.

4.1.3 Investigação na Internet

Assim que os alunos se acomodam em frente aos computadores, a professora Sônia distribui-lhes *handouts*⁵¹ com o questionário. Há uma dupla e três trios. Como o laboratório possui cinco computadores, todos em perfeitas condições de acesso à Internet, deveria haver, por uma lógica matemática, quatro duplas e um trio. A ordenação diferente se explica pelo fato de que um dos computadores está sendo usado por uma aluna que não pertence ao grupo e que já se encontrava no laboratório quando a professora Sônia chega com os seus alunos. Ao invés de solicitar a essa aluna que libere o computador, a professora prefere se abster e trabalhar com três trios e uma dupla. No *handout*, há o logotipo da escola seguido de uma

⁵⁰ O laboratório onde estão os computadores é chamado na escola de *Resource Center (RC)*, embora a professora Sônia não tenha usado esse termo em suas falas. O *RC* da escola possui cinco computadores conectados permanentemente à Internet, em banda larga, não havendo nenhum outro recurso à disposição dos alunos.

⁵¹ Por *handouts*, quer-se dizer “folhas com as questões impressas”. O termo é de uso freqüente nos cursos livres de inglês. Por não encontrar uma palavra em português com o mesmo sentido, optei por manter o termo em inglês. Foram distribuídas quatro cópias do *handout*. Uma por dupla e outra para cada trio.

instrução com o endereço do *site* e doze questões a serem respondidas. A Figura 2 reproduz o *handout* recebido pelos alunos.

<p>Access the site at http://www.askasia.org/frclasrm/readings/r000153.htm and answer these questions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 – What are the types of marriage found in Japan? 2 – What are the names of a person who helps a couple to meet and get married? 3 – Which are the majority of Japanese marriages nowadays? 4 – What's the proportion of arranged marriages? 5 – What's the marriageable age for Japanese women nowadays? And Brazilian women? 6 – What's included in the packet of information about the girl? 7 – What do the girls' parents do? 8 – Where do the meetings take place? 9 – Who is present at the first meeting? 10 – How many introductions does a woman usually have before she chooses the man she wants to marry? 11 – Who makes the decisions about marriage? 12 – Why is divorce rate in Japan lower than in the United States?
--

Figura 2 – *Handout* único com as doze perguntas de investigação entregue a todos os alunos.

As duplas e os trios recebem o mesmo *handout*, cuja linha inicial instrui os alunos a acessarem a Internet, com a indicação do endereço do *site* que devem visitar. Ao acessar o *site*, os alunos se deparam com a reprodução de um texto cujo título é *Arranged Marriage* (Figura 3), constituído de três parágrafos. Há doze perguntas no *handout* para um texto de três parágrafos. Pelo raciocínio lógico, infere-se que em cada parágrafo os alunos encontrarão respostas a quatro perguntas. Em uma primeira leitura do questionário, associo as perguntas como sendo todas **objetivas**, uma vez que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (MARCUSCHI, 2001, p. 54).

Antes de analisar os dados registrados em vídeo desse momento da aula da professora Sônia, respondi ao questionário como se eu fosse um dos alunos para comprovar ou não as minhas duas hipóteses: se a divisão de perguntas era de quatro por parágrafo e se todas as perguntas eram objetivas. A primeira hipótese não se confirmou. A segunda se confirmou para 11 perguntas. Identifiquei apenas a última pergunta como *impossível* (MARCUSCHI, 2001, p.53), e a segunda parte da quinta pergunta como podendo ser *inferencial*

(MARCUSCHI, 2001, p. 54), dependendo da discussão de uma resposta aceitável pelos integrantes da dupla e trios. Passo a algumas considerações sobre o questionário nos próximos parágrafos.

Todas as respostas às perguntas, com exceção da 11ª e da segunda parte da 5ª, encontram-se centradas no texto. A 12ª pergunta, que avalio como *impossível*, exige do aluno conhecimentos externos ao texto, não permitindo, desta forma, que o aluno a responda com base nas informações que lê na tela do computador. Já a segunda parte da quinta pergunta solicita que o aluno informe qual a idade ideal para o casamento no Brasil, deixando claro ser uma comparação com a idade ideal para o casamento no Japão. Não é uma pergunta que leva o aluno a produzir uma resposta que vai além da citação de um número. O que quero dizer é que apenas um número é suficiente para uma resposta satisfatória. Contudo, dependendo da interação dialógica, cada membro da dupla ou do trio pode citar uma idade diferente e argumentar a diferença. E a argumentação conduz à construção de significado. Marcuschi não contempla um tipo de perguntas que pudéssemos denominar *comparativa*. Por isso, ousou afirmar que a segunda parte da quinta pergunta pode ser *inferencial* caso a resposta dos alunos não seja convergente e eles sustentem, até chegar a um consenso ou não, os seus pontos de vista diferentes a partir de suas experiências, conhecimentos gerais e análise crítica.

As perguntas de 1 a 4 têm suas respostas a partir de informações inseridas no primeiro parágrafo do texto. Por sinal, o parágrafo tem quatro períodos distribuídos em quatro linhas. Observo que cada período apresenta dados para as respostas às quatro perguntas. No primeiro período, a primeira resposta e assim por diante. As respostas estão presentes de modo linear. Ou seja, a resposta à pergunta 2 aparece após as informações que respondem à pergunta 1 e assim com o restante das informações.

O segundo parágrafo do texto contém nove períodos e informações que respondem a seis perguntas, as de 5 a 10. E, por fim, o último parágrafo possui três períodos e dados para responder à pergunta 11, logo no primeiro período. Há nos dois períodos finais do parágrafo informações sobre a taxa de divórcio nos Estados Unidos e Japão, mas não suficientes para responder à questão 12.

Questiono até que ponto as perguntas do *handout* levam à compreensão do texto. Ou se é intenção da professora que os alunos compreendam ou simplesmente decodifiquem as informações inseridas no texto. Wiggins & McTighe (2000), preocupam-se com a maneira pela qual os exercícios de sala de aula são propostos, indagando se eles resultam ou não em compreensão pelos alunos. Para eles, o saber só é possível quando há compreensão, resultado de uma exploração e discussão⁵² das idéias contidas em um texto. Portanto, para que se atinja a compreensão, é mister que o professor elabore perguntas que estimulem os alunos a explorar as informações inseridas no texto, as quais Wiggins & McTighe denominam de *questões essenciais*. São questões provocativas que levam à indagação e reflexão crítica sobre as idéias do texto. O quão condutivas a um posicionamento crítico e a novas indagações são as questões do questionário preparado pela professora Sônia? Há perguntas ali que levam o aluno a associar a realidade japonesa com a brasileira, por exemplo, e indagar se o sistema de casamento arranjado teria sucesso em nosso país? Ressalto que questões essenciais inevitavelmente focam na construção de significado em língua estrangeira, imprescindível em uma discussão com posicionamento crítico. Creio que todo texto pode ser uma fonte rica de novos saberes, lingüísticos ou não. E entendo que não é apenas com os saberes lingüísticos que professores de língua estrangeira devem se preocupar. Devem, também, promover saberes de conteúdo. Por que então abrir mão de um trabalho de compreensão através de questões essenciais que vão proporcionar a aquisição de saberes não-lingüísticos mediada pelo uso da língua estrangeira?

Em resposta à minha indagação que abre o parágrafo anterior, concluo que a idéia de compreensão de texto que subjaz às perguntas do questionário proposto é que compreender é tão somente decodificar as informações objetivamente inseridas no texto (MARCUSCHI, 1996, p. 49). Percebo que para a professora Sônia, pelo menos na aula filmada⁵³, compreender um texto é apenas descobrir nele onde estão os conteúdos, sem a necessidade de explorá-los.

⁵² No texto original em inglês, Wiggins & McTighe usam o termo *uncover* como em *uncovering the important ideas of a subject*. O termo correspondente em português para *uncover* é “descobrir”. Entendo que este “**descobrir** as idéias importantes de um conteúdo” poderia ser melhor interpretado como “**explorar e aprofundar, em uma discussão**, as idéias referentes a um assunto qualquer”.

⁵³ Como um estudo de caso está sendo abordado aqui, não posso afirmar que a idéia de compreensão de texto inferida a partir da análise do questionário proposto pela professora Sônia seria a mesma em outras aulas ministradas por ela, anteriormente ou posteriormente à aula filmada para este estudo.

As perguntas não instigam os alunos a um posicionamento crítico frente às idéias apresentadas no texto, tampouco os convidam a uma expansão de significados como, por exemplo, comparar as formas de casamento no Japão com as brasileiras e inferir se o sistema japonês funcionaria em nosso país. Entendo que perguntas que levam à construção de novos sentidos (comparações, inferências, opiniões, entre outros) estimulam a voz do aluno, ou seja, levam-no a expressar suas próprias idéias pela mediação da língua alvo, ativando para tal as formas lingüísticas que cada um já tem estabelecidas em sua mente.

Vê-se no *handout* que antes das perguntas, há o endereço do *site* que os alunos devem acessar. Com base no questionário inscrito no *handout* e no conteúdo do *site* nele indicado, identifico a proposta do trabalho como sendo uma investigação na Internet com base em um tópico (WARSCHAUER et al, 2000, p. 62). Verifico que não apenas a seleção do assunto (formas de casamento no Japão), mas também o *site* a ser visitado (com o texto *Arranged Marriage*) foi escolhido pela professora. Ou seja, até então, a aula é centrada na professora.

A minha análise do *site* conduz a algumas considerações no próximo parágrafo. Conforme já relatado, o *site* (Figura 3) apresenta um texto de três parágrafos sobre um fundo branco e escrito em fonte *Times New Roman*, tamanho 12, (a mesma utilizada para a escrita deste relatório). Lembra um texto digitado no papel. Não há uma referência com relação à sua autoria. Há apenas a indicação da fonte de onde foi extraído: *from the Asia Society's Video Letter from Japan: My Family, 1988, p. 36-37*. Não há um nome para o *site* onde a página se encontra. Há ausência de multimediosidade (*hyperlinks* para outros *sites* ou páginas, gráficos, figuras e sons, por exemplo), característica comum à maioria dos *websites*. No final da página, há a sugestão de três questões⁵⁴ a serem trabalhadas posteriormente à leitura do texto. Apresento a transcrição das questões:

- 1) Reflita sobre o sistema de casamento arranjado no Japão. Você acredita que ele funcionaria em seu país? Por quê (não)?

⁵⁴ As perguntas no original em inglês são: (1) *Think about the Japanese system of arranged marriage. Do you think it would work in your country? Why or why not?* (2) *Pretend you live in Japan. Make up an information package about yourself, as described above, to present to a go-between. Based on your description of yourself, what kind of person would the go-between look for?* (3) *How did your parents meet? Take a class survey.* A tradução das questões na transcrição acima é nossa.

2) Suponhamos que você mora no Japão. Elabore um pacote de informações sobre você, como descrito acima (no texto), para apresentar a um intermediário. Com base em sua autodescrição, que tipo de pessoa o intermediário procuraria para você?

3) Como os seus pais se conheceram? Faça uma pesquisa em sua aula.

Essas três questões, embora estimulem a construção de significado e provocam outras indagações, não são exploradas pela professora Sônia. Identifico-as como questões essenciais e estão mais de acordo com uma proposta de ensino comunicativo, diferentemente das questões elaboradas pela professora.

No que diz respeito ao texto como insumo, acredito que, em um primeiro momento, a indicação de sua fonte, sem autoria, em combinação com as três perguntas de cunho pedagógico não seriam suficientes para afirmar sua autenticidade. Para certificar-me de sua autenticidade, usei a seguinte estratégia: acessar o *site* www.askasia.org, que aparece na primeira parte da URL referida na instrução do *handout*. Nessas URLs longas, quase sempre o que aparece antes da primeira barra [/] remete o internauta à página inicial do *site*. O que vem após a barra conduz o usuário a páginas que estão dentro do *site* e, portanto, dependentes da página inicial. Descobri que www.askasia.org é *link* de um *site* chamado *Asian Educational Resource Center*, uma instituição que procura organizar e difundir informações e recursos sobre a Ásia; desenvolver materiais que sejam centrados no aluno; e promover estratégias de ensino e programas de desenvolvimento de pessoal. O AskAsia oferece gratuitamente material de estudos sobre a Ásia (como textos informativos culturais, mapas e planos de aula. Pela minha leitura do texto usado na aula da professora Sônia, cruzando com os objetivos do *site* AskAsia, do qual o texto faz parte, identifiquei que o seu propósito é difundir a cultura de um país asiático nos meios acadêmicos ao invés de ensinar língua. Lembro que Nunan (1989, p. 54) caracteriza como autêntico o material que não foi desenvolvido com o propósito de ensinar língua. Desta forma, atesto a autenticidade do insumo.

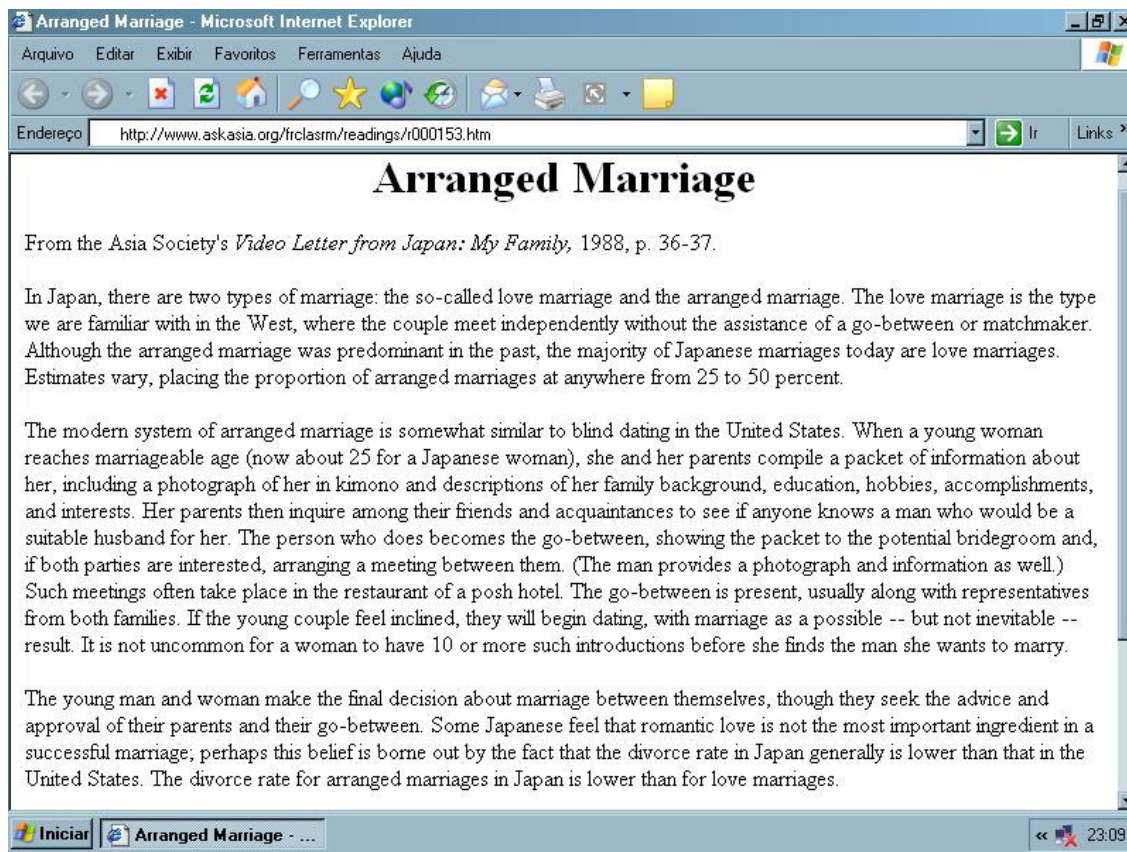


Figura 3 – Site com o texto *Arranged Marriage*.

Terminadas minhas considerações sobre o *handout* e o *site* usado como insumo, passo à resolução da tarefa pelos alunos.

Foi preciso decidir qual par de alunos a ser filmado. A díade formada por Loiva e Laura se voluntariou e o equipamento de filmagem foi posicionado ao lado delas. O ângulo de filmagem mostra Laura e Loiva de lado, com o teclado mais próximo de Loiva e o *mouse* mais próximo de Laura. Isso significa que será Loiva quem vai manusear o *mouse* ao passo que Laura vai registrar as respostas. Não há combinação verbal entre elas com o objetivo de determinar quem vai escrever e quem vai manusear parte do equipamento. A definição de quem vai fazer o quê acontece naturalmente a partir da posição física de cada uma delas em relação ao computador. Não aparece na filmagem a tela do computador. Conforme já descrito nos parágrafos anteriores, a página acessada mostra apenas um texto sobre um fundo branco, sem *hyperlinks* ou figuras. Loiva digita o endereço da página com a ajuda de Laura, que se

encarrega de soletrar o endereço em língua materna. Incidentalmente, os símbolos integrantes dos endereços do *site*, como o [/] e o [.] , não teve sua nomenclatura em inglês explorada pela professora Sônia. Não previu ela que os alunos pudessem querer soletrar o endereço do *site* em inglês ou ter a curiosidade de saber como aqueles símbolos, comumente presentes em vários endereços de *sites*, são chamados na língua alvo. Verificamos que a professora Sônia desperdiçou um contexto ótimo para ensinar aos alunos palavras da língua alvo como *slash* (barra) e *dot* (ponto).

Acessada a página, Laura e Loiva começam a procurar as respostas. Elas abrem mão da estratégia de fazer uma leitura prévia de todas as questões com o objetivo de saber de antemão o que deverão responder. Tampouco fazem uma leitura linear e integral do texto com o escopo de entender a sua idéia geral antes de iniciarem o processo de busca de informações que servem como respostas às perguntas. Optam por ler a questão número um primeiro e só então ler o texto para encontrar a sua resposta. A estratégia adotada por elas é a de *scanning*, em que uma leitura rápida é feita com o objetivo de encontrar uma informação específica. Essa, a propósito, é a estratégia escolhida por elas com relação a todas as demais questões: primeiro lêem a questão e depois buscam a resposta sem ter feito uma leitura prévia do texto como um todo. Trata-se de uma leitura quebrada, interrompida. Uma vez identificada a resposta, a leitura pára. Só após o registro das informações no *handout* é que a leitura continua até a identificação da próxima resposta.

Com relação à divisão dos papéis para a busca das respostas, o excerto abaixo deixa claro que Loiva assume o comando de dividir as funções que cada uma vai ter. Pela teoria de Storch (2002), acerca da interação entre alunos no momento de resolução de uma tarefa, evidencia-se que Loiva assume de início o papel de *dominadora* por definir o papel de Laura que, passivamente, aceita ser quem vai procurar as respostas no texto.

Excerto 6:

12. LOIVA – [Falando para Laura:] *Tá, então vai procurando, tá?* [Lendo na tela do computador:] *What are the types of arranged marriage found in Japan?*⁵⁵

⁵⁵ Quais são os tipos de casamento encontrados no Japão? (Tradução minha.)

Loiva relê a questão 1 para certificar-se do seu sentido. A releitura da pergunta começa em língua inglesa e muda para a tradução do seu restante em língua materna, de acordo com o excerto 8 abaixo. Loiva tem dúvida com relação ao sentido da palavra *marriage*, cujo significado é confirmado por Laura.

Excerto 7:

13. LOIVA: *What are the types, – quais são os tipos de...*
14. LAURA: *...casamento...*
15. LOIVA: *Casamento – marriage?* [Faz careta de quem não tem certeza do significado de *marriage* e olha para a tela do computador.]
16. LAURA: *Yes.*
17. LOIVA: *...encontrados no Japão?*

Entendida a questão, Laura imediatamente encontra a sua resposta na primeira linha do texto e passa, então, a ditá-la para Loiva. A resposta que ela registra no *handout* é *there are two types of marriage: the so-called love marriage and the arranged marriage*⁵⁶, tal qual aparece no texto. Elas, em seguida, lêem o que foi escrito e não discutem o significado da resposta, o que evidencia que elas somente identificam a informação inserida no texto.

Observo que ao longo de atividade de leitura do texto e busca de informações que sejam satisfatórias para responder às perguntas do questionário, Loiva e Laura adotam uma estratégia repetitiva com quatro momentos distintos:

- a) Primeiro, lêem a pergunta em inglês;
- b) Segundo, relêem a pergunta traduzida;
- c) Terceiro, identificam no texto a informação que julgam servir como resposta;
- d) Por último, registram a resposta no *handout*.

⁵⁶ “Há dois tipos de casamento: o chamado casamento por amor e o casamento arranjado.” (Tradução minha.)

O excerto 8 abaixo, em que Loiva lê a questão 2 no *handout*, é mais um exemplo onde claramente identifico os itens “a” e “b” na estratégia de resolução das questões de compreensão.

Excerto 8:

- ¹⁸. LOIVA: *What are the names of a person who helps a couple to meet and get married?*⁵⁷ *Quais são os nomes das pessoas que ajudam os casais a encontrar e casar?*

Para responder à questão 2, Loiva e Laura lêem a segunda frase do texto⁵⁸ e identificam nela a resposta. A leitura é feita em voz alta, porém não em inglês e sim a sua tradução em português, repetindo a estratégia adotada na leitura do questionário. Noto que para elas, traduzir é imprescindível para a compreensão.

Na seqüência mostrada no excerto 9, Laura enfrenta um obstáculo de forma que impede a tradução total da frase. Trata-se de mais um exemplo de ZDP em relação ao desconhecimento de um vocabulário. Ela não entende o significado da palavra *matchmaker*. Contrário ao que aconteceu na resposta à questão 1, aqui há uma preocupação com o significado de um vocábulo específico. A simples identificação da resposta não satisfaz. Laura quer saber o sentido de *matchmaker*. Recorre, então, à professora Sônia, que lhe provém o andamento. Na fala 21, Laura verifica com a professora se a relação de sinonímia de *matchmaker* como *go-between* é verdadeira. Apesar da confirmação da professora (fala 22), percebe-se que Laura ainda depende da tradução em língua materna (fala 23). A professora Sônia afirma que não há uma correspondência para *matchmaker*⁵⁹ aqui no Brasil por não ser parte de nossa cultura, mas acaba se rendendo ao pedido de tradução ao prover

⁵⁷ Quais são os nomes da pessoa que ajuda um casal a encontrar-se e casar?

⁵⁸ A segunda frase do texto é: *The love marriage is the type we are familiar with in the West, where the couple meet independently without the assistance of a go-between or matchmaker.* (O casamento por amor é o tipo com o qual estamos familiarizados no ocidente, onde as pessoas se encontram de maneira independente, sem a ajuda de um intermediário ou “matchmaker”.)

⁵⁹ Realmente, não há uma palavra que corresponda a *matchmaker* em língua portuguesa. O vocábulo em inglês é composto: *match* (par) + *maker* (quem faz alguma coisa). Logo, *matchmaker* é aquele que arranja um pretendente para uma outra pessoa com a intenção de casamento.

uma equivalência adequada do termo em português: *intermediador*. Enquanto isso, Loiva se mantém alheia à conversa, lendo na tela do computador.

Excerto 9:

19. LAURA: *What's the meaning... "matchmaker"?*
20. SÔNIA: *Match...*
21. LAURA: *Is the same as of a go-between?*
22. SÔNIA: *The same as "go-between". "Go-between" or "matchmaker" is the same thing, yes?*
23. LAURA: *In Portuguese?*
24. LOIVA: [Lendo na tela do computador.] *Without the assistance.*
25. SÔNIA: [Respondendo para Laura.] *Ah, we don't have it. We don't have it. It's not part of our culture. Seria "intermediador".*

Um outro momento em que há uma dificuldade com relação a vocabulário ocorre na leitura da questão 5: *What's the marriageable age for Japanese women nowadays? And Brazilian women?*⁶⁰ A palavra em questão é *marriageable*. O excerto 10 mostra que novamente a professora Sônia é chamada para servir como “andaime” e sanar o problema de vocabulário. Laura, que é quem chama a professora e começa a expor a dúvida da dupla, pronunciaando *marriageable* como se fosse *manager* (fala 26) ao tentar fazer a pergunta. Logo ela é interrompida por Loiva, que a corrige repetindo duas vezes a palavra correta, *marriageable* (fala 27). Quando a professora Sônia responde que *marriageable* significa *the age to get married*⁶¹ (fala 30), Laura reage como quem continua não entendendo o significado da palavra, ao passo que Loiva entende de imediato o seu sentido. Abre-se espaço para uma negociação de significado e a professora reformula sua explicação para *the age, the ideal age to get married*⁶² (fala 33), ou seja, com a inclusão da palavra *ideal*, o que torna, finalmente, o sentido de *marriageable* claro para Laura.

⁶⁰ Qual a idade ideal para o casamento das mulheres japonesas hoje em dia? E as mulheres brasileiras?

⁶¹ A idade para se casar.

⁶² A idade, a idade ideal para se casar.

Excerto 10:

26. LAURA: *Teacher!... Teacher!...* [A professora se aproxima.] “*Manager*”, *I don’t know what “manager”...*
27. LOIVA: *Marriageable. Marriageable.*
28. SÔNIA: *Marriageable?*
29. LAURA: *What’s the meaning?*
30. SÔNIA: *The age to get married.*
31. LAURA: *Ã?* [Entonação de quem não entendeu a resposta.]
32. LOIVA: *Ah!* [Entonação e balanço positivo com a cabeça indicando que entendeu a resposta.]
33. SÔNIA: [Reformulando a resposta.] *The age, the ideal age to get married.*
34. LAURA: *Hmm!* [Entonação de quem entende a resposta.] *OK.*

Laura e Loiva identificam a segunda frase do segundo parágrafo do texto⁶³ como sendo o trecho onde se encontra a informação que responde à questão 5. As duas lêem em voz baixa a primeira metade da frase e Loiva indaga onde está a informação sobre a idade ideal para o casamento no Brasil. Ela não percebe que o texto traz dados somente acerca do casamento no Japão. Laura, por sua vez, alerta Loiva que dados sobre o Brasil não constam do texto. O excerto 11 ilustra essa passagem.

Excerto 11:

35. LAURA e LOIVA: [Lendo na tela em voz baixa.] *When a young woman reaches marriageable age now about 25 for a Japanese woman, she and her parents compile...*
36. LOIVA: Tá, e o Brasil? [pausa] Não tem do Brasil?
37. LAURA: *No, Brazil is not here.*

Loiva, sem discutir o trecho da segunda frase do segundo parágrafo com Laura, escreve a resposta no *handout*. Ela registra *Japanese women about 25. In Brazil, Brazilian*

⁶³ A segunda frase do segundo parágrafo do texto é: *When a young woman reaches marriageable age (now about 25 for a Japanese woman), she and her parents compile a packet of information about her, including a photograph of her in kimono and descriptions of her family background, education, hobbies, accomplishments, and interests.* (Quando uma mulher atinge a idade para o casamento – hoje em torno dos 25 para uma mulher japonesa – ela e os seus pais reúnem algumas informações sobre ela, incluindo uma fotografia dela vestindo um kimono e as descrições de sua família, formação educacional, atividades de lazer, feitos e interesses.) (Tradução minha.)

*women is the same*⁶⁴. Como já foi mencionado, a segunda parte da questão 5 – *And Brazilian women?* – constitui a única pergunta que instiga os alunos a serem autores de sua própria resposta uma vez que não precisam copiar informações inseridas objetivamente no texto. A partir da tentativa de resolução da segunda parte da questão 5, duas considerações merecem ser feitas. Primeiro, sobre a não percepção de Loiva de que no texto não há informações acerca de casamentos no Brasil. Segundo, sobre a autoria da resposta.

Aponto a forma como a pergunta foi elaborada como causa da não percepção de Loiva. As quatro primeiras perguntas têm suas respostas centradas no texto. Seguindo essa lógica, Loiva tentou encontrar no texto informação sobre a idade ideal para o casamento no Brasil. É minha hipótese de que se a formulação fosse outra, que pedisse claramente uma resposta pessoal, como por exemplo, *What would you say is the marriageable age for Brazilian women?*⁶⁵, Loiva não teria procurado a resposta no texto e poderia ter discutido com Laura seu próprio julgamento sobre qual a idade ideal para uma mulher brasileira se casar.

Loiva e Laura não discutem uma resposta possível sobre a idade ideal para as mulheres brasileiras se casarem. Acredito que por influência da resposta centrada no texto sobre a idade ideal para o casamento das mulheres japonesas, Loiva é induzida a registrar *Brazilian women is the same* no *handout*, sem reflexão em conjunto com Laura. Por isso, infiro que a autoria é apenas de Loiva.

Quando Loiva e Laura chegam à resolução da questão 7 (*What do the girls' parents do?*⁶⁶), verifico mais um nível de dificuldade lexical evidenciando a ZDP das alunas com relação a palavras desconhecidas. Tão logo encontram a resposta no texto⁶⁷, elas enfrentam

⁶⁴ As mulheres japonesas, cerca de 25. No Brasil, as mulheres brasileiras é o mesmo. (Tradução minha.)

⁶⁵ Que idade **você** afirmaria como ideal para as mulheres brasileiras se casarem? (Tradução minha.)

⁶⁶ O que os pais das garotas fazem?

⁶⁷ *Her parents then inquire among their friends and acquaintances to see if anyone knows a man who would be a suitable husband for her.* (Os seus pais então investigam entre os seus amigos e conhecidos com o objetivo de saber se alguém conhece um homem que pudesse ser um marido ideal para ela.)

dificuldade de entendimento do sentido das palavras *inquire*, *among* e *acquaintances*⁶⁸. O excerto a seguir registra a seqüência em que Laura chama a professora Sônia para verificar se a resposta que elas estão escrevendo está correta e as duas aproveitam para perguntar o significado dos três vocábulos desconhecidos.

Excerto 12:

47. LAURA: *Teacher! I don't know if it's right.* [Lendo a pergunta sete no *handout*.] *What, what the girls' parents do?*
48. LOIVA: *Her parents then inquire.* [Faz careta de quem não está entendendo.] *O que que quer dizer isso?*
49. SÔNIA: *Yes. "Inquire" means "they ask", OK? So, they ask among...*
50. LOIVA: *Among?* [Com entonação e careta de quem não entende o significado de "among".]
51. SÔNIA: *Among.* [Professora faz gestos circulares com a mão.] *Among their friends and in their friends' group to see if anyone knows a man who would be a suitable husband for her.*
52. LOIVA: *Ah, fazem uma reunião para...?*
53. SÔNIA: *No. They ask, they ask friends and acquaintances...*
54. LOIVA: *O que que é "acquaintances"?*
55. SÔNIA: *Conhecidos. They ask friends and acquaintances to see...*
56. LOIVA: *Tá.*
57. SÔNIA: *OK?*

Na fala 48, Loiva solicita o significado de *inquire*. A professora Sônia responde, através da sinonímia, que *inquire* é o mesmo que *they ask* e lê a frase do texto substituindo a palavra *inquire* por *they ask* (fala 49). Loiva não deixa claro se entende ou não o que *inquire* significa e interrompe a leitura da professora indicando que não entende o significado de *among* (fala 50). A professora usa uma estratégia pára-lingüística ao fazer gestos com a mão à medida que vai reformulando a frase (fala 51). Sem deixar claro se entende o significado de *among*, Loiva indaga se eles (os pais) fazem uma reunião (fala 52). A professora não deixa Loiva completar sua fala ao dar uma evidência negativa da reunião, corrigindo para "eles perguntam a amigos e conhecidos" (fala 53). Como Loiva não entende a palavra *acquaintances* (fala 54), a professora provê diretamente o termo equivalente em português

⁶⁸ Respectivamente, *perguntar/investigar*, *entre* e *conhecidos*.

“conhecidos”. Infiro que a elucidação do sentido de *acquaintances* (fala 55) foi determinante para Loiva entender a idéia da frase (fala 56). Ela, então, finaliza a resposta no *handout* com a ajuda de Laura, que lhe dita a frase *Her parents then inquire among their friends and acquaintances to see if anyone knows a man who would be suitable husband for her*⁶⁹.

As estratégias de Loiva e Laura se repetem na busca das respostas para as demais questões: leitura da pergunta em inglês, releitura da pergunta traduzida, identificação da resposta inserida objetivamente no texto e cópia das respostas no *handout* usando as mesmas palavras do(a) autor(a). As únicas indagações que surgem se referem ao sentido obscuro de alguns vocábulos por parte de Loiva. Sempre que isso ocorre, a professora é chamada para elucidar o sentido das palavras novas (andamento). Por isso, opto por não reproduzir aqui o restante dos diálogos. Entretanto, vou reproduzir a interação dialógica que ocorre para a resolução da questão 12, aquela que já apontei como sendo uma questão impossível de ser respondida, por acreditar que sua resposta não se encontra no texto.

Na questão 12, *Why is divorce rate in Japan lower than in the United States?*⁷⁰, estão inseridas duas palavras cujo sentido não estão claros para as alunas: *lower* e *rate*⁷¹, conforme demonstra o excerto 13 abaixo.

Excerto 13:

58. LOIVA: [Lendo a questão 12 no *handout*.] *Por que is divorce rate in Japan lower than in the United States?*
59. LAURA: *Lower* [faz movimento com os braços apontando para debaixo da mesa.]
60. LOIVA: *O que que é “lower”?*
61. LAURA: [xxx] [Continua fazendo movimento com o braço direito apontando para debaixo da mesa.]
62. LOIVA: *Não, “lower” é “devagar”. Não é? Não?*
63. LAURA: *Por que o divórcio rate.*

⁶⁹ “Seus pais então investigam entre os seus amigos e conhecidos para descobrir se alguém conhece um homem que pudesse ser um marido ideal para ela.” (Tradução minha.)

⁷⁰ “Por que a taxa de divórcios no Japão é mais baixa do que nos Estados Unidos?” (Tradução minha.)

⁷¹ “Mais baixo” e “taxa”, respectivamente.

64. LOIVA: *É ra...* [faz gesto com a mão como se estivesse dividindo alguma coisa.] [Olhando para a professora.] “Rate”, “rate” é..., “rate” não é “dividir”, “rachar”? ... Rate.
65. [Professora se aproxima para dar assistência.]
66. LAURA: [Olhando para a professora.] *Rate? What’s the meaning of “rate”?*
67. SÔNIA: *Rate? ... Taxa.*
68. LAURA: [Olhando para a professora e fazendo o gesto de abaixar a mão.] *Baixar, né? Lower.*
69. SÔNIA: *OK.*
70. LOIVA: *Por que...*
71. LAURA: *O percentual, poder ser? Não?*
72. LOIVA: [Lendo no *handout*.] *Why is divorce rate? O que que é “rate”?*
73. SÔNIA: *Taxa de divórcio.*
74. LOIVA: “Lower” é “abaixo”?
75. LAURA: *É mais baixo.*
76. SÔNIA: *Lower than in the United States.*
77. LOIVA: [xxx]
78. SÔNIA: *Why is it lower in Japan than in the United States?*

Como é possível perceber no excerto acima, Laura tenta explicar o significado de *lower* ao apontar as duas mãos para debaixo da mesa (fala 59), evidenciando que ela sabe o significado da palavra *lower*, porém, por algum motivo, não consegue se lembrar das palavras “mais baixo”, ou não quer fazer a sua tradução para a língua materna, preferindo induzir Loiva a chegar no significado da palavra. Loiva elabora uma hipótese errônea acerca do sentido de *lower* quando pede confirmação se *lower* significa “devagar” (fala 62). Isso evidencia que ela pode estar confundindo *lower* com *slower*⁷². Ao ler *rate*, Loiva faz o gesto de dividir com as mãos. É Laura quem pergunta à professora o significado de *rate* (fala 64). Ao mesmo tempo em que professora não confirma a hipótese de Loiva e responde que *rate* significa “taxa” (fala 67), Laura, com a ajuda de gesto, pergunta à professora se *lower* significa “baixar”, tendo sua hipótese confirmada por um *OK*. A professora Sônia deixa de explorar a forma da palavra *lower* (que é o adjetivo *low* em seu grau comparativo) e, com o seu *OK*, induz Laura ao erro de significado, já que lhe fica assegurado que *lower* é o verbo “baixar”. Laura, ainda com o objetivo de entender a questão, verifica com a professora se *rate* pode ser traduzido como “percentual” (fala 71). Sem tempo de confirmar ou não a pergunta

⁷² *Slower* = grau comparativo do adjetivo *slow* (devagar). Assim, *slower* significa “mais devagar”.

de Laura, Sônia ouve a indagação simultânea de Loiva, que ainda precisa de mais explicação sobre o significado de *rate* (fala 72). Após a tradução da professora (fala 73), Loiva aproveita e pede confirmação se *lower* significa “abaixo”. Sônia não percebe a pergunta de Loiva. É Laura quem responde apropriadamente que *lower* significa “mais baixo”.

Com o entendimento do sentido da questão 12, Laura e Loiva identificam a segunda frase⁷³ do último parágrafo do texto como aquela que contém a resposta procurada. O excerto 14 mostra que Laura e Loiva fazem uma leitura traduzida da frase. Loiva não entende o significado da palavra *perhaps*. Com o auxílio de Laura, que lhe diz que *perhaps* significa “talvez”, ela tenta construir o significado do restante da frase e, novamente, depara-se com uma seqüência de palavras novas (*borne out by*) e não consegue atribuir-lhes sentido. Ela então assume que não entende o que a seqüência significa. Ao invés de recorrer à professora Sônia para esclarecer o sentido das palavras novas, Loiva opta por registrar a primeira parte da frase como resposta à questão 12. Em seu *handout*, escreve *because some japanese*⁷⁴ *feel that romantic love is not the most important ingredients in a successful marriage*⁷⁵.

Excerto 14:

79. LAURA: O romantismo não é mais importante.
80. LOIVA: O romantismo é o mais importante no sucesso do casamento. Perhaps – o que que é “perhaps”?
81. LAURA: Talvez.
82. LOIVA: Talvez e este belief is borne out by, ã, talvez seja por isso então que... entendeu? Eu não tô entendendo.
83. LAURA: [???
84. LOIVA: [Começando a escrever a resposta.] Because, because some Japanese.

⁷³ *Some Japanese feel that romantic love is not the most important ingredient in a successful marriage; perhaps this belief is borne out by the fact that the divorce rate in Japan generally is lower than that in the United States.* (Alguns japoneses percebem que o romantismo não é o ingrediente mais importante em um casamento bem sucedido; talvez essa crença surja a partir do fato que a taxa de divórcios no Japão geralmente é mais baixa que nos Estados Unidos.) (Nossa tradução.)

⁷⁴ Loiva escreve *japanese* com *j* minúsculo. Em inglês, patronímicos devem ser grafados com inicial maiúscula: *Japanese*.

⁷⁵ “Porque alguns japoneses sentem que o amor romântico não é o ingrediente mais importante num casamento bem sucedido.”

- ⁸⁵. [LAURA aponta trechos na tela do computador.]
- ⁸⁶. LOIVA: [Lendo na tela.] Pelo fato de o divórcio ter.

Tendo concluído a tarefa de busca às respostas das doze questões no *handout*, Laura e Loiva encerram a segunda etapa da aula.

4.1.4 Tarefa de fechamento

De volta à sala de aula, a professora Sônia recolhe os *handouts* dos alunos. Constatado que não há um fechamento para a atividade de investigação que os alunos acabaram de realizar na Internet. Não há uma verificação direta do que os alunos registraram nos *handouts*. O recolhimento dos *handouts* se dá porque lá no início da aula, a professora havia dito a todos que a atividade a ser conduzida na Internet seria uma *tarefa* (ver excerto 5 acima). E por ser uma *tarefa*, os *handouts* devem ser entregues ao final da aula. Como já mencionado anteriormente, a palavra *tarefa* assume o significado de *avaliação* para os alunos da professora Sônia. Por isso a professora recolhe os *handouts*: para atribuir uma nota de avaliação. Procurada por mim na semana seguinte, já que eu tinha interesse em saber que nota Loiva e Laura receberam por suas respostas às 12 perguntas do questionário, a professora revelou que, na verdade, não atribuiu nota alguma a nenhum dos questionários e que os alunos não cobraram dela o retorno dos mesmos. Ou seja, a professora, que havia dito que o questionário seria uma *tarefa* a ser avaliada, não cumpriu o que havia dito, e os alunos tampouco se lembraram de cobrar o retorno da *tarefa* que haviam feito. O questionário, enquanto instrumento de avaliação, ficou invalidado.

Após recolher os *handouts*, a professora parte para uma atividade lúdica. Ela divide a turma em dois grupos usando como critério a ordem em que eles estão sentados (que é a mesma ordem em que estavam sentados no momento da introdução à tarefa). Túlio, Mário, Júlia, Jorge e Loiva integram o grupo A e Mauro, Laura, Berta, Jeana, Lídia e Helga, o grupo B. A instrução dada por Sônia de como o jogo vai funcionar não parece muito clara, conforme o excerto 15 abaixo.

Excerto 15:

87. SÔNIA: *I want to ask you some questions about the reading, about the task that we did last... downstairs. If you know the answer – Júlia, pay attention – if you know the answer, say “stop”, OK? If you know the answer, you say “stop”.*
88. BERTA: *Tá valendo já?*
89. SÔNIA: *No, not yet. [Alunos riem.] And then you have to say the answer, OK? You say “stop” and then everybody stops and then you say, you give the answer, OK. So, let’s see. First question. [Professora olha para o handout com as perguntas.] ... No, it’s not the question, it’s just a...*
90. MAURO: *The answer.*
91. SÔNIA: *Yes. Love marriage implies that two people meet with the help of a go-between or matchmaker.*

Na verdade, o que a professora Sônia lê não são perguntas e sim uma série de frases com afirmações falsas e verdadeiras sobre o texto *Arranged Marriage*. A falta de clareza na instrução ocorre porque a professora não diz aos alunos que o que ela vai ler, de fato, é uma série de frases com afirmações verdadeiras e algumas falsas. Na realidade, ela não vai fazer perguntas sobre o texto, como deixa claro em sua primeira fala. Mesmo assim, os alunos entendem de que modo a brincadeira vai funcionar. O objetivo é dizer se a afirmação é falsa ou verdadeira. Se for falsa, o aluno ou o grupo tem que corrigir a informação para torná-la verídica conforme o texto. Pontua-se em dois casos: se a informação lida for verdadeira, marca ponto para o seu grupo o(a) aluno(a) que gritar *stop* e dizer que se trata de uma frase verdadeira; e se a informação lida for falsa, marca ponto para o seu grupo o(a) aluno(a) que gritar *stop* e corrigir a informação para que ela fique verdadeira consoante o texto.

Concluída a explicação, a professora Sônia inicia o jogo lendo uma frase (fala 92 no excerto 16 abaixo) que afirma que “o casamento por amor implica que duas pessoas se encontram com o auxílio de um intermediário ou *matchmaker*”. Túlio, representante do grupo A, grita *stop*, diz que informação é falsa, porém não a torna verdadeira (fala 93). Somente após Sônia lhe perguntar de que tipo de casamento trata a afirmação lida (linha 96) é que Túlio a corrige para *casamento arranjado* (fala 97) e pontua para o seu grupo.

Excerto 16:

92. SÔNIA: *Yes. Love marriage implies that two people meet with the help of a go-between or matchmaker.*
93. TÚLIO: [Levanta a mão.] *Stop. It isn't true.*
94. SÔNIA: *It's false?*
95. TÚLIO: *Yes.*
96. SÔNIA: *So, what kind of marriage is that?*
97. TÚLIO: *Ã... arranged.*
98. SÔNIA: *OK. Arranged marriage. So, very good. One point. [xxx] Ah, you're A, yes? ... Very good.... So, let's see another information.*

Nesta terceira e última etapa da aula, o equipamento de filmagem falhou duas vezes, impossibilitando o registro audiovisual completo da seqüência do jogo. Mesmo, assim, foi possível registrar a maior parte do engajamento dos alunos que chegaram até a discutir, com muito bom humor, algumas “injustiças” nas regras da brincadeira de *stop* como mostra o excerto 17 abaixo.

Excerto 17:

99. SÔNIA: *True, yes. Another one, pay attention. This is easy, easy one. The girl and boy meet alone.*
100. AA: *False. (Vários alunos levantam a mão.)*
101. [Alunos começam a discutir sobre o direito à pontuação.]
102. SÔNIA: *You said “false”, but you have to “stop”.*
103. BERTA: *Mas se fosse em cima [xxx]*
104. HELGA: *Mas antes eles não disseram “stop”; eles disseram a resposta e tu deu pra eles porque a nossa tava errada.*
105. [Alguns alunos aplaudem e riem.]
106. JORGE: *Anula, anula.*
107. SÔNIA: *This game is getting out of control. OK. [xxx] OK. This is a good one, it's a good one. Sometimes the young Japanese girl meets ten or more boys before she makes up her mind.*

No excerto acima, vários alunos dizem *falso* tão logo a professora termina de ler que *the girl and boy meet alone*⁷⁶, sem antes dizer *stop* conforme havia sido estabelecido como regra antes de a brincadeira começar. Sônia chega a lembrar-lhes de que é preciso gritar *stop* primeiro para então dizer se a informação é falsa. Helga então protesta dizendo que pouco antes a professora havia validado a resposta de colegas que não haviam gritado *stop* antes de darem a resposta. Todos aplaudem Helga e começam a rir. A professora Sônia, por fim, conclui rindo que o jogo está saindo de controle e avança para a leitura da próxima frase. Tal situação de conflito é gerada pela falta de clareza nas instruções da professora e o conseqüente não entendimento das regras pelos alunos.

Como o período estava se aproximando do fim, a brincadeira não foi concluída. Ao bater o sinal indicando o término da aula, os alunos pegaram seus pertences e foram embora. Restou no quadro branco o registro dos grupos A e B com quatro pontos cada. Mesmo não tendo sido concluída, os alunos, por seu envolvimento, apreciaram muito a brincadeira de competição.

Com relação aos *handouts*, a professora Sônia não fez uma avaliação das respostas registradas pelos alunos. A tarefa de ler o texto *Arranged Marriage* serviu como insumo para o jogo final de *stop* em que os alunos tiveram que prestar atenção no sentido das frases lidas pela professora e dizer se eram verdadeiras ou falsas, corrigindo as falsas.

4.1.5 Variáveis da tarefa comunicativa na aula 1

O Quadro 2 apresenta a identificação das variáveis da tarefa comunicativa elaborada por Nunan (1989) e identificadas na aula 1. Faço uma adaptação das variáveis aos três momentos distintos da aula. A listagem dos papéis da professora e alunos não se esgota. Apresento apenas aqueles papéis que considero mais importantes.

⁷⁶ A garota e o garoto se encontram sozinhos. (Nossa tradução.)

Aula 1 – Tipos de casamento no Japão			
	Introdução à tarefa	Investigação na Internet	Tarefa de fechamento
Objetivo	Apresentar o tópico da aula; retomar informações sobre diferenças culturais trabalhadas na aula anterior; preparar os alunos para a atividade de investigação na Internet.	Pesquisar sobre os tipos de casamento no Japão e responder a 12 perguntas de investigação.	Fazer o fechamento da aula através da leitura (<i>pela professora</i>) de frases sobre o texto lido na Internet e a identificação (<i>pelos alunos</i>) do falseamento ou não das informações inseridas nas frases.
Insumos	Escritos no quadro branco; atividade na página 54 do livro texto	<i>Handouts</i> com perguntas de investigação; <i>site</i> “arranged marriage” na Internet	Frases lidas pela professora.
Atividades	Retomada oral de aspectos culturais lidos em um texto na aula anterior e realização da atividade de leitura na página 54 do livro texto.	Investigação na Internet com base em um tópico e registro das respostas às perguntas do questionário no <i>handout</i> .	Jogo de verdadeiro ou falso (atividade lúdica).
Papel do professor	Instrutora, tomadora de decisões, indagadora.	Instrutora, monitora.	Instrutora, tomadora de decisões, indagadora, leitora em voz alta.
Papel dos alunos	Ouvintes, provedores de respostas.	Pesquisadores, interactantes com o computador.	Ouvintes, provedores de respostas.
Contexto	Sala de aula: alunos sentados em semicírculo e professora em pé próxima ao quadro.	Laboratório com os computadores: alunos em três trios e uma dupla, sentados à frente do computador. Professora em pé andando pela sala.	Sala de aula: alunos sentados em semicírculo e professora em pé próxima ao quadro; alunos divididos em dois grupos.

Quadro 2 – Variáveis da tarefa comunicativa de Nunan identificadas na aula 1.

4.1.6 Resumo da aula 1

A primeira aula, ministrada pela professora Sônia a um grupo misto de adolescentes e adultos em nível intermediário de inglês, expandiu o tópico *diferenças culturais* proposto no livro didático com a leitura de um texto na Internet sobre os tipos de casamento no Japão. Na etapa de introdução à tarefa, a professora procurou resgatar dos alunos algumas informações sobre normas de etiqueta em alguns países apresentadas em um texto extra trazido por ela na aula anterior. Em seguida, os alunos realizaram uma tarefa de leitura de diários fictícios no livro didático em que tiveram que adivinhar em qual país o(a) autor(a) do diário se encontra. No momento de investigação na Internet, a partir da leitura de um texto publicado na Internet versando sobre os tipos de casamento do Japão, os alunos, em duplas ou trios, buscaram respostas a doze questões de compreensão textual registradas em *handout* único. Concluídas as respostas às doze questões, os alunos realizaram uma tarefa lúdica, na etapa da tarefa de fechamento, em que, divididos em dois grupos, tiveram que dizer se algumas frases sobre o

texto *Arranged Marriage* eram falsas ou verdadeiras, corrigindo as falsas para efeito de pontuação do grupo.

4.2 AULA 2 – ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS

A segunda aula analisada neste estudo é ministrada pelo professor Manuel a um grupo de cinco alunos de nível avançado de inglês. O professor Manuel tem 28 anos e é graduado em licenciatura plena em Letras. Falante não-nativo de inglês, ele leciona a língua alvo há 9,5 anos. O tópico da aula, organizações não-governamentais (ONGs), não tem a ver com os temas propostos para discussão no livro didático. O trabalho com ONGs nessa aula se deve ao de os alunos estarem abordando a questão do meio ambiente em sala de aula, sem conexão com o livro didático. A partir de uma tarefa de investigação nos *sites* do Greenpeace e do PETA, os alunos se posicionam com relação a qual das duas ONGs apoiariam e discutem algumas questões levantadas a partir dos resultados da investigação na Internet. Por último, os alunos são convidados a participar de um abaixo-assinado em favor do S.O.S. Praias.

4.2.1 O espaço físico

A sala de aula onde acontecem as etapas de introdução à tarefa e tarefa de fechamento caracteriza-se por ser pequena e, assim, deixa professor e alunos bem próximos. O quadro branco está colocado bem ao lado do único acesso de entrada. As cadeiras estão dispostas em semicírculo. Conforme se pode notar na Figura 4, Gladir e Carina estão sentadas lado a lado à direita do professor. Eliana está posicionada bem de frente para o professor e o quadro branco. Gilmar está sentado de frente para Carina e Gladir, à esquerda do professor. Eu me posiciono à esquerda do professor, entre Gilmar e o quadro branco. Por último, o professor Manuel se posiciona em frente ao quadro branco de onde conduz sua aula sempre em pé. Todos conseguem facilmente enxergar as informações que o professor vai registrar no quadro branco.

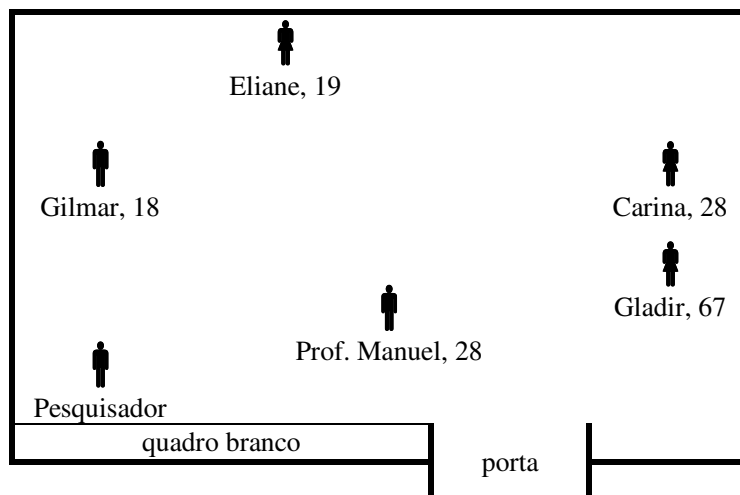


Figura 4 – Mapa da sala indicando o posicionamento dos alunos⁷⁷ no início da aula 2.

4.2.2 Introdução à tarefa

A aula inicia com o professor Manuel apontando para o quadro-branco, onde está escrita a sigla inglesa *NGO*⁷⁸. Ele pergunta aos alunos o seu significado e em seguida pede a eles que elenquem algumas organizações não-governamentais das quais eles têm conhecimento. O excerto 18 mostra essa primeira seqüência da aula.

Excerto 18:

- ¹⁰⁸. MANUEL: *What does this acronym stand for? You know acronym? Do you understand the word “acronym”? So what does it stand for?*
- ¹⁰⁹. GLADIR: *It's similar to ONG?*
- ¹¹⁰. MANUEL: *That's it. In Portuguese we say ONG. In English we say NGO. Why? What would this N mean?*
- ¹¹¹. GILMAR: *Non... governmental... organization.*
- ¹¹². MANUEL: *That's it. Examples of non-governmental organizations that deal with environment, deal with animal protections?*
- ¹¹³. GILMAR: *Sea Shepherd.*

⁷⁷ Os números colocados ao lado dos nomes dos participantes se referem à idade que cada um tinha no dia da filmagem da aula.

⁷⁸ Sigla em inglês de *Non-Governmental Organization*. (Organização não-governamental.)

114. MANUEL: *Sea Shepherd.*
115. GLADIR: *Green, Greenpeace.*
116. MANUEL: *Greenpeace. We have already mentioned some...*
117. GILMAR: *WWF...*

Entendo que o propósito dessa conversa inicial, a partir da leitura da sigla NGO no quadro branco com a elucidação do seu significado e exemplos trazidos pelos próprios alunos, é de introduzir a tarefa. Relaciono esse momento com o primeiro ciclo de Willis (1996, p. 56), denominado de *pré-tarefa*, pois o professor introduz o termo *non-governmental organization* (falas 108 e 110) e estimula os alunos a exemplificarem algumas ONGs a partir de seus conhecimentos gerais (fala 112).

Gladir esclarece o sentido de NGO ao dizer que se trata do mesmo que ONG em português ao passo que Gilmar, a pedido do professor, elucida o significado da sigla por extenso na língua alvo: *non-governmental organization*. Por fim, tanto Gladir quanto Gilmar citam *Sea Shepherd*, *Greenpeace* e *WWF* como exemplos de ONGs que atuam em defesa do meio ambiente e de animais.

Em seguida, o professor Manuel pede aos alunos outros exemplos de ONGs e, sem que obtenha mais respostas, ele cita mais uma, o PETA, que vai ser explorada pelos alunos na Internet na próxima etapa da aula. A seqüência registrada no excerto 19 abaixo mostra que o professor Manuel, além de mencionar o PETA, cita o S.O.S. Mata Atlântica, como um exemplo de ONG brasileira, e mais uma, cujo nome⁷⁹ ele não lembra, que visa a proteger as praias e sobre a qual eles vão comentar mais tarde na tarefa de fechamento.

Excerto 19:

118. MANUEL: *WWF... Sea Shepherd, any other?*
119. GILMAR: *I don't remember.*
120. MANUEL: *I've already mentioned PETA. You'll learn more about PETA today. And we have here in Brazil S.O.S. Mata Atlântica. Have you ever heard of that?*
121. [Alunos balançam a cabeça positivamente.]

⁷⁹ S.O.S. Praias é nome da ONG da qual o professor Manuel não consegue se lembrar no início da aula.

122. MANUEL: *OK? And there's, there's another one that protects the beaches, the Brazilian beaches. I don't recall the name, but we're also going to talk about it. Let me distribute, let's see, let me distribute you, but you cannot have the same. So maybe this for you [entrega *handout* para Gladir], PETA for you [entrega *handout* para CARINA], Greenpeace for you [entrega *handout* para Eliane] and PETA for you [entrega *handout* para Gilmar]. Let's go to the Resource Center then, right?*

Observa-se que na fala 120 o professor Manuel começa a esclarecer um dos objetivos da tarefa ao dizer que os alunos vão aprender mais sobre a organização PETA durante a aula. Ou seja, haverá um conhecimento novo, não-lingüístico, porém os alunos ainda não têm indicação de como terão acesso aos dados sobre o PETA. Na fala 122 o professor Manuel, ao mesmo tempo em que entrega *handouts* para os alunos, pede a todos que vão ao *Resource Center*⁸⁰. Não há uma instrução longa. Como ir ao *Resource Center* é uma atividade rotineira para os alunos, conforme revelou o professor Manuel em conversa comigo, eles entendem que as questões do *handout* devem ser respondidas com base nas informações que vão encontrar no *site* nele indicado. Assim, fica claro para os alunos, a partir da leitura do *handout*, que o meio de acesso às informações sobre o PETA será o computador ligado à Internet.

O professor elaborou *handouts* para duas ONGs diferentes: Greenpeace e PETA. Gilmar e Carina recebem o *handout* do PETA (Figura 5) e Eliana e Gladir recebem o *handout* do Greenpeace (Figura 6). A tarefa é acessar os *sites* indicados nos *handouts* e buscar respostas às questões de investigação.

Com relação ao contexto e o seu desdobramento em modo e ambiente (NUNAN, 1989, p. 92), nota-se que a sala de aula é o ambiente e o trabalho individual prevalece neste instante inicial da tarefa. A interação dialógica é estabelecida entre professor e alunos e não entre alunos e alunos. O professor pergunta para os alunos e eles respondem para o professor. Houve propósito comunicativo intermediado pela língua alvo até então? Entendo que sim,

⁸⁰ *Resource Center* é como é chamado o laboratório de línguas na escola. Ele é composto por cinco computadores conectados permanentemente à Internet via cabo. Não há outro recurso à disposição dos alunos no RC além dos computadores.

apesar de constatar que não há informação nova para os alunos. Pelo menos, nenhum deles responde negativamente quando o professor pergunta-lhes o que é uma *NGO*.

Passo agora a algumas considerações sobre os *handouts* distribuídos pelo professor Manuel (Figuras 5 e 6).

Enter the website <http://www.peta.org/> and answer the following questions:

- 1 – What does PETA stand for?
- 2 – What is PETA? What's its mission? When was it founded?
- 3 – Describe a campaign they are currently carrying out.
- 4 – Mention a victory they have achieved?

Now get together with someone who was working on the Greenpeace site and exchange information.

Which NGO would you be willing to support? In the following lines justify your choice.

Figura 5 – *Handout* com questões de investigação sobre o PETA.

Enter the website <http://www.greenpeace.org/homepage/> and do the following activities:

- 1 – What is Greenpeace? What's its mission? When was it founded?
- 2 – Describe a campaign they are currently carrying out.
- 3 – Mention a victory they have achieved?
- 4 – What can you do to help their cause?

Now get together with someone who was working on the PETA site and exchange information.

Which NGO would you be willing to support? In the following lines justify your choice.

Figura 6 – *Handout* com questões de investigação sobre o Greenpeace.

Os dois *handouts* se caracterizam por indicarem a URL⁸¹ do *sites* a serem acessados, seguidos de quatro perguntas de investigação. Abaixo das perguntas, há a instrução de que o portador do *handout* deve se reunir com um(a) colega que investigou sobre o *site* indicado no outro *handout* para que troquem informações. Por último, há uma pergunta sobre qual ONG o(a) aluno gostaria de apoiar, seguido de justificativa. Somente as quatro perguntas numeradas serão o foco da investigação com base na exploração dos *sites* indicados no *handout* na próxima etapa da aula, no *Resource Center*. A pergunta não numerada, que finaliza o *handout*, será respondida na última etapa da aula.

Dos tipos de investigação possíveis na Internet apontados por Warschauer et al (2000, p. 62), constatei que a atividade proposta pelo professor Manuel é a investigação com base em um tópico. O tópico amplo são as organizações não-governamentais. E o restrito desdobra-se em Greenpeace e PETA. Com relação ao âmbito da investigação, é o professor quem escolhe os *sites* a serem acessados. É ele quem também elabora as perguntas de investigação. Concluo até aqui que é o professor quem toma as decisões no lugar dos alunos; portanto, a aula é centrada no professor assim como na aula da professora Sônia. Não considero essa tomada de decisões somente pelo professor como problemático e obstáculo para uma aula interessante aos alunos. Mas entendo que, em uma atividade cuja proposta é investigativa, o professor pode tornar a aula mais centrada nos alunos ao dividir com eles a responsabilidade das escolhas. Se os alunos pudessem elaborar suas próprias perguntas de investigação e selecionar quais das ONGs citadas nos primeiros instantes da aula eles gostariam de investigar, eles estariam buscando nos *sites* informações que satisfizessem suas curiosidades. O objetivo teria outro foco e a aula estaria mais centrada nos alunos, que teriam o prazer da descoberta sobre algo sugerido por eles mesmos, portanto, e não sobre o que o professor quis. O professor, em função do seu planejamento da tarefa, já sabe que informações os alunos vão descobrir. Seja o que for que os alunos vão registrar em seus *handouts*, nada será novidade para ele. Não seria mais relevante, em termos de aula comunicativa, os alunos reportarem o resultado de uma pesquisa que trouxesse informações novas para o professor também? Constatamos que as quatro perguntas nos dois *handouts* são *objetivas*, da mesma forma que na aula 1, cujas respostas encontram-se unicamente centradas no texto (MARCUSCHI, 2001, p. 54). As duas

⁸¹ URL = sigla em inglês de *Uniform Resource Locator* (Localizador Uniforme de Recursos). Trata-se do endereço específico de um *site* na Internet.

tarefas propostas abaixo das quatro perguntas conduzem a uma interação entre os alunos em que se espera o desenvolvimento de uma atividade comunicativa. Distribuídos os *handouts*, os quatro alunos se dirigem para o *Resource Center*.

4.2.3 Investigação na Internet

Assim como na primeira aula sobre os tipos de casamento no Japão, nesta segunda aula foi preciso decidir qual dupla a ser filmada. A dupla voluntária é composta por Gilmar e Carina, que têm a tarefa de investigar sobre a organização não-governamental PETA.

Ao acessar a URL indicada no *handout* (<http://www.peta.org/>), Gilmar e Carina se deparam com a página de entrada do *site insitucional* oficial do PETA (Figura 7), uma organização sediada em Norfolk, Estados Unidos, que promove a consciência no público em geral de que os animais devem ser tratados com respeito e que não pertencem ao homem para por ele serem comidos, vestidos, usados em experiências científicas ou como forma de entretenimento⁸².

A página de entrada do *site* apresenta no topo, ao lado da sigla PETA, um menu com seis guias cujos títulos são *Action Alerts*, *Campaigns*, *Living*, *PETA Kids*, *PETA Mall* e *Donate Now*. Abaixo da sigla, o seu significado escrito por extenso: *people for the ethical treatment of animals*⁸³. No meio da página, há uma série de gráficos, todos com *links*, destacando-se o de uma pesquisa de opinião sobre quem são os vegetarianos vivos mais *sexy*, o de alertas de ações e o de notícias recentes. Esses dois últimos exibem manchetes sobre alertas e notícias, respectivamente. Cada manchete, se clicada, conduz o internauta diretamente à página com o texto correspondente. No final da página, há um campo de busca, com o objetivo de facilitar a procura de algum assunto dentro da *site* do PETA, onde o internauta pode escrever alguma(s) palavra(s) e clicar o botão *go* para, caso exista alguma página com a(s) palavra(s) digitada(s), acessá-la rapidamente. Ao lado do campo de busca, há

⁸² <<http://www.peta.org/about/hist.html>>.

⁸³ O povo pelo tratamento ético dos animais. (Tradução minha.)

outros dois campos, um com o título de *popular features* e o outro, *other PETA sites*. Cada um desses dois campos apresenta um botão com uma seta apontando para baixo. Se clicada a seta ao lado de *popular features*, por exemplo, abre-se uma janela com *links* para outras páginas dentro do *site* do PETA. Já se clicada a seta ao lado de *other PETA sites*, abre-se uma janela em que o internauta encontra *links* que o remetem para outros *sites* mantidos pelo PETA.

Pela caracterização descrita acima, a página de abertura do *site* do PETA não apresenta um texto introdutório e sim apenas *links* que vão conduzir o internauta rapidamente a uma página que lhe interesse primeiro. Por se tratar de um *site* com estrutura hipertextual (multisemiose), não se espera dos alunos uma linearidade de leitura no sentido de que eles precisem ler primeiro uma página para ler as demais obedecendo a uma seqüência única. São muitas as informações que se apresentam aos alunos na página inicial do PETA. Com isso, cabe a eles filtrar aquilo que realmente interessa como respostas às questões investigativas.

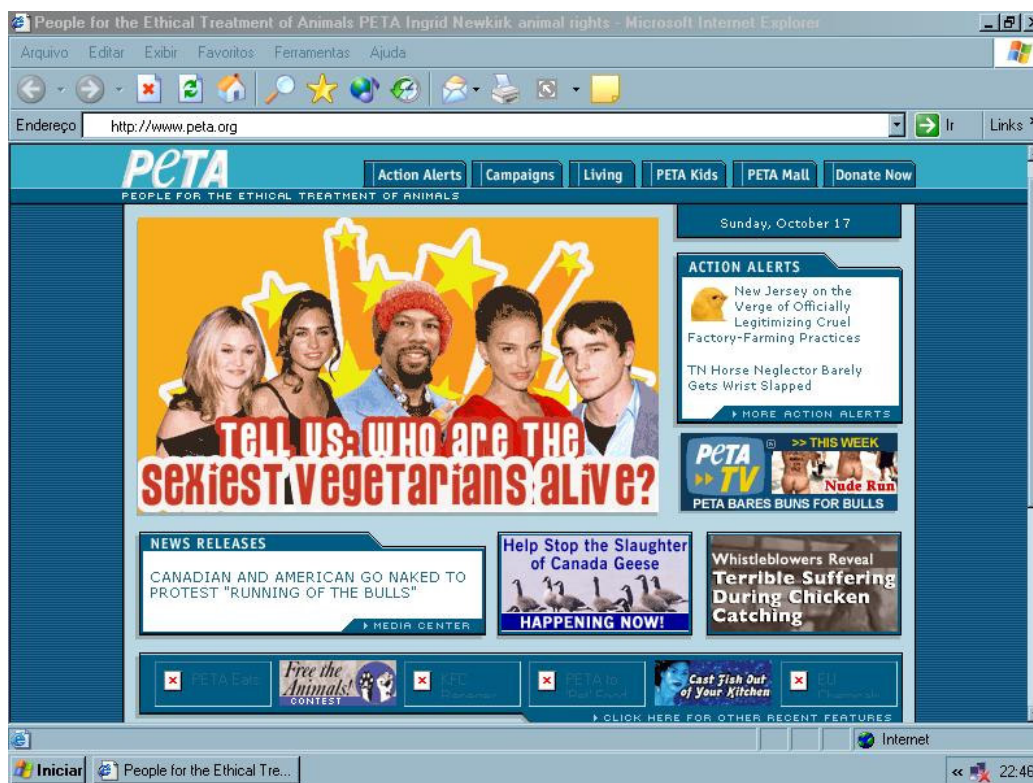


Figura 7 – Página de abertura do *site* do PETA

Feita a descrição do *site* do PETA, passo agora a algumas considerações sobre o insumo da tarefa. Nunan (1989, p. 54) sugere que o insumo em uma tarefa comunicativa deva ser autêntico. Por autenticidade do insumo, como já visto no capítulo teórico deste estudo, entende-se quaisquer materiais não produzidos com objetivo pedagógico. O argumento para o uso de material autêntico em sala de aula comunicativa é que ele expõe os alunos à linguagem que ocorre de maneira natural no mundo fora da sala de aula. Assim sendo, constatei que o *site* do PETA é um insumo autêntico. Principalmente por se tratar de um *site institucional* voltado a informar leitores nativos e não-nativos dos objetivos e ações do PETA. É minha hipótese que os criadores desse *site* não tinham em mente propósitos de ensinar inglês aos internautas que o acessassem. São os professores de língua estrangeira que atribuem um propósito pedagógico ao insumo autêntico quando o trazem para a sala de aula e criam alguma tarefa com base nele. É assim que faz o professor Manuel.

Outra característica que atesta a autenticidade do *site* do PETA é a inclusão de formas (ex.: vocabulário e estruturas frasais) variadas que podem apresentar alguma dificuldade na primeira leitura feita pelo aluno de inglês como LE. Se o insumo não for autêntico, ele vai apresentar uma variedade reduzida de formas, muitas vezes com ênfase em um item lingüístico determinado.

Terminadas as considerações sobre a autenticidade do *site* do PETA, passo ao relato das estratégias de Gilmar e Carina para a solução das questões de investigação.

Como a guia *campaign* é uma das primeiras que o internauta visualiza assim que acessa a página inicial do PETA, Gilmar e Carina decidem responder primeiramente à questão 3 (*Describe a campaign they are currently carrying out*⁸⁴). Diferentemente de Laura e Loiva na aula anterior, Carina e Gilmar lêem todas as perguntas antes de iniciar a investigação e definem como estratégia a leitura das palavras-chave nas guias. As características de hipertextualidade presentes no *site* do PETA são facilitadoras na estratégia de Gilmar e Carina. Eles não precisam ler tudo o que está escrito na página inicial. Basta uma leitura

⁸⁴ Descreva uma campanha que eles estão desenvolvendo atualmente. (Nossa tradução).

rápida das guias (*scanning*⁸⁵) para saber que elas constituem os *links* para os textos cujas leituras são indispensáveis para a busca das respostas às questões de investigação.

Ao clicarem a guia *campaign*, eles acessam a página com os *links* para as campanhas desenvolvidas pelo PETA. Sob o título de *factsheets*, quatro *links* para campanhas são exibidos: (1) *the animal welfare act*, (2) *leather: beauty isn't only skin deep*, (3) *vegetarianism: eating for life* e (4) *three rings of abuse*⁸⁶.

Leather: beauty isn't only skin deep é a campanha escolhida por Gilmar e Carina para investigação. A página mostra um texto organizado em dezenove parágrafos e com cinco subtítulos. No final da página há os endereços eletrônicos de dez lojas com referência aos seus *sites* na Internet onde as pessoas podem comprar roupas e produtos feitos com materiais alternativos à pele de animais.

O texto inicia afirmando que a indústria do couro fatura mais de 14 milhões de dólares no mundo e que os animais que fornecem a matéria prima são alvo de muita crueldade até serem abatidos. Apesar de a maioria do couro produzido nos Estados Unidos ser oriundo do gado, o texto menciona que outros animais também são vítimas da crueldade na indústria do couro pelo mundo, tais como jacarés, cobras, elefantes, entre outros. O texto ainda aborda a poluição causada pelos produtos químicos utilizados para o tratamento e conservação do couro. Por último, uma lista de produtos que podem substituir o couro na indústria têxtil, tais como o algodão, o linho, a borracha e sintéticos, é apresentada como uma alternativa para aqueles que defendem o bom tratamento dos animais.

Para a resolução da questão 3, Gilmar e Carina lêem o texto atentamente sem trocar opiniões acerca do que estão lendo. Durante a leitura licenciosa, o professor Manuel se

⁸⁵ *Scanning* é uma estratégia de leitura que consiste em passar os olhos rapidamente sobre o texto com a finalidade de localizar uma informação específica, sem a necessidade de ler o texto todo (Grellet, 1981, p. 19).

⁸⁶ (1) A lei de bem estar dos animais, (2) couro: a beleza não está apenas na pele, (3) ser vegetariano: comendo pela vida e (4) três elos de abuso.

aproxima para prestar assistência e, ao ver que eles estão lendo um texto longo, lembra-os de que devem resumi-lo no máximo em três linhas conforme o excerto 26.

Excerto 20:

- ¹²³ MANUEL: *Ah, OK. You have to summarize. You have only three, three lines. Alright?*

Instantes depois de que o professor Manuel se afasta, Carina e Gilmar negociam a resposta a ser registrada no *handout* de acordo com excerto 21.

Excerto 21:

- ¹²⁴ CARINA: *Not to kill the animals but using leather alternatives.*
¹²⁵ GILMAR: *Yes, using leather alternatives. Not to kill the animals.*

Em seu *handout*, Gilmar escreve como resposta à questão 3: *Leather – they are trying to make people stop using leather and start using synthetics*⁸⁷.

Carina, por sua vez, registra como resposta *Leather → every year 14.5 million global leather industry tans of millions of animals skin – instead of killing animals they show alternative – including cotton, linen, rubber, canvas and synthetics*⁸⁸.

Pelo que registraram em seus *handouts*, nota-se que Gilmar e Carina entenderam o problema da matança de animais para o aproveitamento do seu couro apontado no texto e identificaram as alternativas sugeridas pelo PETA. Entretanto, deram redação diferente às respostas. Gilmar consegue resumir bem e com suas próprias palavras o objetivo do texto ao escrever que *eles* (os ativistas do PETA) *estão tentando fazer com que as pessoas parem de usar couro para começar a usar sintéticos*. Ele apenas poderia ter citado mais alternativas ao

⁸⁷ Couro – eles estão tentando fazer com que as pessoas parem de usar couro e comecem a usar sintéticos. (Tradução minha.)

⁸⁸ Couro – todos os anos (a) indústria de couro, que fatura 14,5 milhões de dólares, beneficia milhões de peles de animais – ao invés de matar os animais eles mostram alternativas – incluindo algodão, linho, borracha, lona e sintéticos. (Tradução minha.)

couro além dos sintéticos. Já Carina procurou registrar a primeira parte de sua resposta com palavras do próprio texto.

Abaixo estão os trechos do texto em que Carina e Gilmar basearam-se para as suas respostas.

*Every year, the \$14.5 million global leather industry tans millions of animal skins. Many animals from whom these skins are taken suffer all the horrors of factory farming, including extreme crowding and confinement, deprivation, unanesthetized castration, branding, taildocking, dehorning, and cruel treatment during transport and slaughter.*⁸⁹ (<<http://www.peta.org/mc/facts/fsveg12.html>>, verificado em 26-06-2003).

*There are many alternatives to leather, including cotton, linen, rubber, ramie, canvas, and synthetics*⁹⁰. (<<http://www.peta.org/mc/facts/fsveg12.html>>, verificado em 26-06-2003).

Após terminarem de responder à questão 3, Gilmar e Carina partem para a questão 1 (*What does PETA stand for?*⁹¹). Para encontrar a resposta eles retornam à página de abertura do *site* e não percebem que o significado de PETA está escrito por extenso logo abaixo do logotipo da organização. O próximo excerto mostra que, em uma breve conversa, o professor Manuel ajuda Gilmar a encontrar a resposta. Carina, que apenas fica ouvindo, consegue encontrar a resposta também.

Excerto 22:

- ^{126.} MANUEL: *What do you want to know?*
- ^{127.} GILMAR: *We're trying to do number one.*
- ^{128.} MANUEL: *It's right in front of you. Analyze this page, this..., what you, the answer for number one is there.*
-

⁸⁹ Todos os anos, a indústria do couro, que fatura 14.5 milhões de dólares no mundo, beneficia milhões de peles de animais. Muitos desses animais sofrem os horrores da pecuária industrial, que inclui confinamento e superpopulação extremos, privações, castração, marcação a ferro quente, corte de rabo e chifres sem anestesia e tratamento cruel durante o transporte e abate. (Tradução minha.)

⁹⁰ Há muitas alternativas ao couro que incluem o algodão, o linho, a borracha, o rami, a lona e os sintéticos. (Tradução minha.)

⁹¹ O que significa a sigla PETA? (Tradução minha.)

¹²⁹. GILMAR: Yes, we found.

Gilmar e Carina escrevem, então, a mesma resposta em seus *handouts*: *people for the ethical treatment of animals*.

A próxima questão a ser respondida é a de número dois, na verdade, três questões em uma: *What is PETA? What's its mission? When was it founded?*⁹² Gilmar e Carina têm dificuldades em encontrar o *link* na página de abertura do *site* que os leva para uma página onde encontrarão as informações sobre o que é o PETA, qual sua missão e o ano de sua fundação. O professor Manuel se aproxima de Gilmar e Carina para acompanhar o processo de busca que os dois vão realizar até encontrar as respostas às três perguntas, conforme ilustra o excerto 23.

Excerto 23:

- ¹³⁰. MANUEL: *Trying to answer number two now?*
- ¹³¹. GILMAR: *Yes. We're trying to discover when it was founded.*
- ¹³². MANUEL: *Well, you should try to find history of PETA, more information about PETA.*
- ¹³³. GILMAR: *Yes, that's what we were trying to do.*
- ¹³⁴. MANUEL: *Scroll down, hmm, or maybe, or maybe on other different sites.*
- ¹³⁵. [Carina e Gilmar lêem atentamente as informações da página.]
- ¹³⁶. MANUEL: *Try in other PETA sites.*
- ¹³⁷. GILMAR: *Or maybe frequently asked questions.*
- ¹³⁸. MANUEL: *Yeah, maybe on frequently asked questions.*
- ¹³⁹. [Gilmar toca no link *Frequently Asked Questions*⁹³ com a caneta e Carina entende o gesto como pedido para que ela clique o *link* com o *mouse*. E assim ela o faz.]
- ¹⁴⁰. [Gilmar e Carina procuram a informação sobre a missão do PETA na página das *Frequently Asked Questions*.]
- ¹⁴¹. GILMAR: *Let's look till the end. Maybe...*
- ¹⁴². MANUEL: *It's not there.*

⁹² O que é o PETA? Qual é sua missão? Quando foi fundado? (Tradução minha.)

⁹³ Também chamado de FAQs, é o termo em inglês para “questões freqüentemente perguntadas”. Trata-se de uma página (ou seção dentro de um *site*) que reúne as perguntas feitas com maior freqüência pelos internautas que visitam o *site*, acompanhadas de suas respostas. Nem todos os *sites* possuem uma seção de FAQs

- ^{143.} GILMAR: *No. About PETA. Oh, here.*
- ^{144.} MANUEL: *That's it. That's a good place to find it. Or at least to look for it.*
- ^{145.} GILMAR: *1980.*

Pela leitura do excerto acima, percebe-se que o trabalho não foi tão fácil. Ao notar que Gilmar e Carina não encontram nenhum *link* com a missão e data de fundação do PETA, o professor sugere que eles procurem o *link* “história do PETA” (fala 132), talvez no *link* que remete a outros *sites* mantidos pelo PETA (falas 134 e 136). Gilmar sugere, por sua vez, o *link* da página de “questões freqüentemente perguntadas” (fala 137). O professor concorda com a sugestão de Gilmar (fala 138), mas em seguida alerta que a resposta não se encontra naquela página (fala 142). No final da página de questões freqüentemente perguntadas, Gilmar vê o *link* para a página *About PETA* (fala 143) e o professor lhe avisa que ali é um ótimo lugar para encontrar a resposta (fala 144). Carina clica o *link* e eles acessam a página *About PETA*. Apesar de ser uma página com um texto de vinte e três parágrafos, Gilmar e Carina encontram algumas das respostas que procuravam no segundo parágrafo, reproduzido abaixo, e não lêem o restante do texto. Fazem mais uma vez uso da estratégia *scanning* em que localizam rapidamente a informação específica necessária sem precisar ler o texto inteiro.

Founded in 1980, PETA operates under the simple principle that animals are not ours to eat, wear, experiment on, or use for entertainment. PETA educates policymakers and the public about animal abuse and promotes an understanding of the right of all animals to be treated with respect.⁹⁴ (<<http://www.peta.org/about/hist.html>>, verificado em 26-06-2003).

A questão 2, como foi posto, é na verdade composta de três perguntas. No parágrafo citado acima, Gilmar e Carina encontram informações que respondem a apenas duas das perguntas, a saber, o que é o PETA e qual o seu ano de fundação. Abaixo, a reprodução do que cada um escreveu em seu *handout*.

⁹⁴ Fundado em 1980, o PETA opera sob o princípio simples de que os animais não nos pertencem para serem comidos, vestidos, usados em experiências científicas ou para entretenimento. O PETA instrui políticos e o público em geral sobre o abuso contra os animais e promove o entendimento do direito que todos os animais têm de serem tratados com respeito. (Tradução minha.)

Gilmar - *Found in 1980, peta is dedicated to protect the rights of all animals*⁹⁵.

Carina - *It was founded in 1980 – it is dedicated to establishing and protecting the rights of all animals. PETA People for the Ethical Treatment of Animals*⁹⁶.

Pelo sentido dúbio da pergunta sobre o que é o PETA – o aluno pode entender que a resposta trata de que tipo de organização não-governamental é o PETA ou o que a sigla significa por extenso – Carina opta por acrescentar o significado da sigla, embora já tivesse respondido isso na questão 1. Tanto Gilmar quanto Carina deram redação própria à resposta. Entretanto, a pergunta sobre qual é a missão do PETA não foi respondida. O texto não traz essa informação, mas há um *link* ao lado do texto com a palavra *mission*⁹⁷, que passa despercebido por Gilmar e Carina. Ao invés de clicar a palavra *mission*, eles decidem ir para a quarta e última: *Mention a victory they have achieved?*⁹⁸ Tal questão procura investigar sobre uma vitória conquistada pelo grupo PETA. Minha hipótese é que eles passam para a questão 4 porque lêem a palavra *victories* em forma de *hyperlink* bem ao lado do parágrafo onde estão inseridas as informações sobre a fundação do PETA e, assim, recorrem à técnica de *previsão*⁹⁹ (Grellet, 1981, p. 17) e inferem que ao clicar aquele *link*, encontrarão a informação desejada. É uma estratégia “oportunista”, pois já que encontram o *link* com a palavra *victories*, não perdem tempo e clicam nele. O *link* inteiro se chama *historic victories*¹⁰⁰ e levam Gilmar e Carina a uma página intitulada *Success Stories*¹⁰¹, apresentando um texto curto de apenas

⁹⁵ “Fundado em 1980, o peta se dedica a proteger o direito dos animais.” (Tradução minha.) Gilmar comete um erro de forma ao escrever “found” no lugar de “founded”. Além disso, escreve PETA em letras minúsculas, não observando que se trata de uma sigla.

⁹⁶ “Foi fundado em 1980 – dedica-se a estabelecer e proteger os direitos de todos os animais. PETA o povo pelo tratamento ético dos animais.” (Tradução minha.)

⁹⁷ Missão.

⁹⁸ “Mencione uma vitória conquistada por eles?” (Tradução minha.) Apesar de não se tratar de uma indagação, a questão recebeu um ponto de interrogação.

⁹⁹ *Previewing* é o termo em inglês usado por Grellet. Ele cita a leitura de prefácios e títulos de parágrafo como exemplos de textos que acionam a *técnica da previsão*.

¹⁰⁰ Vitórias históricas.

¹⁰¹ Histórias de Sucesso.

cinco parágrafos. Em seu segundo parágrafo, citado abaixo, eles rapidamente encontram a informação que precisam como resposta à questão 4.

*We've ended pigeon poisonings, worked with district attorneys and sheriff's departments to ask that they charge offenders with cruelty to animals, and halted cruel medical training exercises on kittens—all because someone cared ... and alerted PETA.*¹⁰²

Abaixo, o que Gilmar e Carina registram como resposta:

Gilmar - *They ended pigeon poisoning.*

Carina - *Ended pigeon poisoning – worked with district attorneys and sheriff's departments – charge offenders with cruelty to animals.*

Lendo o que cada um escreveu, percebe-se que Gilmar prefere ser mais direto e sucinto ao escrever simplesmente que *eles acabaram com o envenenamento de pombos*. Já Carina procura ser mais completa ao citar duas vitórias, o fim do envenenamento dos pombos e o trabalho realizado com procuradores e delegados para que eles acusassem os transgressores de maltratar os animais.

Finalizada a tarefa de investigação no *site* oficial do PETA com o objetivo de buscar as informações que respondem às quatro perguntas no *handout*, os alunos voltam para a sala de aula para que iniciem a tarefa de fechamento.

4.2.4 Tarefa de fechamento

Nesta terceira parte da aula, um outro aluno, Otávio, junta-se ao grupo. Otávio não estava presente no momento de introdução à tarefa e chega na aula há poucos instantes do

¹⁰² “Nós acabamos com o envenenamento de pombos, trabalhamos com procuradores distritais e departamentos de polícia a fim de solicitar que eles denunciassem os violadores por crueldade com os animais, e interrompemos exercícios cruéis por médicos em gatos – tudo porque alguém se importou... e alertou o PETA.” (Tradução minha.) (<<http://www.peta.org/about/milestones.html>>, verificado em 26-06-2003).

término do momento de investigação na Internet. Ou seja, ele perdeu dois momentos importantes da aula. Mesmo assim, intera-se do que está sendo proposto como atividades.

Observo que o professor Manuel orienta que um(a) aluno(a) que investigou sobre o PETA deve se sentar com um(a) colega que pesquisou sobre o Greenpeace e que um deve relatar para o outro as informações que descobriram, tanto as que estão registradas no *handout* quanto quaisquer outras das quais eles conseguem se lembrar. Trata-se, portanto, de uma atividade de *information gap* (PRABHU, 1987, p. 47) em que cada aluno detém informações que o outro desconhece. Os participantes, assim, engajam-se na tarefa de trocar informações sobre os *sites* que cada um visitou tendo como insumo não apenas as respostas registradas no *handout* (Questões 1 a 4) como também quaisquer outras informações que eles conseguiram reter a partir da leitura dos textos inseridos nos *sites*. Como a turma é pequena, o professor Manuel opta por ele mesmo fazer a divisão das duas duplas. Na verdade, uma dupla, composta por Gilmar e Eliane, e um trio, formado por Gladir, Carina e Otávio. Mesmo tendo perdido o primeiro momento da aula e quase todo o momento de investigação na Internet, Otávio é convidado a relatar, juntamente com Gladir, informações sobre o Greenpeace para Carina.

Pela impossibilidade de filmar todos os cinco alunos simultaneamente, a dupla alvo do registro audiovisual neste último momento da aula é Gilmar e Eliane, justamente por formarem uma díade.

Tendo o próprio *handout* com as quatro questões de investigação como um guia para as perguntas a serem feitas ao longo da tarefa de relato oral sobre as duas organizações não-governamentais, Gilmar começa a tarefa perguntando a Eliane o que é o Greenpeace. O próximo excerto mostra que em três turnos de fala, Eliane relata todas as informações que conseguiu registrar e memorizar sobre o Greenpeace.

Excerto 24:

^{146.} GILMAR: *So, what's Greenpeace about?*

^{147.} ELIANE: *Well, it's a non-profit organization that is present in around 40 countries in the world. And they work on exposing environmental problems around the world. It includes animals, forests, all environmental things, problems. It was founded in 1971. So, what else?*

Oh, we have some famous campaigns like, you know, the whale hunting. They're always showing on TV those, those little boats trying to catch the whales, to stop those big ships and...

148. GILMAR: *And what they, they, did they have a victory?*
149. ELIANE: *They had, they made all the Europeans Union and, plus Japan to, to ratify, ratify the Kyoto protocol, but they, they actually need more people and countries to really stop it.*
150. GILMAR: *The pollution?*
151. ELIANE: *Yeah, to really stop but at least they got some countries to start. That was only one of the victories. I don't remember the others that were in the site.*
152. GILMAR: OK.

Ao iniciar o relato afirmando que o Greenpeace, fundado em 1971, está presente em cerca de 40 países com a finalidade de expor os problemas ambientais envolvendo animais e florestas (primeira parte da fala 147), Eliane lê o que registrou em seu *handout*. Ela e Gilmar estão sentados lado a lado, o que permite Gilmar acompanhar a leitura de Eliane. Assim, esse primeiro trecho do primeiro turno de fala de Eliane não se caracteriza como uma conversa face a face, e sim como uma leitura em voz alta de um registro escrito. No momento em que Eliane pergunta a si mesma sobre o que mais pode falar (segunda parte da fala 147, em negrito), ela deixa de olhar no *handout* e passa a olhar no rosto de Gilmar e relata sobre a campanha do Greenpeace contra a caça de baleias, lembrando que *eles sempre mostram na TV* os ativistas do Greenpeace tentando impedir o trabalho nos barcos que caçam baleias. Infiro que ela está recorrendo aos seus *esquemas de conhecimento prévio*¹⁰³ sobre o Greenpeace. Apesar de haver uma página no *site* do Greenpeace dedicada à campanha contra a caça de baleias informando que seus ativistas promovem ações não violentas contra os baleeiros em alto mar, sem citar como essas ações ocorrem, Eliane traz à discussão um pouco de sua experiência pessoal ao lembrar que na televisão sempre aparecem barcos pequenos tentando impedir a caça de baleias em grandes embarcações. Com respeito às vitórias, quando perguntada por Gilmar (fala 148), Eliane menciona que o Greenpeace *fez* com que todos os países da União Européia e o Japão assinassem o protocolo de Kyoto (fala 149). Ela não menciona o propósito de tal protocolo nem sua importância. Apenas diz que eles (os ativistas

¹⁰³ Nunan (1999, p. 257) usa o termo *schema theory* e Braga (2004, p. 152) usa a expressão *esquemas de conhecimento prévio*. Esses *esquemas* se referem tanto às expectativas que os leitores têm sobre o mundo quanto ao seu conhecimento de mundo, entendidos como relevantes para a leitura e compreensão do texto.

do Greenpeace) precisam de mais pessoas e países para *parar*, sem mencionar o que deve ser parado. Com o fim de entender o significado do que Eliane lhe diz, Gilmar pede esclarecimento se o que deve ser parado é a poluição (fala 150). Eliane confirma e diz não lembrar de outras vitórias do Greenpeace citadas no *site*.

Logo que termina de falar sobre o que descobriu a respeito do Greenpeace, Eliana pergunta a Gilmar sobre o PETA. O excerto 25 mostra o início da conversa entre eles.

Excerto 25:

153. ELIANE: *What about you? What's the meaning of PETA?*
154. GILMAR: *People for the Ethical Treatment of Animals. They was founded in 1980 and it was created to protect wild animals like many people want to use fur coat or leather of the cows and they were those guys who stopped the, when Gisele Bündchen was using those fur coats They were the guys who called her fur scum. And they've just got a victory. They've stopped some states in the United States in poisoning pigeons in the cities.*
155. ELIANE: *What's pigeon?*
156. GILMAR: *It's the bird we have downtown.*
157. ELIANE: *Ah, it's the bird.*
158. MANUEL: *The symbol of peace.*
159. GILMAR: *The symbol of disease.*
160. MANUEL: *No, for people it's the symbol of peace.*
161. GILMAR: *Yeah, but it's a symbol of disease. Maybe because of this they were poisoning them.*
162. MANUEL: *Probably.*
163. GILMAR: *Yes, but now they can't poison them just because of it.*

Assim como Eliane, Gilmar procura resumir as informações sobre o PETA em uma única fala, revelando o que a sigla significa por extenso, o ano de fundação da organização e qual seu objetivo (fala 154). A fim de ilustrar uma das ações do PETA, Gilmar cita o episódio em que a modelo Gisele Bündchen foi chamada de *escória* pelos ativistas do PETA por desfilar trajando um casaco de pele legítima. Tal informação não consta do *site* do PETA e é citada por Gilmar a partir do seu conhecimento do incidente obtido através da mídia. Uma outra

ação, desta vez mencionada no *site*, é a de que os ativistas do PETA impediram o envenenamento de pombos nos Estados Unidos. Como Eliane não lembra ou desconhece o significado da palavra *pigeon*¹⁰⁴ (fala 155), evidenciando sua ZDP em nível de vocabulário, Gilmar, sem prover a tradução, usa a estratégia de associar a palavra ao contexto local quando diz que *pigeon* é o pássaro que *existe no centro da cidade* (fala 156). Os pombos são aves abundantes em algumas praças da região central de Porto Alegre, a cidade onde Eliana e Gilmar residem. Assim, ela entende o significado da palavra *pigeon* rapidamente. O professor Manuel, que por sua vez está acompanhando a conversa entre eles, acrescenta que *pigeon* é o pássaro símbolo da paz. Nesse instante, a conversa passa a desenrolar-se entre o professor e Gilmar, que afirma ser o pombo também *símbolo de doença* (fala 159). Curiosamente, o professor corrige Gilmar ao negar que o pombo simboliza doenças e afirmar que ele simboliza a paz (fala 160). Gilmar argumenta que a causa provável do envenenamento dos pombos é o fato de eles simbolizarem doenças (fala 161). O professor concorda com Gilmar (fala 162), que finaliza dizendo que, agora, por conta da ação vitoriosa do PETA, os pombos não podem mais ser envenenados (fala 163). Identifico a negociação de significado no esclarecimento de Gilmar para o professor acerca do pombo ser também um símbolo de doenças. Minha hipótese é de que o professor Manuel desconhecia tal informação e, por conta disso, o seu primeiro impulso foi corrigir o aluno.

Já que o professor Manuel também acompanhou a parte da conversa em que Gilmar cita o episódio envolvendo Gisele Bündchen, ele aproveita para verificar se os dois alunos têm alguma opinião sobre o incidente entre os ativistas do PETA e a modelo brasileira, conforme a seqüência de falas registrada no excerto 26.

Excerto 26:

- ¹⁶⁴. MANUEL: *And what do you think about, you two, what do you two think about that action of PETA's members invading Gisele Bündchen's performance?*
- ¹⁶⁵. ELIANE: *It has a good point, a good side. They, they need to do something like being like that to call people's...*
- ¹⁶⁶. MANUEL: *Something aggressive, you mean?*

¹⁰⁴ Pombo.

167. ELIANE: *Yeah, to call people's attention.*
168. MANUEL: *What's your opinion, Gilmar?*
169. GILMAR: *I think that people won't stop **using** fur because of this, you know. Maybe the people will not start **using** because they see something, oh, it's... They see the invasion and start to look for more **informations**. Oh, they kill the animals, they're brutal. So they will not start to **use** it. but I don't think that the people who **use** will stop.*
170. MANUEL: *That's a... somehow a victory.*
171. GILMAR: *Yes...*

Destaco a conversa ilustrada no excerto 26 como sendo um dos momentos mais importantes da aula do professor Manuel. Percebe-se que, dentro de uma tarefa de *information gap*, é possível incluir uma atividade de *opinion gap* (PRABHU, 1987, p. 47). A partir da contribuição espontânea de Gilmar, ao lembrar do incidente com a modelo Gisele Bündchen, o professor fica curioso para saber a opinião individual dos dois alunos sobre o manifesto dos integrantes do PETA durante o desfile (fala 164).

Percebe-se que Eliane é favorável à invasão dos ativistas do PETA durante o desfile da modelo, argumentando que uma ação agressiva como aquela se justifica uma vez que chama a atenção das pessoas (falas 165 e 167). Entretanto, ela não menciona explicitamente o foco da atenção. Gilmar, por sua vez, crê que a invasão em si não vai fazer com que as pessoas parem de usar casacos de pele (fala 169). O efeito que pode surgir é as pessoas procurarem por mais informações e então ficarem sabendo que os animais são brutalmente assassinados por causa da pele. Como consequência, não irão usar casacos feitos com as peles dos animais. Mas no final de sua fala, ele torna a repetir que não crê que as pessoas que vestem casacos de pele irão deixar de usá-los. O professor lembra, então, que, de um certo modo, o fato de as pessoas se informarem sobre a matança dos animais por causa de sua pele e por isso deixarem de usar os casacos é por si só uma vitória (fala 170). Gilmar concorda com o professor (fala 171).

A conversa ilustrada no excerto 26 é bem característica de uma aula comunicativa em que o foco reside no significado e não nas formas. Apesar de Gilmar cometer alguns erros de

forma (destacados em negrito) tais como o emprego do verbo *use* no lugar de *wear*¹⁰⁵ e a pluralização da palavra *informations*¹⁰⁶, sua fluência não fica prejudicada e professor compreende bem o que ele quer dizer. Para não quebrar o fluxo da comunicação, o professor opta por não fazer intervenção corretiva das formas. O que o professor quer primordialmente, afinal, é saber a opinião (informação) de Gilmar sobre a eficácia do protesto dos membros do PETA no desfile de Gisele Bündchen, e não exercitar formas gramaticais.

Após terem expressado suas opiniões acerca do incidente envolvendo a modelo Gisele Bündchen e os ativistas do PETA, Gilmar e Eliane se adiantam nas tarefas do *handout* e passam à última questão: *Which NGO would you be willing to support? In the following lines justify your choice*¹⁰⁷. Tal questão é comum nos dois *handouts* e pede que os alunos, caso sentissem vontade de ajudar uma ONG, indiquem qual apoiariam seguido de uma justificativa por escrito. Entretanto, Gilmar e Carina não registram nada nas linhas abaixo da questão e preferem conduzir a tarefa oralmente. O próximo excerto mostra a seqüência de falas entre Gilmar e Eliane em que expressam qual ONG ajudariam e o porquê.

Excerto 27:

172. GILMAR: *And which NGO would you choose to support? Greenpeace or PETA?*
173. ELIANE: *Well, both are important. Maybe Greenpeace because it's more wide and...*
174. GILMAR: *Spread.*
175. ELIANE: *Spread. They also have those programs that protect the animals.*
176. GILMAR: *Yes.*
177. ELIANE: *That's why. And you?*
178. GILMAR: *If I had to choose between Greenpeace and PETA, I would choose Greenpeace. But I would rather prefer Sea Shepherd and...*
179. ELIANE: [xxx]
180. GILMAR: *It's from the same guy who founded Greenpeace.*
-

¹⁰⁵ *Use* e *wear* correspondem a “usar” em português, porém como distinção em seu significado. *Wear* é “usar” como sinônimo de “vestir/trajar”. *Use* é “usar” algo como ferramenta ou instrumento. É muito comum a confusão entre os dois verbos na fala dos alunos brasileiros de inglês como LE.

¹⁰⁶ Diferentemente do que ocorre em português, a palavra *information* (informação) não tem flexão de plural em inglês.

¹⁰⁷ Qual ONG você teria vontade de ajudar? Nas linhas abaixo, justifique sua escolha. (Tradução minha.)

Da mesma forma que no excerto 26, a conversa ilustrada no excerto 27 caracteriza uma aula comunicativa por estimular os alunos a expressar sua própria voz, sua própria opinião. Interessa aqui a justificativa em língua estrangeira que cada um vai apresentar para apoiar uma ONG ou outra. Eliane reconhece a importância das duas ONGs, mas prefere ajudar o Greenpeace por ser uma organização mais espalhada pelo mundo (falas 173 e 175), além de ter programas que protegem os animais (fala 175). Notamos que Gilmar ajuda Eliane com uma palavra. Na fala 173, ela usa o termo *wide* (amplo) e Gilmar acrescenta o termo *spread* (espalhado) na fala 174. Ela incorpora o vocábulo *spread* no início de sua próxima fala. Como ela não indaga o seu significado, minha hipótese é de que ela o conhecia previamente, mas não conseguiu lembrar do termo na fala 173. Daí o andamento feito pelo colega. Constatei que a palavra *spread* não está inserida em nenhum dos textos nas páginas do PETA. Minha hipótese é que ele conhecia o significado do termo *spread* anteriormente à leitura dos textos no *site*. A palavra *spread* retorna nas justificativas orais (excertos 32 e 33) de Gilmar e Eliane sobre quais ONGs eles apoiariam de alguma forma.

Gilmar escolhe o Greenpeace também, sem justificar, mas revela que preferiria, na verdade, ajudar o Sea Shepherd¹⁰⁸ (fala 178). Como a questão elaborada pelo professor não obriga os alunos a escolherem apenas entre o Greenpeace ou o PETA, ignorando o universo das demais ONGs, Gilmar traz à discussão uma nova ONG. Contudo, ele não justifica por que prefere o Sea Shepherd. Somente informa que trata de uma organização pertencente à mesma pessoa que fundou o Greenpeace (fala 180).

Dando continuidade à conversa, Gilmar cita o nome de Paul Watson como sendo o fundador do Greenpeace e do Sea Shepherd e menciona como a organização aborda as embarcações em alto mar, ensejando negociação de significado. O professor Manuel, atento à conversa, inicia um diálogo com Gilmar em que discorda do tipo de embarcação usado pelos membros do Sea Shepherd em seus ataques no mar. O excerto 28 mostra essa conversa entre o professor e Gilmar.

¹⁰⁸ “Pastor do Mar.” (Tradução minha.)

Excerto 28:

181. GILMAR: *And they sink. Paul Watson has a ship and...*
182. MANUEL: *A submarine.*
183. GILMAR: *It's not a submarine.*
184. MANUEL: *He has, he has some sort of submarine that gets close to the ships and sinks them.*
185. GILMAR: *No, it's not a submarine.*
186. MANUEL: *Oh, that's what I heard.*
187. GILMAR: *Yes, because the, the... a Superinteressante reporter has gone into a trip, into a mission along Paul Watson and they showed the ship. It's a very large ship. The ones that they use to break the, the ice on the pole. And they use this to...*
188. MANUEL: *So maybe he used the sub in one, once when he, when he sank those... fishing ships or whaling ships, I don't know, he used the sub. One of those, one of those mini, you know, subs.*
189. GILMAR: *Yes.*

Enquanto Gilmar afirma que Paul Watson usa um navio para afundar outras embarcações (fala 181), o professor Manuel contesta dizendo que ele (Paul Watson) usa um submarino (fala 182). Gilmar diz incisivamente que não é um submarino (falas 183 e 185). Ao passo que o professor insiste no submarino dizendo ser isso o que ele ouviu dizer (falas 184 e 186), Gilmar argumenta tratar-se de um navio a partir de uma reportagem publicada na revista Superinteressante (fala 187). De acordo com Gilmar, um repórter da revista acompanhou Paul Watson em um navio quebra-gelo, mostrado na reportagem. O professor aceita a argumentação de Gilmar e diz crer que talvez um submarino tenha sido usado em alguns dos ataques do Sea Shepherd contra navios de pesca e baleeiros (fala 188).

Não há, durante a conversa com Eliane ou com o professor, uma fala em que Gilmar tenta esclarecer para Eliane o que faz o Sea Shepherd. O que há são excertos a partir dos quais se pode deduzir que o Sea Shepherd ataca embarcações em alto mar e que essas embarcações são navios de pesca e baleeiros. Não há, também, uma fala de Gilmar em que ele justifica o porquê preferiria ajudar o Sea Shepherd.

O professor Manuel, em seguida, pede para os alunos procederem à próxima atividade, a última do *handout* e a mesma que Gilmar e Eliane acabaram de discutir oralmente. Os alunos devem escrever sobre quais ONGs eles apoiariam e justificar sua escolha. Identifico esse momento da aula como o mais importante uma vez que os alunos irão se posicionar com

relação a qual das ONGs ajudariam. É o posicionamento em si (independente de ser por escrito ou não) que torna a atividade comunicativamente relevante e a liga com os dados colhidos nos *sites* das duas ONGs. É o momento em que os alunos terão voz em língua estrangeira, usando argumentos a partir de seus conhecimentos anteriores sobre as ONGs e/ou adquiridos durante a investigação nos *sites*. Os dados do Greenpeace estão registrados por escrito nos *handouts* de Gilmar e Carina ao passo que os dados sobre o PETA foram fornecidos através de uma interação dialógica na atividade de *information gap*. O mesmo acontece com Eliane, Gladir e Otávio, invertendo-se apenas as ONGs: os seus dados por escrito são sobre o PETA e através da interação dialógica eles obtiveram dados sobre o Greenpeace. Foi interesse meu saber se os dados registrados a partir da investigação nos *sites* e na atividade de *information gap* iriam ser usados nas justificativas de cada aluno, validando ou não o trabalho com *sites* na sala de aula. Interessou-me, da mesma forma, saber se os alunos seriam induzidos a se posicionar em favor à ONG cujos dados estavam registrados por escrito em seus *handouts* como argumentação da escolha, já que o acesso à escrita é mais imediato. O excerto 29 mostra a instrução dada pelo professor Manuel.

Excerto 29:

- ¹⁹⁰ MANUEL: *Well, I would like you to go the next activity and... which says which NGO would you be willing to support. We have already, we have just studied two. We have just worked on two, but which of these two NGOs would you be willing to support and justify your choice. PETA or Greenpeace. OK? So I'll give you some minutes for you to write your justifications.*

Nota-se que, apesar de no *handout* a instrução por escrito não excluir as demais ONGs existentes no mundo, o professor lembra que eles devem optar por uma das duas trabalhadas em aula: ou o Greenpeace ou o PETA. O trabalho deve ser por escrito e o professor reserva alguns minutos, sem precisar quantos, para os alunos registrarem suas justificativas.

Mais adiante, quando Gladir pergunta ao professor se eles precisam gastar dinheiro como forma de apoio a uma das ONGs, Manuel esclarece que a doação em dinheiro é uma das formas possíveis. Essa seqüência é mostrada no excerto 30. Percebe-se que na última fala de Manuel (fala 194) ele complementa a instrução da atividade, limitando o tempo em cinco minutos e sugerindo que eles podem fazer perguntas aos membros dos outros grupos caso for necessário. Nota-se que durante a escrita do parágrafo, há negociação de significado, quando Gladir faz um pedido de esclarecimento ao professor sobre de que modo o suporte às ONGs

deve ser (excerto 30) e uma negociação de forma, quando Gilmar verifica como o professor o emprego de uma palavra (excerto 31).

Excerto 30:

- ¹⁹¹. GLADIR: *Ah, we have to spend money?*
- ¹⁹². MANUEL: *There are other ways to support, but one of them is giving like... I think PETA is six... the minimum is sixteen dollars annually. It's not much, you know.*
- ¹⁹³. GLADIR: *Sixteen?*
- ¹⁹⁴. MANUEL: *Sixteen dollars. It's not much. And, and, I, I used to know how much you can, you can, you could give to Greenpeace, but now I don't know. But it's not really a lot of money. Of course it's in dollar. [pausa] So I'll give you five minutes for you to do that. If you have further questions to ask people from the other groups, you can, right? To help you answer.*

Excerto 31:

- ¹⁹⁵. GILMAR: *Manuel, is this "whole" correct?*
- ¹⁹⁶. MANUEL: *Hm-m. "Whole" you mean "entire"? Hm-m, that's it.*

A dúvida de Gladir é se eles têm que *gastar dinheiro* (fala 191) como forma de apoio às ONGs e o professor confirma que a doação em dinheiro é uma maneira de suporte, exemplificando que dezesseis dólares é o mínimo que o PETA aceita anualmente (fala 192). Gilmar, por sua vez, quer saber se o emprego do termo *whole* está correto (fala 195). O professor verifica o sentido de *whole* como sinônimo de *entire*¹⁰⁹ e confirma o seu uso de forma correta (fala 196).

Tendo os alunos concluído a escrita dos parágrafos, o professor pergunta à Eliane qual ONG ela apoiaria. Assim, eles não apenas escrevem a resposta para a última questão do *handout* como também expressam oralmente sua preferência sobre qual das duas ONGs eles apoiariam. Todos os alunos expressam oralmente sua preferência pelo Greenpeace, conforme os excertos 32, 33, 34, 35 e 36 abaixo. A ordem dos excertos obedece à mesma ordem em que os alunos expressaram suas opiniões.

¹⁰⁹ *Whole* = completo; *entire* = inteiro.

Excerto 32:

- ¹⁹⁷. ELIANE: *Greenpeace. Between these, these two groups I would choose Greenpeace because it's, it's bigger and it has more targets to achieve, you know, not only animals. It deals with forests, animals, oceans, you know, and besides that they are, they are bigger, they are spreaded around 40 countries around the world.*¹¹⁰

Cruzei a fala 197 de Eliane com os textos das páginas do Greenpeace e identifiquei que ela usa como argumento algumas informações colhidas no *site*: eles fazem campanha para proteger florestas, oceanos e animais; e estão espalhados por 40 países.¹¹¹ No *site*, contudo, a palavra *present* aparece no lugar de *spreaded*¹¹². Cruzando o excerto 32 com o 27, observo a ocorrência de andaimento na fala 174 de Gilmar quando ele provém a palavra *spread* para Eliane. Na fala 197, ela mantém sua preferência pelo vocábulo surgido na interação dialógica e não pela palavra inserida no texto escrito. Atribuo isso ao fato de que a palavra oral está mais recente na memória de Eliane do que a palavra escrita, lida na tela do computador no remoto momento de investigação na Internet. Apesar do surgimento da forma errônea *spreaded*, não há ocorrência de *feedback corretivo* por parte do professor ou de algum colega.

Excerto 33:

- ¹⁹⁸. GILMAR: *So would I. I would choose Greenpeace because of their **spread** action. It's better a organization that's **spread** all over the world and act... and has agents all over the world than one that's restric...*¹¹³
- ¹⁹⁹. MANUEL: *Restricted.*
- ²⁰⁰. GILMAR: *Restricted on animals.*

¹¹⁰ Greenpeace. Entre esses, esses dois grupos, eu escolheria o Greenpeace porque eles são, são maiores e têm mais alvos a atingir, sabe, não apenas animais. Eles lidam com florestas, animais, oceanos, sabe, e além disso, eles são, eles são maiores, eles estão espalhados por quarenta países ao redor do mundo. (Tradução minha.)

¹¹¹ As informações usadas no argumento de Eliane encontram-se em <www.greenpeace.org/aboutus>.

¹¹² Na verdade, a forma *spreaded* não existe na língua inglesa. *Spread*, a forma correta, é válida para os tempos presente e passado, além do particípio passado do verbo *spread* (espalhar).

¹¹³ Eu também. Eu escolheria o Greenpeace por causa das ações espalhadas. É melhor uma organização espalhada pelo mundo e que at... que tem agentes em todo o mundo do que uma que se restringe a animais. (Combinação das falas 196 e 198.) (Tradução minha.)

As falas de Gilmar (198 e 200) não apresentam elementos suficientes para eu poder afirmar que ele está usando informações apresentadas no *site* do Greenpeace em sua justificativa. Assim como Eliane, ele também apoiaria o Greenpeace por ser uma organização maior, espalhada pelo mundo todo e cujas ações não ficam restritas à proteção dos animais.

Excerto 34:

201. CARINA: *Greenpeace because they're trustful.*¹¹⁴
202. MANUEL: *That's something important, you know. We never know, actually, what happens to the money we give them.*
203. CARINA: *I don't know...*
204. MANUEL: *We can never know, but maybe Greenpeace is such a big organization.*
205. CARINA: *Greenpeace show what they are going to do, you know, for, I don't know if with all the amount of money they use, but every place you go everybody knows about Greenpeace and PETA isn't so known all around the world. I don't know.*¹¹⁵

Assim como na justificativa de Gilmar, não identifico nas falas de Carina informações inseridas objetivamente no *site* do Greenpeace. Minha hipótese é de que os argumentos apresentados por ela estão baseados nos seus esquemas de conhecimento prévio sobre o Greenpeace. Tais argumentos são: *eles são mais confiáveis* (fala 201); *eles mostram o que eles vão fazer* (fala 205, início); e *em todos os lugares que se vai, todo mundo sabe sobre o Greenpeace* (fala 205, fim).

Excerto 35:

206. GLADIR: *I'm willing to support Greenpeace because I, I think Greenpeace is the most important organization of **health of earth** and Greenpeace involve **animals** too and the **life of people, the life of the earth.***¹¹⁶

¹¹⁴ Greenpeace, porque eles são confiáveis. (Tradução minha.)

¹¹⁵ O Greenpeace mostra os que eles vão fazer, sabe, pois, eu não sei se com toda a quantidade de dinheiro que eles usam, mas em cada lugar que se vai, todo mundo sabe sobre o Greenpeace, e o PETA não é tão conhecida no mundo. Não sei. (Tradução minha.)

¹¹⁶ *Eu tenho vontade de apoiar o Greenpeace porque eu, eu acho que o Greenpeace é a organização mais importante de saúde da terra e o Greenpeace envolve animais também e a vida das pessoas, a vida da terra.* (Tradução minha.)

Não diferentemente de Gilmar e Carina, a justificativa de Gladir não apresenta dados coletados do *site* do Greenpeace. Minha hipótese é de que as metáforas “saúde da terra” e “vida da terra”, assim como o envolvimento do Greenpeace com animais e a vida das pessoas, estão baseadas nos conhecimentos anteriores de Gladir sobre a ONG em questão.

Excerto 36:

²⁰⁷. OTÁVIO: *It isn't that. It's the reasons everybody said. But I choose Greenpeace 'cause I think it's helpful for the world, you know. They don't help only the animals. They are worried about all the earth and environment, you know, they, they are worried about the **climate**, about the **oceans**, about the **forests**, not only about the animals. For me this is the most important reason I...*¹¹⁷

Percebo que na fala de Otávio, assim como na de Eliane, ele usa informações encontradas no *site* do Greenpeace como argumento para a sua opção em apoiar aquela ONG. Os motivos, ressalta ele, são os mesmos citados pelos colegas, acrescentando que o Greenpeace se preocupa também com o clima, oceanos e florestas.

Todos se posicionam em favor do Greenpeace. Por ser este exatamente o *site* que Eliane, Gladir e Otávio investigaram, procurei elementos nas suas justificativas que pudessem atestar a validade do insumo “*sites* na Internet” em sua aula de LE. Conforme dito antes, constato na fala de Eliane que ela usa termos inseridos no *site* tais como *oceans*, *animals forests* e *40 countries around the world*; e Otávio usa os termos *climate*, *oceans* e *forests*. Não posso, contudo, afirmar que o *site* os ajudou na aquisição desses termos posto que *climate*, *oceans*, *animals* e *forests* são palavras provavelmente já conhecidas pelos dois alunos devido ao seu nível de conhecimento avançado de inglês. Assim, os dados produzidos oralmente por eles são insuficientes para eu atestar que a investigação no *site* do Greenpeace promoveu a aquisição de formas lingüísticas que lhes fossem até então desconhecidas. Mesmo que em suas falas os alunos incluíssem palavras novas inseridas no *site*, eu não poderia afirmar que elas estavam sendo incorporadas em seu léxico individual. Apenas um estudo longitudinal,

¹¹⁷ Não é isso. São as razões que todo mundo já disse. Mas eu escolho o Greenpeace porque eu acho que eles ajudam o mundo, sabe. Eles não ajudam somente os animais. Eles se preocupam com toda a terra e o ambiente, sabe, eles, eles se preocupam com o clima, com os oceanos, com as florestas, não apenas com os animais. Para mim, essa é a razão mais importante. Eu... (Tradução minha.)

em que o emprego das formas novas pudesse ser verificado através de um teste ou tarefa postergada, dar-me-ia condições para eu afirmar ou não que um trabalho de investigação em *sites* na Internet pode levar à aquisição de LE.

Eliana é a única que usa como argumento uma informação inserida objetivamente no *site* do Greenpeace: *que eles estão espalhados por cerca de quarenta países* (fala 197).

Gladir, que também investigou sobre o Greenpeace, não usa em sua justificativa termos que aparecem no *site*. Minha conclusão é de que ela baseia seus argumentos em seu esquema de conhecimentos do Greenpeace adquiridos anteriormente à aula do professor Manuel.

Com relação aos argumentos de Gilmar e Carina, concluo que eles também recorreram ao seu esquema de conhecimento prévio para justificar suas escolhas.

Considero a atividade de escolha de uma das duas ONGs por cada aluno para um apoio hipotético, seguida de suas justificativas, como o momento de encerramento da tarefa. Meu critério para fazer essa afirmação é que o Greenpeace e PETA têm sido, até então, o foco de investigação e discussão em LE. A aula não acaba com o término da atividade de escolha de uma das ONGs com posicionamento crítico dos alunos sobre qual apoiariam. Na continuidade da conversa, conforme o próximo excerto, o professor Manuel expressa sua opinião acerca do homem se alimentar de animais e do uso de animais como cobaias para a testagem de novos medicamentos. Trata-se de uma sucedida inclusão de um tema transversal para discussão a partir de todo o trabalho, em especial o de investigação no *site* do PETA. Como se pode verificar no excerto 37, o professor Manuel consegue engajar Eliane e Gilmar numa discussão interessante sobre se devemos ou não comer animais.

Excerto 37:

²⁰⁸. MANUEL: (...) *Well, the fact is, I agree, I partly agree with PETA because I know that, I think that animals shouldn't be treated badly. They shouldn't suffer, alright? But on the other hand, I don't agree that we shouldn't eat meat.*

²⁰⁹. ELIANE: *They say that?*

²¹⁰. MANUEL: *Yes, they are very radical when it comes to that. You should only eat vegetables.*

- ²¹¹. GILMAR: *Yes, that's what they call "veggies", not vegetarians. You are "vegas", you are very radical.*
- ²¹². MANUEL: *Yeah, they really radical, because, you know, they say that an animal eats another animal because that's the way things are, but we no. We think. We have... we know. We have free will. We can decide if we eat or not, so we shouldn't eat. And they really try to convince people not to eat. They dis... they have those vegetarian kits, or new vegetarian kits. So this is something. The other thing is that they, they say that you shouldn't test new medicine on animals. And I agree with them they shouldn't suffer, but what do you think about if, if this new medicine, these new products are not tested in animals, where are they going to be tested?*

Na fala 208, o professor Manuel diz concordar com os ativistas do PETA no sentido de que os animais não devem ser maltratados. Contudo, ele discorda da afirmação do PETA de que não devemos nos alimentar dos animais. Eliane se surpreende com a informação e pergunta ao professor se eles realmente afirmam isso (fala 209). Tanto o professor (fala 210) quanto Gilmar (fala 211) respondem que sim e afirmam o radicalismo do PETA nesse sentido. Destaco a conversa ilustrada pelo excerto 37 como um dos pontos altos dessa aula. Através da LE, Eliane obtém uma informação que até então desconhecia: que os ativistas do PETA são contra a idéia de comermos animais. E o professor Manuel argumenta (fala 212) dizendo que os ativistas do PETA afirmam que um animal come um outro porque é dessa forma que as coisas são. Porém nós, seres humanos, pensamos e temos a liberdade para decidir se queremos comer um animal ou não. Assim, devemos optar por não comer animais. Identifico aqui, que as atividades de investigação na Internet e de discussão na tarefa de fechamento contribuíram para a inserção do tema transversal “alimentar-se ou não de animais”.

Na segunda metade de sua fala 212, o professor Manuel continua trazendo informações novas para o debate, ressaltando que o PETA se opõe ao uso de animais como cobaias para o teste de novos remédios. Ele se posiciona criticamente ao concordar que os animais não devem sofrer, mas indaga que, se os novos produtos não são testados em animais, onde eles poderão ser testados? A indagação do professor estimula Carina a contribuir com uma informação que obteve em momento anterior ao da aula através de uma matéria jornalística (vide excerto 38).

Excerto 38:

- ^{213.} CARINA: *I saw on the news yesterday, yes, that some jobless, they are receiving money to be testing some new medicines. So if you don't test in animals, you are going to test in human beings. So it's be... it will become a trade.*
- ^{214.} MANUEL: *Yes, that's right. It's a... it's some sort of... it's a choice. It's a choice. I agree that we shouldn't treat the animals bad, but you know, when it comes to testing a new medicine, new medicine, I think that we should first test in animals and then humans.*

Trata-se da inserção de mais um tema transversal na discussão: “desempregados que se oferecem para testar novos remédios em troca de uma remuneração financeira” (fala 213). Conclui Carina que tal fato vai se transformar em um negócio. O professor concorda destacando ser uma escolha de essas pessoas querer servir como cobaias. Entretanto, ele defende o seu ponto de vista de que quando se trata de testar novos remédios, eles devem primeiro ser testados em animais e só então em seres humanos.

Mesmo que breve, a discussão de dois temas transversais (excertos 37 e 38) contribuem para o aspecto comunicativo da aula uma vez que informações novas são trazidas pelo professor e pelos alunos, com ou sem posicionamento crítico. Entendo ser a discussão relevante não apenas por tratar de temas polêmicos, mas também porque estimula os alunos a produzir língua estrangeira oralmente.

Quando a aula se aproxima do fim, o professor aproveita para divulgar aos alunos que a escola está engajada em uma campanha em favor de uma ONG nacional, conforme o excerto 39 abaixo.

Excerto 39:

- ^{215.} MANUEL: *Well, that's something to think about. Well, there are other NGOs, the ones... Shepherd is not well written, but PETA, Greenpeace, Sea Shepherd, S.O.S. Praias, S.O.S., S.O.S. Mata Atlântica, and this one here is something (our school) is helping, S.O.S Praias, alright? I have already signed. So, if you want, the idea is that they want to pass a law saying that each beach should have a water treatment station and that it should be law, they should be obliged, alright, to do that. So I have already signed. If you want, you just have to write your name and your ID number and sign. I will be passing, OK, and at the same time I'll be*

collecting your sheets. It's up to you to sign, OK? You don't need to if you don't want. I have already signed. There's nothing harm... no harm done if you sign it.

A campanha consiste no recolhimento de assinaturas em um abaixo-assinado em prol da ONG S.O.S. Praias. As assinaturas são para apoiar a aprovação de uma lei que obriga todas as praias brasileiras a terem uma estação para o tratamento de água. O professor diz que já escreveu o seu nome no abaixo-assinado e convida os alunos a escreverem os seus nomes também, juntamente com o número de suas carteiras de identidade. Todos os alunos escrevem os seus nomes no abaixo-assinado, embora não sejam obrigados. Enquanto escrevem os seus nomes, o professor recolhe os *handouts* e em seguida ouve-se o sinal indicando o término da aula. Entendo que, neste final, a aula do professor Manuel atinge mais um objetivo, desta vez social, que é a conscientização dos alunos para um problema envolvendo as praias brasileiras.

Abaixo estão as cópias do que cada aluno registrou como resposta à última questão no *handout*.

Eliane:

Greenpeace, because it's a very well known organisation, what gives them some respect, besides that, they have a very wide target and support in many countries.

Otávio:

IN MY OPINION, GREENPEACE IS HOPE FOR THE WORLD ONCE THEY ARE WORRIED WITH ALL THE EARTH ENVIROMENT. NOT ONLY WITH ANIMALS, BUT FORESTS, AND THE CLIMATE.

Gladir:

I would be willing to support GREENPEACE.

I think GREENPEACE is a big organisation that involves many aspects of the health of life in general, including animals and humans lifes.

Carina:

Greenpeace → trustful. The way they work for me seems more serious → besides it's spread all around the world. Everybody knows about Greenpeace.

Gilmar:

I would choose Greenpeace because they are an organisation present in the whole world. They are worried about animals and the nature.

4.2.5 - Variáveis da tarefa comunicativa na aula 2

O Quadro 3 apresenta a identificação das variáveis da tarefa comunicativa elaborada por Nunan (1989) e identificadas na aula 2. Faça uma adaptação das variáveis aos três momentos distintos da aula. Assim como no quadro referente às variáveis na aula 1, a listagem dos papéis da professor e alunos não se esgota. Apresento apenas aqueles papéis que considere mais importantes.

Aula 2 – Organizações não-governamentais			
	Introdução à tarefa	Investigação na Internet	Tarefa de fechamento
Objetivo	Introduzir o tema da aula e da tarefa.	Pesquisar sobre as ONGs Greenpeace e PETA e responder a quatro perguntas de investigação.	Fazer o fechamento da aula através de atividades de <i>information gap</i> e <i>opinion gap</i> .
Insumos	Sigla <i>NGO</i> escrita no quadro branco.	Dois <i>handouts</i> diferentes com quatro perguntas de investigação; dois <i>sites</i> sobre ONGs (Greenpeace e PETA).	Os mesmos dois <i>handouts</i> usados no momento de investigação na Internet.
Atividades	Conversa em que alunos e professor partilham seus conhecimentos acerca de organizações não-governamentais.	Investigação na Internet com base em um tópico e registro das respostas às perguntas do questionário no <i>handout</i> .	Tarefas de <i>information gap</i> , <i>opinion gap</i> e discussão sobre assuntos conexos que foram surgindo durante as conversas.
Papel do professor	Instrutor, tomador de decisões, indagador, partilhador de suas idéias,	Instrutor, monitor.	Instrutor, tomador de decisões, indagador, partilhador de suas idéias.
Papel dos alunos	Ouvintes, provedores de respostas, partilhadores de seus conhecimentos.	Pesquisadores, interactantes com o computador.	Ouvintes, provedores de respostas, partilhadores de suas idéias.
Contexto	Sala de aula: alunos sentados em semicírculo e professora em pé próximo ao quadro.	Laboratório com os computadores: alunos em duas duplas sentados à frente do computador; professor em pé andando pela sala. Um terceiro aluno chega quase no final deste momento e se junta a uma das duplas.	Sala de aula: alunos sentados formando uma dupla e um trio.

Quadro 3 – Variáveis da tarefa comunicativa de Nunan identificadas na aula 2.

4.2.6 Resumo da aula 2

A segunda aula a trabalhar uma tarefa comunicativa tendo *sites* da Internet como insumo para a produção de LE foi ministrada pelo professor Manuel a uma turma de nível avançado de inglês composta por cinco alunos. No momento de introdução à tarefa, em que apenas quatro alunos estavam presentes, o professor trabalhou o significado da sigla em inglês NGO – equivalente a ONG, em português – e levantou com os alunos alguns exemplos de organizações não governamentais. No momento de investigação na Internet, os alunos, divididos em duas duplas, visitaram os *sites* do Greenpeace e do PETA. Cada dupla recebeu *handouts* sobre um dos *sites* e teve como tarefa buscar respostas a quatro questões preparadas pelo professor. O quinto aluno chegou à aula justamente quando as duplas estavam concluindo a investigação. No último momento da aula, o da tarefa de fechamento, os alunos, divididos em uma dupla e um trio, tendo cada componente visitado um *site* diferente, tiveram que relatar, em forma de conversa, as informações que descobriram sobre as duas ONGs. Como continuação da tarefa, eles se posicionaram com relação a qual das duas ONGs eles apoiariam, justificando a sua escolha. Ao longo dessa terceira etapa, eles também expuseram seus pontos de vista acerca de alguns temas conexos tais como o protesto de ativistas do PETA contra a modelo Gisele Bündchen durante um desfile em que ela trajou um casaco de peles legítimo, e a questão de usar ou não animais como cobaias para o teste de novos medicamentos. Por último, os alunos foram convidados a participarem de um abaixo-assinado em favor da inclusão de estações para o tratamento de águas em todas as praias brasileiras organizado pela ONG S.O.S. Praias.

4.3 QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Foi elaborado para os professores das duas aulas filmadas um questionário contendo cinco perguntas cujos objetivos são: saber o porquê da escolha dos *sites* usados como insumo em suas aulas, se eles apreciam com a Internet em sala de aula, se eles mesmos elaboraram as tarefas ou adaptaram uma elaborada por um outro professor, o seu entendimento de *tarefa* e se eles fazem alguma distinção entre *tarefa* e *exercício*.

1) *Eu escolhi trabalhar este site porque...*

A professora Sônia escolheu o *site* sobre casamentos no Japão porque estava de acordo com o assunto proposto para discussão no livro texto dos alunos. Já o professor Manuel escolheu os *sites* do Greenpeace e do PETA porque estavam abordando a questão do meio ambiente em aula, sem conexão com o livro didático. O professor imaginou que os *sites* poderiam instigar o interesse dos alunos e fomentar uma discussão em sala de aula. De fato, como mostram os dados, o que o professor imaginou realmente aconteceu em sala de aula.

2) *O que você entende por tarefa?*

A professora Sônia entende que *uma tarefa é uma atividade feita em aula, onde o aluno pode desenvolver uma ou mais de suas skills dentro de um contexto relevante e interessante para o aluno*. Noto aqui a preocupação da professora Sônia com a integração das macro-habilidades. Para o professor Manuel, trata-se de *uma atividade proposta a qual o aluno (ou alunos) deve executar tendo que atingir um ou mais objetivos. Uma tarefa se presta a uma função*. Entrei em contato com o professor Manuel para esclarecimento do seu entendimento do termo *função*, que para mim havia ficado obscuro. Para ele, *função* é sinônimo de *objetivo lingüístico*. Ou seja, está inserida em uma tarefa a prática de itens lingüísticos.

3) *Você faz distinção entre tarefa e exercício? Explique ou exemplifique.*

A professora Sônia entende um *exercício* como sendo *mecânico, sem contexto, para praticar pontos gramaticais*. Para o professor Manuel, *um exercício exige o uso da língua pelo uso simplesmente. Já uma tarefa exige o uso da língua para que se possa atingir um objetivo maior. Exercício: entre no site do PETA, responda às perguntas e entregue ao professor. Tarefa: acesse o site do Peta e colha informações sobre a ONG. Depois junte-se com um colega que acessou um site diferente e juntos decidam qual das ONGs tem maior relevância para a sua vida/vida da sua cidade*. Identifico convergência no entendimento dos dois professores sobre que é um *exercício*. A *prática de pontos gramaticais* e o *uso da língua pelo uso simplesmente* têm por objetivo a prática de itens de língua. Porém, o exemplo de *exercício* citado pelo professor Manuel (e que está refletido nos *handouts* de sua aula), não promove a prática de itens lingüísticos específicos. São, na verdade, exemplos de perguntas objetivas de compreensão de texto.

4) *Ao trabalhar uma tarefa com os seus alunos tendo a Internet como fonte de insumo, você usa uma tarefa elaborada por outra pessoa ou elabora sua própria tarefa? Se é você quem elabora a tarefa, quais são os seus critérios para a elaboração?*

A professora Sônia às vezes elabora a sua própria tarefa. Outras vezes, ela pega uma tarefa pronta (feita por algum outro professor) e a adapta de forma que fique mais interessante e relevante para o aluno. O mesmo foi relatado pelo professor Manuel, acrescentando que a escolha do *site* tem a ver com o assunto trabalhado em aula.

5) *Você gosta de trabalhar a Internet na sala de aula? Justifique.*

Tanto a professora Sônia quanto o professor Manuel responderam positivamente e justificaram sua predileção pela Internet devido aos materiais (insumos) autênticos que ela proporciona. A professora acrescenta que a Internet auxilia os alunos a serem mais autônomos, e o professor chama a atenção para o aspecto atraente da Internet.

4.4 QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Com o objetivo de levantar dados qualitativos e quantitativos sobre como os alunos percebem o trabalho colaborativo ou individual e o trabalho com a Internet em sala de aula, elaborei um questionário com quatro perguntas:

1) *Você gosta de trabalhar em pares, grupos ou individualmente? Por quê?*

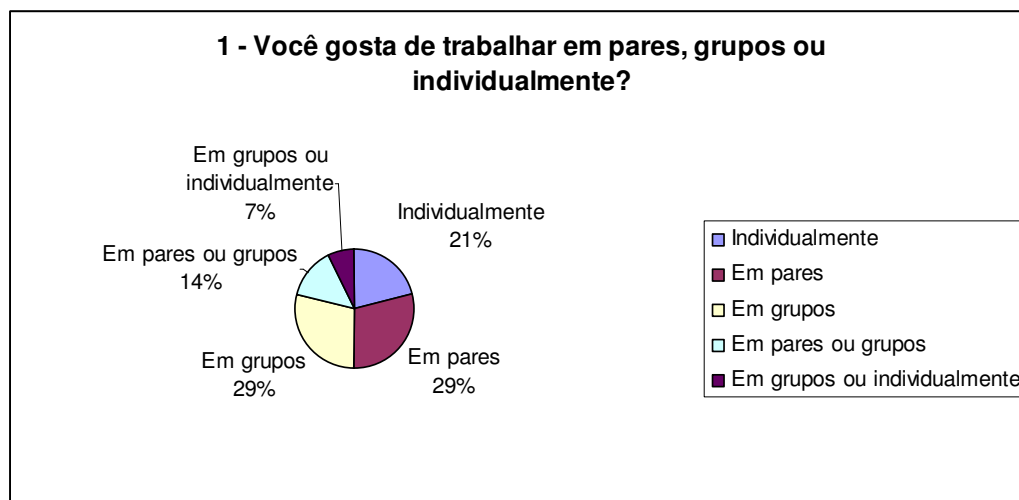
2) *Você aprende mais quando está trabalhando em pares, grupos ou individualmente? Por quê?*

3) *Você gosta quando o professor trabalha com a Internet em sala de aula? Dê exemplos de uma situação envolvendo trabalho com a Internet de que você gostou ou não.*

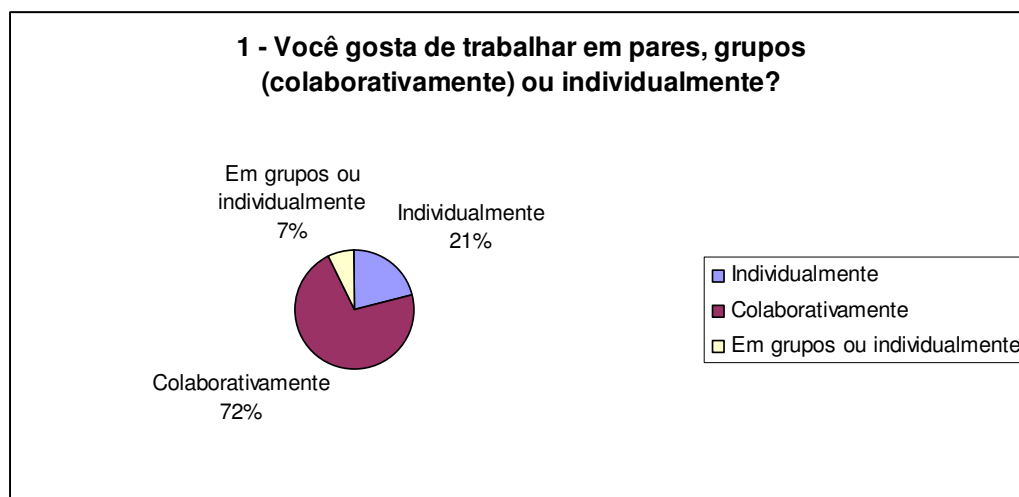
4) *Você acha que aprende mais através de sites da Internet? Dê exemplo de algo que você aprendeu enquanto realizava um trabalho com a Internet.*

Os questionários foram entregues a todos os alunos das aulas filmadas, ao final da aula, porém sem a obrigatoriedade de resposta. Em outras palavras, eles foram convidados a

responder ao questionário. Foram instruídos de que não precisariam se identificar e, como a aula havia chegado ao fim, que deveriam trazer as respostas na aula seguinte. Com isso, apenas 14 alunos optaram por responder ao questionário. O resultado das respostas é apresentado a seguir sob forma de gráficos com comentários subsequentes.



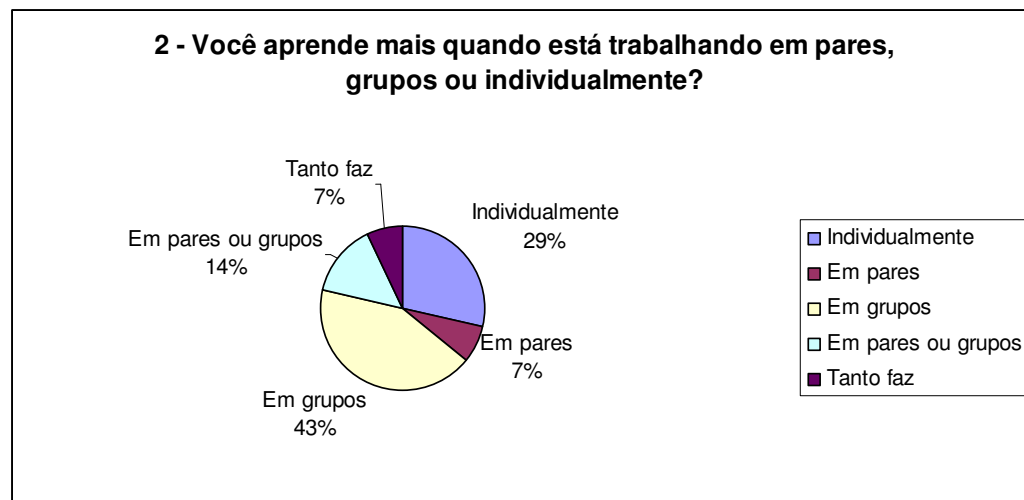
Como o trabalho em pares ou grupos ocorre de maneira colaborativa, refiz o gráfico com as variáveis *colaborativamente* (junção de *em pares* e *em grupos*) e *individualmente*.



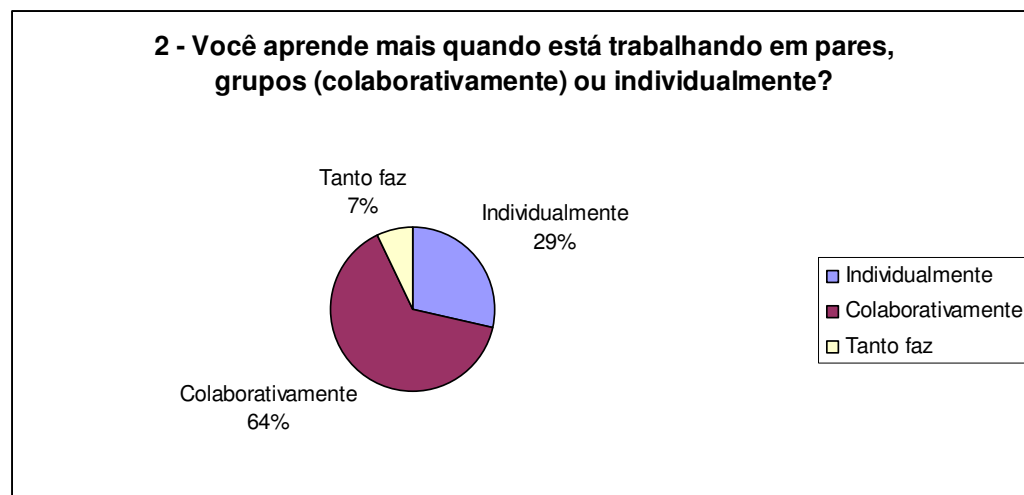
Observa-se claramente a preferência pelo trabalho colaborativo (72%) em detrimento do trabalho feito de maneira individual (21%). Aqueles que preferem a atividade feita em colaboração com os colegas argumentaram que ela lhes proporciona o compartilhamento de

idéias e opiniões. Além disso, quando há uma dificuldade (sem terem exemplificado que dificuldades podem advir), a solução em colaboração se torna mais fácil. Em termos lingüísticos, o trabalho colaborativo viabiliza a expansão de vocabulário.

Aprender mais rapidamente e conseguir organizar as idéias de maneira melhor sem a necessidade da concordância das outras pessoas foram as justificativas daqueles que preferem realizar uma atividade de maneira individual.



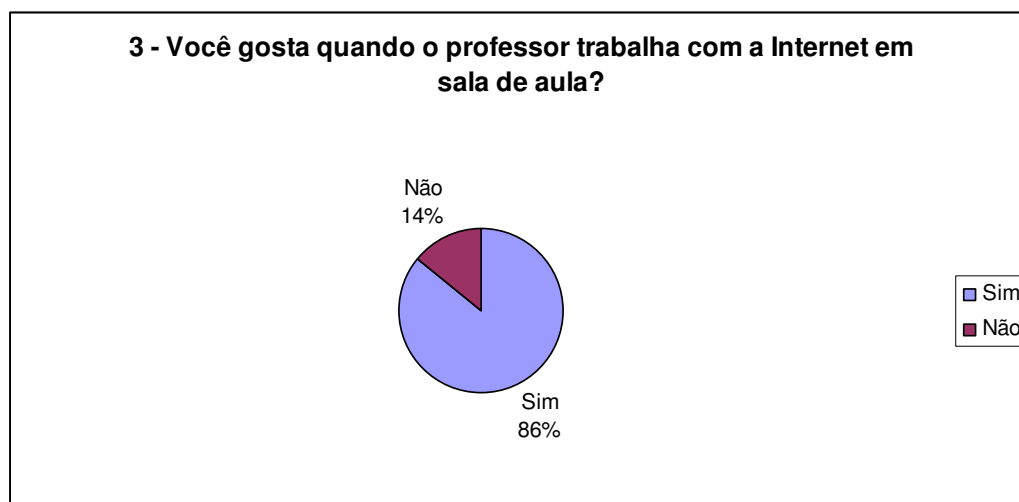
Da mesma forma que para a pergunta 1, refiz o gráfico reunindo as variáveis *em grupo* e *em pares* em uma única variável, a *colaborativa*.



O resultado mostra que a maioria dos alunos entrevistados percebe maior aprendizagem quando o trabalho é realizado em *colaboração* com os colegas (64%). A minoria (7%) não percebe maior ou menor aprendizagem em *colaboração* ou *individualmente*. Por último, 29% dos alunos preferem uma atividade individual.

Aqueles que têm preferência pelo trabalho *colaborativo* alegaram alguns motivos semelhantes às justificativas para a questão 1, tais como o compartilhamento de idéias e a ajuda na solução de problemas. Um outro motivo é a possibilidade de aprender a partir dos erros do colega. Entendo aqui estarem se referindo a erros de forma.

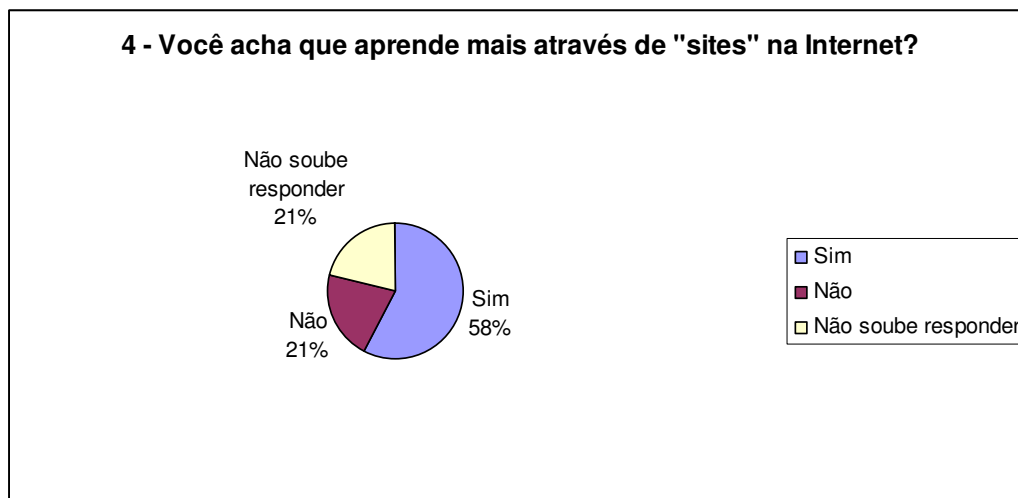
Todos, cuja percepção de aprendizagem é maior quando uma atividade pedagógica é realizada de maneira *individual*, citaram que individualmente eles conseguem se concentrar melhor naquilo que estão fazendo.



Como é possível perceber, a maioria dos alunos (86%) aprecia o trabalho com a Internet na sala de aula. Um dos alunos justificou dizendo que a Internet propicia o acesso a informações que não são encontradas em uma sala de aula. Entendo ele estar se referindo ao fato de que a Internet traz para a sala de aula informações sobre o mundo diferentes das encontradas em livros didáticos. Minha hipótese é de que ele se refere, também, ao dinamismo da Internet que constantemente apresenta informações atualizadas sobre os assuntos abordados em sala de aula. Chamou minha atenção a resposta de um aluno que, embora tendo afirmado que gosta da Internet na sala de aula, faz uma crítica pertinente sobre

a leitura hipertextual. Afirma ele não ter gostado da atividade de interpretação de texto, por ter ficado muito tempo lendo (na tela de um computador) sem conhecer todo o vocabulário e ter ainda precisado responder às perguntas sem comentar com ninguém. Não sei se ele está se referindo à aula da professora Sônia, uma vez que ele não se identificou e não deixa claro se a atividade de interpretação de texto é a mesma proposta na aula 1. Entretanto, há um ponto convergente entre a expressão do aluno e uma de minhas observações sobre a aula 1: *responder às perguntas sem comentar com ninguém*. Entendo a sua crítica como apontamento de uma falha na atividade de hiperleitura em que não houve a retomada por parte do(a) professor(a) das informações coletadas pelos alunos a fim de verificar se houve ou não a compreensão de texto.

Dos poucos alunos que afirmaram não gostar da Internet em sala de aula, apenas um justificou citando o fato de trabalhar com a Internet em seu serviço durante a semana e que os textos eletrônicos são longos.



Sobre a percepção de aprendizagem com o insumo Internet, a maioria dos alunos (58%) afirma que aprendem mais a partir dos *sites*. Algumas das justificativas merecem destaque. A Internet propiciou aos alunos a aquisição de conhecimentos sobre as ações bem sucedidas do Greenpeace, sobre o estresse, esportes não conhecidos dos brasileiros, conceitos de meteorologia. Embora esses conhecimentos pudessem ser adquiridos através do papel também, entendo a Internet como sendo uma facilitadora já que nela as informações estão sempre atualizadas. A propósito, uma das justificativas citou a variável *atualização* como

diferencial da Internet que leva a um maior aprendizado. Notei que a maioria das justificativas menciona o aprendizado de informação (conteúdos novos) e não formas lingüísticas da LE. Apenas um aluno fez referência ao aprendizado de formas verbais facilitado pela Internet, sem citar o *site*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo de introdução e da metodologia, defini três perguntas de investigação às quais procurarei responder neste último capítulo. Minhas perguntas foram:

1. Que atividades são propostas pelo(a) professor(a) tendo “*sites* na Internet” como os principais insumos de sua aula?

2. Como ocorre a integração das quatro macro-habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) ao longo da aula?

3. O conjunto das atividades propostas na aula de LE em que um *site* na Internet é um dos insumos caracteriza-a como sendo comunicativa?

Para responder às minhas perguntas, filmei duas aulas em um curso livre de idiomas nas quais *sites* na Internet se destacaram como o principal insumo de língua estrangeira para a realização da tarefa pedagógica proposta pelos professores ao final da aula. As duas aulas foram denominadas de “aula 1 – tipos de casamento no Japão” e “aula 2 – organizações não-governamentais”. A tarefa consumiu todo o período de uma hora de cada aula e teve três momentos distintos definidos com base nas atividades propostas pelos professores e pelo local onde ocorreram. Tais momentos foram denominados de *introdução à tarefa*, *investigação na Internet* e *tarefa de fechamento*. Busquei nos ciclos da tarefa propostos por Willis (1996, p. 56) o suporte teórico para constatação desses três momentos. Nas duas aulas, os momentos de introdução à tarefa e da tarefa de fechamento ocorreram dentro da sala de aula; e o momento da investigação na Internet, no laboratório com os computadores denominado pela escola de *Resource Center*.

Nas duas aulas, os alunos acessaram *sites* na Internet sugeridos pelos professores como atividades de leitura e de pesquisa. As informações colhidas pelos alunos, a partir da investigação nos *sites*, serviram de insumo para a tarefa de fechamento nas duas aulas. O momento de investigação na Internet, em ambas as aulas, focou na leitura e busca de informações que respondessem a perguntas previamente elaboradas pelos professores e

apresentadas aos alunos em *handout*. Apenas na aula 2 (sobre ONGs), o conjunto de atividades propostas na tarefa de fechamento caracterizou-se como comunicativo. Os alunos interagiram oralmente em LE em atividades de *information gap* e *opinion gap*. Houve, também, posicionamento crítico por escrito. Na aula 1, por outro lado, apesar de a tarefa de fechamento ter priorizado o lúdico e ter sido prazerosa para os alunos, não foi reconhecida como comunicativa por não ter possibilitado ao aluno a expressão da própria voz.

5.1 PRIMEIRA E SEGUNDA PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO

Com relação à aula 1, responderei às perguntas de investigação 1 e 2 concomitantemente. Farei o mesmo com relação à aula 2.

No momento de *introdução à tarefa*, a professora Sônia propôs uma atividade de aquecimento, retomando aspectos culturais acerca de outros países inseridos em um texto que havia sido trabalhado na aula anterior à da filmagem. A produção de língua alvo oral predominou ao longo da execução dessa atividade (vide capítulo 4, excertos 1 a 3). Em seguida, propôs a professora uma atividade no livro texto em que os alunos leram diários fictícios de pessoas em visita a países estrangeiros e, com base nas informações escritas nos diários, tiveram que indicar que países estavam sendo visitados pelos autores do diário. Predominou a leitura durante essa atividade (vide capítulo 4, excerto 4). A interação estabelecida foi entre professora e alunos, em um jogo de *a professora pergunta e alunos respondem*.

No momento de pesquisa na Internet, a atividade proposta foi a de *investigação com base em um tópico* (WARSCHAUER et al, 2000, p. 62) já que os dados coletados eram sobre um mesmo assunto. Um questionário com 12 perguntas foi entregue aos alunos, cujas respostas deveriam ser encontradas em um texto na Internet. Essa atividade envolveu a integração das quatro macro-habilidades: leitura, escrita, audição e fala, sendo que leitura se destacou (vide capítulo 4, excertos 6 a 14). A produção oral se resumiu na leitura em voz alta do que estava escrito no texto. Não houve a elaboração de novas informações a partir do que estava sendo lido. Quando as alunas enfrentavam algum obstáculo com relação a um vocábulo novo, perguntavam-se acerca do seu significado em língua materna (vide exemplo no capítulo 4, excerto 13, fala 60). Quando a professora se aproximava para prestar algum auxílio, as

alunas usavam a língua alvo (vide capítulo 4, excerto 13, fala 66). Ou seja, embora o nível de inglês das alunas fosse intermediário, a comunicação aluna-aluna se deu em língua materna e a comunicação entre alunas-professora se deu em língua estrangeira, sempre para elucidar o significado de uma palavra. A interação constituída foi aluna-aluna (díade) para a busca das respostas às perguntas do questionário e alunas-professora para o esclarecimento de vocabulário. A aluna Loiva assumiu o papel de *dominadora* (STORCH, 2002) por tomar todas as decisões ao longo da execução da tarefa de responder ao questionário. Laura, por sua vez, assumiu o papel *passivo*, já que acatava todas as decisões da colega sem questioná-las. Entendo que esse modelo interacional, em conjunção com o tipo de atividade proposta pela professora, não conduziu as alunas à uma atividade comunicativa uma vez que não houve conversa entre elas com posicionamento crítico nem troca de opiniões acerca das informações que estavam lendo, por exemplo. Houve momentos que algumas palavras se apresentaram como obstáculo ao entendimento da informação escrita, evidenciando a ZDP da aluna Loiva. Um bom exemplo está no excerto 13 em que ela não entende o sentido da palavra *lower*. O *andamento* (ou suporte ou ajuda) iniciado por Laura com o objetivo de esclarecer o significado de *lower* acaba tendo sucesso. Mesmo assim, entendi que toda a negociação para elucidar o sentido de um termo desconhecido por uma das alunas foi de forma e não de significado.

No momento da *tarefa de fechamento*, a atividade proposta foi um jogo de verdadeiro ou falso. A professora leu afirmações sobre o conteúdo do texto visto na Internet e os alunos, divididos em dois grupos, tinham que decidir se a afirmação correspondia ou não com as informações do texto (vide capítulo 4, excertos 15 a 17). A interação tornou a ser professora-alunos. Professora perguntava e alunos respondiam. Predominou a prática das macro-habilidades da audição e fala, havendo um misto entre língua materna (vide capítulo 4, excerto 15, fala 88) e língua alvo (vide capítulo 4, excerto 16, fala 93).

Com relação à aula 2, o professor Manuel, no *momento de introdução à tarefa*, explora o significado da sigla NGO escrita no quadro e estimula os alunos a exemplificarem organizações não-governamentais de que têm conhecimento (vide capítulo 4, excertos 18 e 19). Assim como na aula 1, a atividade proposta aqui é o *jogo do professor pergunta e alunos respondem*, predominando a interação professor-alunos com prática das macro-habilidades de fala e audição.

No momento de investigação na Internet, tal qual na aula 1, o professor propõe uma atividade de *investigação com base em um tópico*. A diferença está em que, ao passo que na aula 1 todos acessaram a mesma página na Internet e leram o mesmo texto de modo linear, na aula 2 os alunos se dividiram em dois grupos, sendo que cada grupo acessou um *site* diferente de duas organizações não-governamentais. A leitura se desenvolveu no padrão não-linear e cada grupo se apoderou de informações que o outro não tinha. A interação aluno-aluno preponderou com a integração das quatro macro-habilidades (vide capítulo 4, excertos 20 a 23). Diferentemente da professora Sônia, que interveio na díade para esclarecer o significado de palavras novas, o professor Manuel auxiliou com estratégias de leitura (vide excerto 23) ao chamar a atenção dos alunos para *hyperlinks*, tais como o da *history of PETA* e das *FAQs* (ou *Frequently Asked Questions*), que os remeteu a outras páginas que poderiam conter a informação desejada.

Na interação constituída entre Gilmar e Carina, entendo nenhum deles ter assumido um papel dominante e sim colaborativo (STORCH, 2002). Storch afirma que na interação colaborativa, os participantes devem discutir seus pontos de vista sobre a resposta a que devem chegar. Uma discordância de pontos de vista, desta forma, poderia ensejar uma conversa na língua alvo em que eles chegassem a uma solução que agradasse os dois acerca do que escrever como resposta. Mesmo não tendo havido discordância e negociação sobre o que registrar nos *handouts*, entendo que a interação foi *colaborativa*.

Finalmente, no *fechamento da tarefa*, as atividades de *information gap* e *opinion gap* se destacaram. Na primeira, os alunos se sentaram com colegas que investigaram o outro *site* e tiveram que relatar suas descobertas. Na segunda, os alunos opinaram sobre quais das duas organizações não-governamentais apoiariam e justificaram. Houve interação aluno-aluno na atividade de *information gap*, e aluno-professor-aluno na de *opinion gap*. Percebo esse momento final da aula como sendo bastante comunicativo uma vez que desencadeou falas em que os alunos expuseram seus pontos de vista e trouxeram à discussão seus conhecimentos externos sobre as ONGs envolvidas (vide excerto 25, com discussão sobre os ativistas do PETA invadindo o desfile de Gisele Bündchen, e excerto 28, com discussão sobre Paul Watson e o submarino/navio).

5.2 TERCEIRA PERGUNTA DE INVESTIGAÇÃO

No parágrafo anterior, concluí que a aula da professora Sônia não incluiu um conjunto de atividades que pudessem ser reconhecidas como comunicativas. A página na Internet com o texto sobre casamentos arranjados no Japão, por não incluir hipertextualidade e forçar uma leitura linear, poderia ter sido impressa e passada aos alunos no papel. Ou seja, entendo não ter havido diferença entre a leitura feita na tela do computador e uma possível leitura feita no papel. Para a professora Sônia, a página na Internet simplesmente substituiu o papel. Entre levar os alunos a um laboratório de línguas para fazê-los ler um texto de forma linear na tela do computador e imprimir o mesmo texto para trabalhá-lo em aula, concluo ser a segunda alternativa a mais adequada, pois poupa o tempo de deslocamento até o laboratório onde estão os computadores e evita um possível cansaço que uma leitura prolongada na tela de um computador pode causar. Acredito que a hipertextualidade, que nos conduz a uma leitura não-linear, é o grande diferencial de um *site institucional* na Internet. Os alunos não precisam ler todos os mesmos textos em um *site* repletos de *hyperlinks*. A trajetória diferenciada de leitura que cada aluno traça vai proporcionar o acesso a informações diversas que, dependendo da tarefa de fechamento proposta pelo(a) professor(a), servirão como insumo em uma atividade comunicativa. A leitura linear de um texto na Internet proposto pela professora Sônia não permitiu que os alunos tivessem acesso a informações diferentes uma vez que todos leram um único texto na íntegra e tiveram que responder ao mesmo conjunto de questões investigativas. A atividade lúdica por ela proposta não se afinou com a tipologia de tarefas sugerida por Prabhu (1987, p. 47). O jogo de identificação das afirmações sobre o texto lidas pela professora como sendo verdadeiras ou falsas não caracterizou a atividade como sendo de *information gap*, tampouco de *opinion gap* e *reasoning gap* (vide capítulo 2, item 2.4.3.4 e seguintes). Os alunos não debateram e tampouco opinaram sobre as informações contidas no texto. Nem produziram informações novas a partir do que leram. Minha observação final, com relação à aula 1, é de que ela não contemplou nenhuma atividade comunicativa durante os momentos de investigação na Internet e da tarefa de fechamento. Entendo, por outro lado, que o *momento de introdução à tarefa* foi comunicativo uma vez que os alunos tiveram que retomar informações acerca de diferenças culturais sobre países lidas em um texto trazido pela professora na aula anterior.

Na aula do professor Manuel, observei, por outro lado, que as atividades de pós-investigação na Internet (ou pós-leitura) favoreceram o aspecto comunicativo, tais como as atividades que reconheci como *information gap* (vide excertos 24 e 25) e de *opinion gap* (vide excerto 27). Na primeira, os alunos manipularam informações pesquisadas nos *sites* em uma conversa cujo objetivo era informar o outro sobre a ONG que ele desconhecia. Na segunda, destacou-se a voz própria dos alunos quando tiveram que tomar posição sobre qual ONG prefeririam ajudar. Além disso, há momentos outros da aula 2 em que os alunos tiveram a chance de expressar sua própria voz dentro do contexto das ONGs, como ilustram os excertos 26 e 28 (informando sobre o incidente envolvendo Gisele Bündchen e as ações de Paul Watson, respectivamente).

Minha conclusão final com relação à pergunta 3 é de que a aula 2 contemplou mais atividades comunicativas que a aula 1. As atividades propostas no *momento de introdução à tarefa* foram comunicativas nas duas aulas já que os alunos se expressaram na língua alvo para trazer seus conhecimentos sobre diferenças culturais e organizações não-governamentais. As atividades de investigação na Internet não foram comunicativas (em nenhuma das duas aulas). Porém, as atividades sugeridas no terceiro momento, o de fechamento da tarefa, em que os dados coletados na Internet foram manipulados pelos alunos, caracterizaram-no como sendo comunicativo na aula 2 e não comunicativo na aula 1.

5.3 QUESTÕES PERTINENTES A PARTIR DA ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Após responder às minhas três perguntas de investigação, passo agora a tecer algumas considerações que julgo importantes após a observação das duas aulas filmadas.

As informações constantes dos *sites* sugeridos serviram de *insumo* para as respostas que deviam ser anotadas no *handout*. Por extensão, foram também o *insumo* indispensável para as atividades de fechamento.

A abordagem comunicativa de ensino de LE afirma que o *insumo* deve ser *autêntico*. Na aula sobre as organizações não-governamentais, identifiquei que os *sites institucionais* do Greenpeace e do PETA, por serem os oficiais mantidos pelas duas entidades reconhecidas internacionalmente, são *autênticos*. Quaisquer textos constantes deles têm como objetivo

informar o internauta sobre assuntos variados, tais como as missões de cada instituição, seus objetivos, suas ações e campanhas atuais, entre outros. Visam, portanto, o hiperleitor de inglês independentemente do fato de ser ele nativo ou não, ser estudante de inglês como LE ou não. Da mesma forma que a Internet oferece uma gama de *sites* cujo conteúdo é autêntico, muitos são os que podem ser caracterizados como não-autênticos. Cabe ao professor uma análise preliminar do *site* a fim de verificar sua autenticidade.

A *autenticidade* do *site* na Internet se põe como quesito relevante, pois expõe os alunos à recepção da LE em um contexto natural onde a língua escrita se materializa sem o escopo de ensiná-la a falantes da língua alvo como LE ou L2. Não apenas as informações são importantes, mas também as formas lingüísticas. Embora em muitas aulas o foco não esteja no ensino de formas e sim no significado (como o que aconteceu nas aulas filmadas para este estudo), a exposição do aluno a um texto autêntico leva-o ao contato tanto com palavras ou estruturas frasais novas (que poderão ser ou não incorporadas ao seu léxico individual), quanto com palavras e estruturas frasais previamente trabalhadas e inseridas num contexto diferente do da sala de aula.

As duas aulas filmadas convergiram para uma atividade de leitura de texto com o insumo *sites na Internet*. A informação textual digital, apresentada na tela dos computadores, assume a mesma função do texto inserido no papel. Portanto, a mídia Internet, possível através de uma ferramenta chamada computador, substitui a mídia papel que se apresentava exclusivamente sob a forma de livros, cartazes, folhetos, revistas ou jornais impressos antes do advento da rede mundial de computadores.

A leitura de um texto na Internet exige novas estratégias dos alunos, como saber lidar com o gênero *hipertexto*. A habilidade de saber *navegar* pela rede através dos *hyperlinks* se faz necessária. Minha indagação agora é: para o aluno, existe uma vantagem da hipertextualidade no texto digital sobre o texto no papel? Acredito que sim. É verdade que um *site* autêntico e tão complexo como o do Greenpeace e o do PETA, por exemplo, até poderia ser impresso no papel, mas não geraria um mesmo trabalho. A multisemiose (vide capítulo 2, item 2.7) do texto *online* e a não-linearidade decorrente de sua leitura se apresentam como atrativo de um *site* na Internet. Os *hyperlinks*, por exemplo, são vantajosos, pois propiciam maior rapidez para ir de uma página a outra. Se um daqueles *sites* fosse completamente

impresso no papel, os alunos teriam um *polígrafo*, devido à quantidade de páginas, e poderiam ter a tendência de lê-las na mesma ordem em que seriam agrupadas pelo professor. Além de uma fácil navegação textual promovida pelos *links*, outra vantagem do hipertexto é a rapidez e baixo custo na atualização das informações.

Com base nas duas aulas filmadas, observei que os *sites* na Internet serviram aos propósitos de uma atividade de leitura com o objetivo de pesquisa com base em um único tópico. E já que nas duas aulas filmadas a leitura objetivou a pesquisa, é importante ressaltar que na Internet é possível encontrar páginas versando sobre todos os assuntos imagináveis. Todos aqueles que foram alunos ou professores de LE até o início dos anos 90 devem se lembrar do quão difícil era encontrar algum material extra, e de preferência autêntico, para aprofundar ou expandir algum conhecimento novo na trajetória de aquisição da LE. Com o surgimento da Internet, conseguir material novo para as aulas de LE nos dias de hoje deixou de ser tarefa árdua. Basta recorrermos a um *site* de busca como o Google (www.google.com) ou o Yahoo (www.yahoo.com), escrevermos qualquer palavra ou assunto no campo de busca e clicar o botão do *mouse*. Em poucos segundos, tem-se o resultado mostrando quantas páginas foram encontradas, com a respectiva URL e, às vezes, um pequeno texto que nos dá idéia do seu conteúdo. Muitos são *sites* bons sob o ponto de vista pedagógico. Outros são ruins. Isso posto, entendo que, caso o professor decida indicar um *site* na Internet que sirva aos propósitos da atividade de leitura visando à pesquisa em uma aula que se propõe a ser comunicativa, deve ele ter a habilidade de saber avaliar um bom *site* e um mau *site*. Para distinguir o bom do mau *site*, dois critérios básicos parecem merecedores de observância: (1) o *site* deve ser autêntico e seu assunto relevante lingüística e pedagogicamente para os alunos; e (2) ele deve apresentar as características inerentes à hipertextualidade. Esse segundo critério não foi observado na aula 1, por exemplo, já que o *site* sobre o casamento arranjado no Japão não apresentava *links* e todos os alunos foram obrigados a ler o mesmo texto na íntegra, tanto por força das suas características quanto pelo tipo de atividade de leitura proposta pela professora.

A partir de minha observação da aula 1 e tendo em mente que os *sites* da Internet foram insumos para a leitura durante o momento de investigação, pergunto: precisam os alunos todos lerem os mesmos textos que compõem um *site* na Internet? Respondo dizendo que vai depender da atividade de pós-leitura proposta pelo professor. Se a aula é para ser

comunicativa, deve o professor saber elaborar uma atividade de pós-leitura que engaje os alunos no relato de dados que um aluno possui, após ter feito a leitura, mas que não sejam os mesmos dados que outro aluno possui; ou ainda uma atividade em que todos sejam convidados a emitir suas opiniões acerca das informações coletadas. Nesse sentido, observo que o professor Manuel soube realizar bem uma tarefa comunicativa. Na coleta de dados na Internet, cada dupla da aula 2 acessou um *site* diferente para coletar determinadas informações (leitura múltipla). De volta à sala de aula, as duplas foram refeitas de forma que em cada díade, um aluno tinha informações coletadas que o outro não tinha (*information gap*). A conversa em que cada aluno relatou ao outro informações sobre as ONGs pesquisadas foi comunicativa por incluir o novo e focando no significado. Eram *novas* (ou *novidade*) as informações sobre o PETA relatadas à aluna que pesquisou sobre o Greenpeace, por exemplo. Entendo que uma informação nova deve sempre estar presente em uma aula comunicativa. Não posso deixar de apontar um outro mérito do professor Manuel ao incluir uma discussão pós-leitura em que alunos tiveram que se posicionar em relação a qual das duas ONGs apoiariam financeiramente caso pudessem. A justificativa que cada aluno deu ao escolher o Greenpeace tornou a atividade comunicativa, já que argumentaram tanto com dados do *site* quanto com informações prévias que cada um tinha. E, além disso, uma tarefa na aula de LE deve espelhar algo possível de acontecer no mundo fora da sala de aula (ou o que Nunan denomina de *ensaio para o mundo real*). É verossímil um dia os alunos doarem dinheiro para uma ONG qualquer; e certamente levarão em consideração a questão da confiabilidade antes de optar pela doação ou não. Se voltarmos à leitura dos excertos da aula 2, notaremos que todos os alunos mencionaram em LE a confiabilidade do Greenpeace, por isso merecedor da unanimidade de preferência.

Ainda sobre a questão de todos lerem os textos de um mesmo *site*, como afirmei no parágrafo anterior, a leitura única por todos vai depender da atividade proposta pelo professor. Se a tarefa comunicativa for a resolução de um problema, entendo não haver empecilho na busca de informações em um único *site* por todos os integrantes da turma. A resolução de um problema – tarefa comunicativa porque gera debates, exposição de pontos de vista diferentes e convergência para uma solução comum – não foi atividade proposta nas duas aulas filmadas, contudo.

Com relação às perguntas de investigação, uma crítica parece bastante pertinente. Na aula 1, os alunos tiveram doze perguntas a serem respondidas com base na leitura linear de um texto com três parágrafos. Entendo ser um excesso. Além disso, são em sua maioria perguntas classificadas na tipologia de Marcuschi como sendo *objetivas*. Minha observação da aula revelou que os alunos apenas registraram em seus *handouts* informações tais como aparecem no texto. Não houve criação de língua estrangeira. Houve apenas cópia porque as perguntas levaram os alunos a isso. Entendo que perguntas *inferenciais* e/ou de *opinião*, que poderiam ter sido elaboradas, levariam os alunos a criar suas próprias respostas tornando a atividade comunicativa. Voltando ao número de perguntas, minha indagação é: será que ele não poderia ter sido reduzido? Entendo que sim. Muitas perguntas tornam o trabalho de investigação longo e cansativo.

Na aula 2, embora os *sites* sugeridos fossem mais extensos e repletos de multisssemiose, propiciando aos alunos trajetórias diferentes de leitura (não-linearidade), o número de perguntas de investigação foi reduzido a apenas quatro. Entendo ser esse um número razoável. O que me parece mais apropriado para uma boa compreensão não é a quantidade de perguntas e sim a sua amplitude. O que se pretende abranger com as perguntas? As quatro perguntas do *handout* sobre o PETA são factuais, portanto encaixando-se como perguntas *objetivas* na tipologia de Marcuschi. Já o *handout* sobre o Greenpeace apresenta três perguntas factuais e uma cuja resposta é *subjetiva*, podendo o aluno se basear ou não nas informações do *site*. Observei que as informações colhidas como respostas serviram como insumo para a atividade sugerida logo após as quatro perguntas, comum nos dois *handouts*. Entendo a proposta de um aluno se juntar a outro que investigou um *site* diferente e trocar as informações coletadas como sendo uma atividade de *information gap* (PRABHU, 1987, p. 47) pois cada aluno tinha posse de informações sobre uma ONG que eram desconhecidas pelo outro. No relato dos dados, os alunos usaram palavras inseridas nos *sites* e agregaram dados que eles sabiam previamente sobre as ONGs (vide excertos 24 e 25 no capítulo anterior). Incluir relatos sobre o incidente com a modelo Gisele Bündchen (excerto 25), não citado no *site* do PETA, mas de conhecimento do aluno Gilmar, significa que o trabalho resgatou um dado registrado na memória do aluno muito antes de a aula acontecer e que ele julgou pertinente trazer à discussão naquele instante. Isso, em meu ponto de vista, tipifica uma aula comunicativa no momento em que faz o aluno verbalizar na língua alvo um conhecimento seu que gostaria de

partilhar com os seus pares. Tal inserção de informações não extraídas do *site*, mas do conhecimento dos alunos e pertinentes à discussão, não ocorreu na aula 1.

Como foi verificado, a apresentação dos resultados da investigação ocorreu através de relatos orais em pares na aula 2 (parágrafo anterior) em uma atividade de *information gap* e continuou com uma atividade de *opinion gap* (PRABHU, 1987, p. 47) em que eles justificaram oralmente quais das duas ONGs em questão apoiariam se pudessem (vide excertos 32 a 36 no capítulo anterior). Acredito ter sido essa atividade mais importante que a dos relatos orais uma vez que provocou nos alunos um raciocínio crítico. Na escolha de qual ONG apoiar, os alunos recorreram ao seu *pensamento crítico*, que pode ser definido como:

A habilidade de analisar os fatos, gerar e organizar idéias, defender opiniões, fazer comparações e inferências, avaliar argumentos e resolver problemas.¹¹⁸
(CHANCE, 1986, p. 6).

E, ao pensar criticamente, os alunos ativaram suas *habilidades superiores de pensamento*¹¹⁹. São habilidades necessárias à realização do raciocínio crítico, tais como identificar e analisar um problema, aplicar conhecimentos prévios, juntar novas informações, organizar e comparar dados, esclarecer e julgar alternativas, entre outros. Na escolha da ONG Greenpeace, os alunos compararam-na com o PETA e julgaram não apenas com base nas informações colhidas na investigação nos respectivos *sites*, como também em seus conhecimentos anteriores daquela organização. Como observado ao longo dos excertos 32 a 36, a atividade em que houve o posicionamento crítico promoveu a produção da língua alvo de forma comunicativa.

Ao comparar a aula 2 com a aula 1, observei que na aula 1 a professora Sônia não promoveu uma atividade que oportunizasse o desenvolvimento do pensamento crítico. Conseqüentemente, não houve ativação das *habilidades superiores de pensamento*. A atividade lúdica proposta por ela como tarefa de fechamento, embora prazerosa para todos,

¹¹⁸ Tradução minha. A definição no texto original em inglês é: *The ability to analyze facts, generate and organize ideas, defend opinions, make comparisons, draw inferences, evaluate arguments and solve problems.*

¹¹⁹ Em inglês, *higher level thinking skills*. São as habilidades necessárias ao pensamento

não gerou comunicação entre os alunos. Minha conclusão aqui é a de que para gerar comunicação e focar no sentido em uma tarefa de fechamento de uma aula em que *sites* da Internet servem como insumo, cabe ao professor propor uma atividade em que os alunos se posicionem criticamente, ativando suas habilidades superiores de pensamento, a partir das informações coletadas dos *sites*. Com tal conclusão, não estou desvalorizando a atividade lúdica da professora Sônia. Entendo que o ambiente de sala de aula deve sempre ser prazeroso para o aluno. O que faltou na aula da professora Sônia foi a inclusão de uma atividade comunicativa em que, de alguma forma, os seus alunos pudessem exprimir seu ponto de vista com relação aos casamentos arranjados. Talvez a simples proposição de uma comparação entre como ocorre o casamento na sociedade brasileira e na japonesa, seguida da opinião dos alunos sobre se o casamento arranjado teria sucesso no Brasil, gerasse um debate em que certamente o posicionamento crítico dos alunos viesse à tona mediado pelo uso da LE. No momento de fechamento da aula do professor Manuel, por outro lado, não houve espaço para o lúdico, mas houve muitos momentos comunicativos: troca de informações coletadas (excertos 24 e 25), emissão de opiniões (excertos 26, 27, 32, 33, 34, 35, 36, e 37) relato de experiências pessoais (excertos 28 e 38) e convite à participação dos alunos em um abaixo-assinado em favor de uma campanha promovida por uma ONG nacional (excerto 39).

5.4 LIMITAÇÕES DESTA PESQUISA E SUGESTÕES PARA OUTROS ESTUDOS

Tão importante quanto a análise dos dados coletados em uma pesquisa qualitativa e etnográfica, em que o pesquisador se posiciona criticamente e apresenta suas conclusões, é a inclusão das limitações do estudo. Este está sendo um momento bastante reflexivo em que eu, enquanto pesquisador, apresento algumas restrições e pontos que poderiam ser melhorados, sem seguir uma ordem de relevância. Exponho, ao final, sugestões de futuras pesquisas.

A escassez de bibliografia em que pesquisas em sala de aula envolvendo o trabalho com *sites* que denomino de *sites institucionais* foi uma das limitações. Encontrei dados na teoria, como na obra de Warschauer, mas quando parti para a pesquisa de estudos semelhantes já conduzidos, deparei-me apenas com trabalhos que focam na construção de textos colaborativos em LE ou L2. Entenda-se, em outras palavras, a produção escrita de *e-mails*, bate-papos virtuais e mensagens postadas em fóruns de discussão. Não quero ser incisivo quando afirmo que não encontrei pesquisas semelhantes à minha. Talvez existam algumas e

fui *eu* quem não soube procurar nos caminhos certos. Percebi um grande interesse de colegas pesquisadores na investigação da Internet como mídia que proporciona a co-construção de discursos entre alunos de LE e L2 com falantes, ou melhor, *escritores* nativos e não-nativos da língua alvo. Muito interesse há, também, na pesquisa da Internet como mídia de publicação de textos colaborativos produzidos por alunos de LE e L2. Se por um lado a escassez de investigações envolvendo *sites institucionais* como insumo na aula de LE me frustrou um pouco, por outro me confortou saber que este trabalho é, de certa forma, pioneiro. Fiquei satisfeito em descobrir que, a partir da análise dos dados gerados para esta pesquisa, é possível, também, envolver os alunos na produção de textos escritos e orais em uma aula em que a Internet e o gênero hipertexto são utilizados como fonte de busca de informações. Se por um lado na escrita de *e-mails*, bate-papo e mensagens em fóruns de discussão o discurso em LE criado pelos alunos é partilhado pela Internet, local onde ele se materializa e fica registrado, a produção de língua alvo na sala de aula em que *sites institucionais* são usados com insumo é compartilhada somente entre os participantes da aula. Mesmo tendo uma repercussão pequena em virtude do contexto onde ocorre, a produção de LE por parte dos alunos que acessam a Internet para a pesquisa deve ser, também, alvo de investigação por estudiosos da linguagem. O motivo forte para isso é que os *sites institucionais* compõem o maior volume de conteúdo da Internet e são tão ou mais acessados que as páginas de *e-mail* e bate-papo.

Quando da leitura de alguns artigos sobre estudos de L2 na Internet, notei que um texto escrito por Warschauer intitulado “*Interaction, negotiation, and computer-mediated learning*” estava sendo bastante citado, sempre acompanhado de *link* remetendo para o seu conteúdo. Interessado em ler o trabalho, toda vez que eu clicava os *links*, aquela famosa frase indesejada sempre aparecia: *page not found*. Ou seja, página não encontrada. Mandeí, então, um *e-mail* para o Warschauer (Anexo VI) solicitando o artigo e esperando que ele fosse mandá-lo. Fiquei frustrado porque não tive resposta dele. Certamente, uma resposta de Warschauer, que é um dos teóricos escolhidos para embasar este estudo, seria um acréscimo valioso neste estudo.

Esta investigação poderia ter abrangido a questão da *transferência de conhecimentos* (PERRENOUD, 2004, p. 47). Perrenoud afirma que *grande parte dos conhecimentos que os alunos assimilam só pode ser utilizada no próprio contexto de sua aprendizagem*. Meu estudo

não aborda a questão da transferência dos conhecimentos aprendidos na aula em que os *sites institucionais* foram usados como insumos para um outro contexto ou momento. Os dados analisados mostraram a produção de LE na mesma aula em que a investigação na Internet aconteceu. Tal limitação se deu ao fato de que *apenas* uma aula de uma hora de cada professor foi filmada; isso porque o trabalho proposto com *sites* na Internet não ocorreu em todas as aulas. Daí a impossibilidade de descobrir se os conhecimentos adquiridos sobre as ONGs e os tipos de casamento no Japão, ou até mesmo formas lingüísticas surgidas nos textos *online*, foram assimilados pelos alunos a ponto de serem transferidos por eles em um outro momento de aprendizagem. Somente um estudo longitudinal, que demandasse mais tempo de pesquisa, poderia atestar a possibilidade da transferência de conhecimentos adquiridos em uma aula em que os *websites* foram alguns dos insumos, apresentando, então, novos dados que corroborassem ou não a validade do trabalho com o hipertexto em sala de aula. Em vista da impossibilidade dessa verificação ter sido conduzida neste estudo, fica a minha sugestão para um próximo: a comprovação ou não de que conhecimentos assimilados pelos alunos em uma aula cujos insumos são *sites institucionais* conseguem ser transferidos para um outro contexto ou tarefa pedagógica. Tais conhecimentos podem ser de vocabulário, estruturas, estratégias de compreensão, entre outros.

Uma outra sugestão de pesquisa futura nasce a partir de dados que levantei na observação da aula 1 sobre casamentos no Japão. A inabilidade da professora, pelo menos naquela aula, em formular perguntas de investigação que instigassem os alunos a expressar sua própria voz na língua estrangeira despertou o meu interesse para um futuro estudo sobre perguntas de compreensão de texto. Entendo que as perguntas cujas respostas estão inseridas objetivamente no texto não estimulam os alunos à produção de língua alvo por eles mesmos e ao desenvolvimento do seu raciocínio crítico. É questionável se apenas perguntas em que as informações de um texto são transferidas para o papel – sem a ocorrência de debate, posicionamento crítico e ativação das habilidades superiores de pensamento – conduzem o aluno à apropriação das idéias nele inseridas. Por isso cabe um estudo em que perguntas de compreensão de texto (não importando o gênero textual) são analisadas para verificar até que ponto elas levam os alunos ao efetivo entendimento do texto e à expressão da própria voz em LE. É possível que esse seja um dos temas de minhas próximas investigações.

Como professor, minha preocupação é sempre proporcionar aos alunos, em cada aula, momentos em que eles possam se expressar em LE, verbalizando e compartilhando suas idéias, seus pontos de vista acerca das problemáticas apresentadas por mim ou por seus colegas. E percebo no trabalho com textos (na Internet ou fora dela) momentos ricos que permitem o debate em LE e que não deveriam ser desperdiçados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBS, B., COOK, V., e UNDERWOOD, M. *Authentic English for reading*. 2. ed., Oxford: Oxford University Press, 1981.
- AL-BELUSHI, Ali Hussain. *Cognitive domains: lower levels and sublevels*. Em <<http://www.geocities.com/eltsqu/Lowerlevels.htm>>, acessado em 15-09-2004.
- _____. *Higher level thinking skills* <<http://www.geocities.com/eltsqu/Higherlevels.htm>>, acessado em 15-09-2004.
- ALLWRIGHT, Richard L. & BAILEY, Kathleen M. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- AMORIM, C. C.; BONOMI, G. A.; POLIFEMI, M. C. & VIEIRA, M. R. C. *Intersections 1 – Intermediate*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultural, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitext, 1995.
- BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRAGA, Denise B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e Gêneros Digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, 144-162.
- BROWN, Douglas H. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Second Edition. White Plains: Addison Wesley Longman Inc., 2001.
- CHANCE, P. *Thinking in the classroom: a survey of programs*. New York: Teacher's College – Columbia University, 1986.
- CHAPELLE, Carol. CALL in the year 2000: still in search of research paradigms. In: *Language Learning & Technology*, V. 1, n. 1. 1997. Em <<http://llt.msu.edu/vol1num1/chapelle/default.html>>, acessado em 04-05-02.
- DONATO, Richard. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P. & APPEL, G. (Org.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood: Ablex, 1994, 33-56.
- DOUGHTY, C. & PICA, T. “Information gap” tasks: do they facilitate second language acquisition?. In: *TESOL Quarterly*, V. 20, n. 2, 305-325, 1986.
- ELLIS, Rod. Task-based research and language pedagogy. In: *Language Teaching Research*, 4,3, 193-220, 2000.
- FOSTER, Pauline & SKEHAN, Peter. *The influence of planning and task type on second language performance*. SSLA, 18, 1996.
- FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GEHRINGER, Max & LONDON, Jack. *Odisséia digital 2. A Internet de @ a zip*. São Paulo, Abril, 2001.

GITSAKI, C. & TAYLOR, R. P. *Internet English: www-based communication activities*. Oxford: Oxford, 2000.

GRELLET, Françoise. *Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

KO, Jungmin; SCHALLERT, Diane L. & WALTERS, Keith. Rethinking scaffolding: examining negotiation of meaning in an ESL storytelling task. In: *Tesol Quarterly*. V. 37, n. 2. Alexandria, 2003. 303-324.

KOMESU, Fabiana C. Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C.. (Org). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2004.

LAM, W.S.A. Second language socialization in a bilingual chatroom global and local considerations. In: *Language Learning & Technology*, V. 8, n. 3. 2004. Em <<http://lt.msu.edu/vol8num3/lam/default.html>>, acessado em 14-10-04.

LANTOLF, James P. & APPEL, Gabriela. Theoretical framework: an introduction to Vygostkian approaches to second language research. In: LANTOLF, J.P. & APPEL, G. (Org.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood: Ablex, 1994. 1-32.

LEE, Kuang-wu. English teachers' barriers to the use of computer-assisted language learning. In: *The Internet TESL Journal*, V. VI, n. 12, 2000. <<http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html>>

LEINER, Barry M., CERF, Vinton G., CLARK, David D., KAHN, Robert E., KLEINROCK, Leonard, LYNCH, Daniel C., POSTEL, Jon, ROBERTS, Larry G. e WOLFF, Stephen. *A brief history of the Internet*. Em <http://www.isoc.org/internet/history/> (2000)> (Acessado em 02-09-2003)

LIGHTBOWN, Patsy M., e SPADA, Nina. *How languages are learned*. Revised edition. Oxford: Oxford University Press, 1999.

SOARS, Liz & SOARS, John. *Headway advanced student's book*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

_____. *New headway English course: elementary workbook*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

LUCAS, S.B. & WEASENFORTH, D. E-mail and word processing in the ESL classroom: how the medium affects the message. In: *Language Learning & Technology*, V. 5, n. 1. 2001. Em <<http://lt.msu.edu/vol5num1/weasenforth/default.html>> Acessado em 04-05-02.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões (2001). In: DIONÍSIO, A.P. & BEZERRA, M.A. (2001) (orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.

MCARTHUR, Tom. *The Oxford companion to the English language*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

MITCHELL, Rosamond e MYLES, Florence. *Second language learning theories*. London: Arnold, 1998.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do Chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: V.M.O. PAIVA (Ed.), *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MUEHLEISEN, Victoria. Projects using the Internet in college English classes. In: The Internet TESL Journal, Vol. III, N. 6, June 1997. Em <<http://iteslj.org/Lessons/Muehleisen-Projects.html>>

NICOLAIDES, Christine. *Interação em sala de aula de língua estrangeira: uma experiência na escola de ensino de primeiro grau*. Dissertação de mestrado. Pelotas: UFPEL, 1996.

NUNAN, David. Task-based syllabus design: selecting, grading and sequencing tasks. In CROOKES, G. & GASS, S. M. (ed.). *Tasks in a pedagogical context: integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

NUNAN, David. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____. *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

Pequena história da Internet. Universidade Federal de São Carlos. Em <<http://www.ufscar.br/~suporte/internet01.htm>>, acessado em 02-09-2003.

PERRENOUD, Phillipe. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In: DOLZ, Joaquim & OLLAGNIER, Edmée. (Org). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PILBEAM, Adrian. *Market leader: international management: business English*. Essex: Pearson Educational, 2000.

PLATT, Elizabeth & BROOKS, Frank B. Task engagement: a turning point in foreign language development. In: *Language Learning* 52:2, pp 365-400, 2002.

PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RAMAL, Andrea Cecilia. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICHARDS, Cameron. Hypermedia, Internet communication, and the challenge of redefining literacy in the electronic age. In: *Language Learning & Technology*, Volume 4, Número 2. 2000. Em <<http://llt.msu.edu/vol4num2/richards/default.html>> Acessado em 04-05-02.

RICHARDS, Jack, PLATT, John e WEBER, Heidi. *Longman dictionary of applied linguistics*. Essex: Longman, 1985.

SOARS, John & Liz. *New headway English course: elementary workbook*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

STORCH, Neomy. Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning* 52:1, 2002. 119-158

SHULMAN, Myra. *Developing global connections through computer-mediated communication*. Em <<http://iteslj.org/Articles/Shulman-CMC.html>>, acessado em 22-02-02.

TEELER, D. e GRAY P. *How to use the Internet in ELT*. Essex: Longman, 2000.

VIEIRA, M.R.C. et al. *Intersections 1. Intermediate*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1994.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARSCHAUER, M. & HEALEY, D. "Computers and language learning. An overview". *Language Teaching*. 31. 57-71 (1998).

WARSCHAUER, M. A developmental perspective on technology in language education. *TESOL Quarterly*, 36(3), 453-475. Alexandria: TESOL, 2002

____ Computer-assisted language learning: An introduction. In S. Fotos (Ed.), *Multimedia language teaching* (pp. 3-20). Tokyo: Logos International (1996).

____. Online learning in second language classrooms: an ethnographic study. In: WARSCHAUER, M. & KERN, R. (Eds.) *Network-based language teaching: concepts and practice*. New York: Cambridge University Press, 2000.

WARSCHAUER, Mark & MESSKILL, Carla. Technology and second language learning. In: J. Rosenthal (Ed.) *Handbook of undergraduate second language education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000.

WARSCHAUER, Mark; SHETZER, Heidi & MELONI, Christine. *Internet for English teaching*. Alexandria: TESOL, 2000.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da lingüística*. São Paulo: Parábola, 2002.

WIDDOWSON, H.G. *Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

WIGGINS, Grant & MCTIGHE, Jay. *Understanding by design*. Pearson Education, 2000.

WILLIS, Jane. A flexible-framework for task-based learning. In: WILLIS, Jane & WILLIS, Dave (orgs.) *Challenge and change in language teaching*. Oxford, Heinemann, 1996.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antônio Carlos. (orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2004.

YATES, Simeon. English in cyberspace. In: S. Goodman e D. Graddol (eds), *Redesigning English: new texts, new identities*. London: Routledge, 1996.

ANEXOS

ANEXO I - TRANSCRIÇÃO INTEGRAL DAS FALAS DA AULA 1 – TIPOS DE CASAMENTO NO JAPÃO

Primeiro momento (sala de aula):

SÔNIA: *We can start and, ah, Renê [risos] and after [xxx] of course, yeah, yes. [pausa] Are you filming already, Renê? Are you!!! OK. So, please, open your books on page 54, OK? And I want to ask you some questions, OK? I want to know what do you know... remember the cultural aspects that we have seen before, like that extra article with... remember?... about, eh, remember, OK? [risos] So I want to know, eh, what do you remember about Russia, any cultural aspects about, eh, Russia, found in Russia, remember? You can take a look at that article that we have worked, yes? If you don't remember, you can take a look, but I think Mário remembers. Remember any curiosity about Russia?*

MÁRIO: *You should not deny a drink in Russia*

SÔNIA: *It's true!*

MÁRIO: *Because it's an offence*

SÔNIA: *It's an offence, yes, if you are invited to go to someone's house, you have to drink as much as the person does, remember? OK. And what about Japan? What do you remember [pausa] related to Japan?*

A2: *You have to bow...*

SÔNIA: *You have to bow your head when you greet people.*

JÚLIA: [Olhando para o texto e lendo.] *ah, you(r)... [pausa] business card, you know?*

SÔNIA: *You have to exchange business cards. The first time you meet a person, you have to exchange business cards. Correct? What else? Japan has lots of rules, remember? Japan is very, eh, concerned about rules.*

LAURA: [xxx] *about the son (sun), not? [Aluna fala baixo e com a mão tapando a boca, impedindo uma boa captação de sua voz pela filmadora.]*

SÔNIA: *No, that's in China.*

LAURA: *China.*

SÔNIA: *That's in China. [pausa] OK. What do you know about Kwait? Do you know anything [celular tocando] about Kwait? [Alunos balançam a cabeça e riem.] No? OK. [Professora ri.] Eeh, eh, cultural aspects, eh, found here in our country, Brazil? Anything that you think it's interesting that we, we have here in our country.*

BERTA: *People are discussing the business... durante?*

SÔNIA: *During.*

BERTA: *During the [pausa] lunch.*

SÔNIA: *Here in Brazil?*

BERTA: *Yes.*

SÔNIA: *Do you think so?*

BERTA: *Yes. [alunos riem.]*

SÔNIA: [Rindo] *Yeah. OK. Maybe.* [pausa] *But this was not written there, yes? You're adding this now.*

BERTA: *No, but, eeh...*

SÔNIA: *It's your opinion.*

BERTA: *I know...*

SÔNIA: *You know people that like to discuss business while eating, yes?*

[Alunos balançam a cabeça positivamente.]

SÔNIA: *Any other? Mauro. What about kisses in Brazil? Isn't this...*

MAURO: [xxx] *How do you mean kisses, eh?*

SÔNIA: *Like when you meet the person you usually kiss, yes?*

MAURO: *You give two kisses.*

SÔNIA: *Two kisses, sometimes even three kisses, yes?*

BERTA: *A man don't kisses men, but [pausa] man...*

LAURA: *You shake, shake hands.* [Berta olha para Laura.]

BERTA: *Yes [Concordando com Berta.] And man kisses woman and woman kisses woman, but man don't kiss man.*

SÔNIA: *Men don't kiss men, yes. Like in Russia, men kiss men, yes? If you go to Russia, men kiss men, yes? [pausa] OK. OK, guys. So, eh, now here in your books we have four, eh [pausa] four explanations. No, these actually are kinds of letters. No, sorry, diaries, these are diaries written by exchange students who have visited these countries, Russia, Japan, Kwait and Brazil, OK? So, I'd like one – Júlia, please, can you read the first one and then which letter are going to find out which country is she talking about, OK?*

JÚLIA: [Lendo em voz alta.] *My host sister told me she gave up making her own family for her degree. [pausa] [Faz careta de quem não entende algo.] She said that men [pausa] her age didn't want to marry a woman who was on the same level as they were. Society in... looks...*

SÔNIA: *Imagine, people, society looks bad on a man who has an ed... educated wife. Which place is that?*

ALUNOS: *Kwait!*

SÔNIA: *Kwait. Yes. So [pausa] they are very, very bad in Kwait, yes? They are mean men there. So, she decided to be single, this, this sister, yes? She gave up making her own family because she wanted to study. So, she couldn't find a husband because she had education, yes? So this is no [xxx] [pausa] And then, Jorge, can you read the second, please?*

JORGE: [Lendo em voz alta.] *Eh, [xxx] are quite different in blah, blah, blah. In my second week, I real... realized that the girl my host brother was about to marry had been selected by his, by his parents.*

SÔNIA: *Uh-um.*

JORGE: [Lendo em voz alta.] *I asked him about it and he told me that it could happen [xxx] to marry her. However, he believes that what his parents say should be accepted. [pausa] Before the war things used, used to be different. Parents arrange the marriages without consul... [Faz careta de quem não entende algo.] consulting the two people to be married.*

SÔNIA: *OK. So, what do you think about this? Arranged marriages. What country could that be?*

ALUNOS: *Japan.*

SÔNIA: *Japan. Yes. Do you know that in Japan people still, eh [pausa] marry, get married by arranged marriages? Even nowadays?*

MAURO: *I don't know.*

SÔNIA: *You don't know?*

MAURO: [xxx]

SÔNIA: *Yes? OK. So this is what we are going to talk about from now on in this class, OK? So, eh, we are going downstairs, eh, to work on the Internet and we are going to access a site which talks about arranged marriage in Japan, which is very interesting. And then you are going to work in pairs if we have enough computers. Otherwise in trios and you have a questionnaire that you have to answer, OK? And this will be a task. So after you have to return it to me, OK? So [pausa] do you know wha(t), which other countries that there is arranged marriage?*

[Alguns alunos dizem algo em voz muito baixa.]

SÔNIA: *Which other country?*

ALUNOS: *India.*

SÔNIA: *India, yes. India is very common.*

BERTA: *Arabia.*

SÔNIA: *Saudi Arabia, probably.*

MAURO: *China.*

SÔNIA: *China.*

MÁRIO: *Pakistan.*

SÔNIA: *Where?*

MÁRIO: *Pakistan.*

SÔNIA: *Pakistan, yeah. I don't know much. Pakistan. But this is, eh, this is a very old custom, yes, these arranged marriages. OK, guys. So let's do that. We're going to spend about 15 minutes downstairs answering this questionnaire about arranged marriages, OK? And then after we come back. So, let's go. [pausa] [Olhando para o pesquisador.] Come, come with us.*

[Alunos pegam seus materiais e vão para o laboratório.]

Segundo momento (no laboratório):

[Apenas duas alunas voluntárias são filmadas.]

SÔNIA: *OK, guys. So, you have the site there, yes, which you have to access.*

[Loiva e Laura estão sentadas em frente a um dos computadores. Loiva segura o *handout* e começa a lê-lo. Tecla algumas teclas no teclado.]

LOIVA: [Entrega o *handout* para Laura] *Vai me ditando aí* [xxx].

LAURA: [Solettra o endereço do site para Loiva em português.]

[Enquanto *site* carrega, Loiva pega uma caneta do seu estojo.]

LOIVA: [Olhando para a tela do computador, lê.] *Arranged marriage.*

SÔNIA: *This will be a task, so you have to write down properly the answers. One is going to write down. Write your names, don't forget to write your names on the paper*

LOIVA: [Ao mesmo tempo que a professora fornece mais instruções (fala anterior), ela lê a primeira questão no *handout* em voz alta enquanto Laura ajeita sua bolsa.]

LOIVA: *Tá, então vai procurando, tá? What are the types of arranged marriage found in Japan?*

[Laura tenta movimentar a página com o mouse, mas encontra dificuldade pois sua bolsa está na mesma mesa onde o mouse está. Ela então retira a bolsa e a coloca no chão.]

LOIVA: [Retorna a ler a primeira questão.] *What are the types, – quais são os tipos de...*

LAURA: *...casamento...*

LOIVA: *Casamento – marriage?* [faz careta de quem não tem certeza do significado de “marriage” e olha para a tela do computador]

LAURA: *Yes.*

LOIVA: *...encontrados no Japão?*

LAURA: [Lendo na tela do computador, em voz alta, na primeira linha do texto.] *There are two types of marriage.*

LOIVA: *Então tá.* [começa a escrever a resposta no *handout*.]

LAURA: [Lê devagar a resposta na tela do computador como se ditando a Loiva.] *The so-called love marriage. Two types of marriage. The so-called love marriage.*

LOIVA: [Anota o início da resposta sem olhar para o computador. Depois levanta a cabeça e olha para a tela do computador para confirmar a resposta e repete a resposta em voz alta.] *The so-called love marriage.*

LAURA: [Apontando na tela do computador.] *And arranged marriage. Arranged marriage.*

LOIVA: [Escrevendo a resposta.] *And arranged marriage.*

[Alguns segundos de silêncio enquanto Loiva termina de escrever a resposta.]

LOIVA: [Lendo no *handout*.] *Que tipos de casamento* [xxx] [Parece que Loiva relê a primeira pergunta] *Tá.* [Lendo no *handout* enquanto Laura acompanha a leitura.] *What are the names of a person who helps a couple to meet and get married? Quais são os nomes das pessoas que ajudam os casais a encontrar e...*

LAURA: [xxx]

LOIVA: *...casar?*

[Tanto Loiva e Laura procuram a resposta na tela do computador. Laura manuseia o *mouse*. Loiva e Laura lêem a continuação do primeiro parágrafo texto em voz alta e relêem a pergunta 2, em português. Elas não entendem alguns trechos do parágrafo e olham para atrás em busca da professora. A professora está de costas para Loiva e Laura atendendo outros alunos. Quando a professora se vira, Loiva a chama.]

LAURA: *Teacher!*

SÔNIA: *Yes.*

LAURA: *Eh, what's the meaning, eh, "matchmaker"?*

SÔNIA: *Match...*

LAURA: *Is the same as of a go-between?*

SÔNIA: *The same as "go-between". "Go-between" or "matchmaker" is the same thing, yes?*

LAURA: *Eh, in Portuguese?*

LOIVA: [Lendo na tela do computador.] *Without the assistance.*

SÔNIA: [Respondendo para Laura.] *Ah, we don't have it. We don't have it. It's not part of our culture. Seria "intermediador".*

LAURA: [Olha para a professora e balança a cabeça em confirmação de ter entendido o significado de *matchmaker* ou *go-between*.]

LOIVA: [Falando com a professora.] *Tá, então [pausa] what are the names dessas [xxx]*

SÔNIA: [Encostando o canto de uma folha na tela do computador.] *Yes, these are the names.*

LAURA: *Ah!*

SÔNIA: *This and this, not this.*

LAURA: *Go between or matchmaker.*

[Há uma interrupção na gravação por força da falta de energia na bateria. Enquanto o problema de energia é resolvido, Loiva e Loiva respondem as questões 3 e 4. Quando a bateria é recolocada na filmadora, elas estão terminando a resposta à questão 4.]

LOIVA: *Ah, é verdade.* [Escreve a resposta.] *Tá, então vamos para outra que enquanto isso eu passo o "liquid paper".*

LAURA: *Ahã.* [Laura lê a questão 5.]

LOIVA e LAURA: [Lêem a questão 5 em voz alta, mas não entendem o significado de *marriageable*. Elas pedem assistência à professora.]

LAURA: *Teacher!* [pausa] *Teacher!* [Pausa] [A professora se aproxima.] *"Manager", I don't know what "manag(er)"...*

LOIVA: *Marriageable. Marriageable.*

SÔNIA: *Marriageable?*

LOIVA: *What's the meaning?*

SÔNIA: *The age to get married.*

LOIVA: *Ãh?* [Entonação de quem não entendeu a resposta.]

LAURA: *Ah!* [Entonação e balanço positivo com a cabeça indicando que entendeu a resposta.]

SÔNIA: [Reformulando a resposta.] *The age, the ideal age to get married.*

LAURA: *Hmm!* [Entonação de quem entende a resposta.] *OK.*

[Professora se afasta.]

LOIVA: [Relendo a pergunta 5.] *Qual a idade para o casamento [xxx]?*

[Loiva e Laura olham para a tela do computador ao mesmo tempo em busca da resposta.]

LAURA e LOIVA: [Lendo na tela.] *When a young woman reaches marriageable age now about 25 for a Japanese woman, she and her parents compile...*

LOIVA: *Tá, e o Brasil?* [pausa] *Não tem do Brasil?*

LAURA: *No, Brazil is not here.*

[Loiva demora alguns segundos escrevendo uma resposta no *handout*.]

LOIVA: *O que que é mesmo?* [Lendo uma questão no *handout*. Parece ser a questão 3.]

SÔNIA: [Virando-se para Loiva e Laura e colocando a mão no ombro de Laura.] *Are you OK there?*

LAURA: [Com o olhar fixo na tela do computador.] *I think.* [Pausa]. *Aqui, ó. Love marriages,* [pausa] *marriage, marriages.* [Lendo na tela do computador.] *The majority of Japanese marriages today are love marriages.*

LOIVA: [Leva alguns segundos para copiar a resposta. Lê a resposta para si em voz baixa a medida que vai escrevendo.]

LOIVA: [Olhando para a questão 6 no *handout*.] *The package.* [pausa] *O que está incluído no pacote de informações sobre a garota. Tá.*

LAURA: [Lendo na tela.] *She and her parents compile a lot of information about her in a...*

LOIVA: [Lendo na tela.] *in a kimono.*

LAURA: [Lendo na tela.] *And descriptions...*

LOIVA: *Tá.* [Leva alguns segundos copiando a resposta.]

LAURA: [Lendo na tela.] *And descriptions of her family background.*

LOIVA: [Leva alguns segundos copiando a resposta.]

LAURA: [Lendo na tela.] *Accomplishments.*

[Loiva segue copiando a resposta.]

LAURA: [Lendo na tela.] *And interests.*

LOIVA: *Tá.* [Lendo a questão 7 do *handout*.] *What do...?*

[Neste instante, Laura fala algo muito baixinho com Loiva e ao mesmo tempo aponta na tela do computador. Parece ser a sugestão de um acréscimo de informação à resposta da questão 6. Loiva balança a cabeça negativamente, sinalizando a recusa da sugestão.]

LOIVA: *What do the girls' parents do? – o que que os pais da garota fazem?*

[Tanto Loiva quanto Laura começam a ler a resposta na tela. Loiva lê o texto fazendo movimentos com os lábios como se estivesse lendo-o em voz alta. Na verdade, só faz os movimentos com os lábios, sem emitir sons.]

LOIVA: *Como é que é? Os pais dela fazem?* [Pausa] *Então vamos botar inquire among their friends and acquaintances and... Her parents...*

LAURA: *Teacher! I don't know if it's right.* [Lendo a pergunta 7 no *handout*.] *What, what the girls' parents do?*

LOIVA: *Her parents then inquire.* [Faz careta de quem não está entendendo.] *O que que quer dizer isso?*

SÔNIA: *Yes. "Inquire" means "they ask", OK? So, they ask among...*

LOIVA: *Among?* [Com entonação e careta de quem não entende o significado de *among*.]

SÔNIA: *Among.* [Professora faz gestos circulares com a mão.] *Among their friends and in their friends' group to see if anyone knows a man who would be a suitable husband for her.*

LOIVA: *Ah, fazem uma reunião para...?*

SÔNIA: *No. They ask, they ask friends and acquaintances...*

LOIVA: *O que que é "acquaintances"?*

SÔNIA: *Conhecidos.*

[Um telefone celular toca e chama a atenção das aulas por um instante.]

SÔNIA: *They ask friends and acquaintances to see...*

LOIVA: *Tá.*

SÔNIA: *OK?*

LAURA: *Hm-hm.* [pausa] [Laura começa a ditar para Loiva, apontando a resposta na tela.] *Her parents then inquire among their friends and acquaintances to see if anyone knows a man who would be a suitable husband for her.*

LAURA: *Dá pra entender assim.*

LOIVA: [Lendo a questão 8 no *handout*.] *Aonde...* [pausa] *Where do the meetings...?* [pausa] *Quando se encontram?*

[Equanto Loiva lê a questão 8 e faz a tradução em voz alta, Laura procura a resposta na tela.]

[Laura parece ter entendido o significado da questão antes de Loiva.]

[Laura e Loiva lêem o parágrafo do texto onde a resposta à questão 8 se encontra. A leitura é feita em voz baixa, impossível de ser captada pelo equipamento de áudio e vídeo. Nota-se que elas emitem sons. Quando o trecho em que a resposta está é identificado, o volume da voz de Laura aumenta, sendo possível entender na fita o que ela diz.]

LAURA: *Such meetings often take place in the restaurant of a posh hotel. É.*

[Loiva escreve a resposta que ao mesmo tempo está sendo ditada por Laura.]

LOIVA: [Lendo a questão 9 no *handout*.] *Quem está presente no primeiro encontro?*

[Laura e Loiva procuram a resposta na tela. Laura aponta na tela.]

LOIVA: [Lendo na tela.] *The go-between is present. [xxx] Usually along with the representative..., eh, usualmente... along... com* [pausa] [Loiva olha para a professora com careta de quem não entende uma palavra.] *... along?*

[Professora se aproxima de Loiva para dar assistência.]

SÔNIA: [Lendo na tela do computador enquanto Loiva e Laura acompanham a leitura olhando para a tela do computador.] *The go-between is present – is, eh, mean to [xxx] – usually – together- along with – together – with, eh, representatives from both families. [xxx] So everybody is there. Two families plus the go-between plus the girl and the boy. Everybody meets.*

[Enquanto a professora dá a explicação na fala anterior, Laura fica olhando para a professora e Loiva copia a resposta da tela.]

[Loiva e Laura tornam a olhar na tela e reler o trecho onde a resposta se encontra para ter certeza do que escrever.]

LOIVA: [Lendo a questão 10 no *handout*.] *Quantas..., eh, how many [xxx]... aqui ó [apontando para a tela] to have 10 or more such...[pausa] ...to have...*

LAURA: *She have.*

LOIVA: [Olhando para Laura] *She has.*

LAURA: *She has [pausa] ten or more such introductions. [pausa] And she needs.*

LOIVA: *No, I have to have.*

[Loiva anota a resposta enquanto Laura fica observando.]

LOIVA: [Lendo a questão 11 no *handout*.] *Quem faz as decisões? Quem é quem [xxx].*

LAURA: [xxx]

[Laura aponta um trecho na tela do computador enquanto Loiva o lê em voz alta.]

LOIVA: *The young man and woman make the final... é isso.*

LAURA: [Ditando para Loiva] *The young man and woman make.*

LOIVA: [Copia a resposta ao mesmo tempo em que a lê em voz alta.]

LAURA: [Apontando na tela.] *Decision about marriage between themselves.*

LOIVA: *Entre eles.*

LAURA: *É.*

LOIVA: *Tá, mas é, mas é a versão final [xxx]. Só, né?*

LOIVA: [Lendo a questão 12 no *handout*.] *Por que is divorce rate in Japan lower than in the United States?*

LAURA: *Lower [faz movimento com os braços apontando para debaixo da mesa.]*

LOIVA: *O que que é “lower”?*

LAURA: [xxx] [Continua fazendo movimento com o braço direito apontando para debaixo da mesa.]

LOIVA: *Não, “lower” é “devagar”. Não é? Não?*

LAURA: *Por que o divórcio rate.*

LOIVA: *É ra... [Faz gesto com a mão como se estivesse dividindo alguma coisa.] [Olhando para a professora.] “Rate”, “rate” é..., “rate” não é “dividir”, “rachar”? [pausa] Rate.*

[Professora se aproxima para dar assistência.]

LAURA: [Olhando para a professora.] *Rate? What’s the meaning of “rate”?*

SÔNIA: *Rate? [pausa] Taxa.*

LAURA: [Olhando para a professora.] *Baixar, né? Lower [xxx]*

SÔNIA: *OK.*

LOIVA: *Por que.*

LAURA: *O percentual, poder ser? Não?*

LOIVA: [Lendo no *handout*.] *Why is divorce rate? O que que é “rate”?*

SÔNIA: *Taxa de divórcio.*

LOIVA: *“Lower” é “abaixo”?*

LAURA: *É mais baixo.*

SÔNIA: *Lower than in the United States.*

LOIVA: [xxx]

SÔNIA: *Why is it lower in Japan than in the United States?*

LOIVA: [Lendo na tela.] *...feel that romantic love is blah, blah, blah.*

LOIVA: [xxx]

LAURA: *O romantismo não é mais importante.*

LOIVA: *O romantismo é o mais importante no sucesso do casamento. Perhaps – o que que é “perhaps”?*

LAURA: *Talvez.*

LOIVA: *Talvez e este belief is borne out by, eh, talvez seja por isso então que... entendeu? Eu não tô entendendo.*

LAURA: [xxx]

LOIVA: [Começando a escrever a resposta.] *Because, because some Japanese.*

[Laura aponta trechos na tela do computador.]

LOIVA: [Lendo na tela.] *Pelo fato de o divórcio ter.*

SÔNIA: *Guys, let’s finish.*

LOIVA: *Deu, só um pouquinho.*

SÔNIA: *We have to go back up.*

LAURA: *Aquilo ali é importante, talvez isto. [pausa] Teacher!*

SÔNIA: *Yes.*

[Loiva copia a resposta da tela.]

LAURA: *OK.*

Terceiro momento (na sala de aula):

SÔNIA: *I want to ask you some questions about the reading, about the task that we did last, eh, downstairs. If you know the answer – Júlia, pay attention – if you know the answer...*

JULIA: [xxx]

SÔNIA: *...you say “stop”, OK? If you know the answer, you say “stop”.*

BERTA: *Tá valendo já?*

SÔNIA: *No, not yet. [Alunos riem.] And then you have to say the answer, OK? You say “stop” and then everybody stops and then you sa(y), you give the answer, OK. So, let’s see. First question. [Professora olha para o handout com as perguntas.] [Pausa] No, it’s not the question, it’s just a...*

MAURO: *The answer.*

SÔNIA: *Yes. Love marriage implies that two people meet with the help of a go-between or matchmaker.*

TÚLIO: *[Levanta a mão.] Stop. It’s not true.*

SÔNIA: *It’s false?*

TÚLIO: *Yes.*

SÔNIA: *So, what kind of marriage is that?*

TÚLIO: *Eh, arranged.*

SÔNIA: *OK. Arranged marriage. So, very good. One point. [xxx] Ah, you’re A, yes? [pausa] Very good. [pausa] So, let’s see another occupation.*

[A bateria da filmadora morre.]

SÔNIA: *If both... shh [Professora pede silêncio.] if both boy and girl are interested, the go-between arranges a meeting.*

MÁRIO: *Stop.*

HELGA: *True*

BERTA: *False.*

ALUNOS: *True!!!*

SÔNIA: *True, yes. Another one, pay attention. This is easy, easy one. The girl and boy meet alone.*

ALUNOS: *False. [Vários alunos levantam a mão.]*

[Alunos começam a discutir sobre o direito à pontuação.]

SÔNIA: *You said “false”, but you have to “stop”.*

ALUNO NÃO IDENTIFICADO: *Mas se fosse em cima [xxx]*

ALUNO NÃO IDENTIFICADO: *Mas antes eles não disseram “stop”; eles disseram a resposta e tu deu pra eles porque a nossa tava errada.*

[Alguns alunos aplaudem.]

ALUNOS: *Anula, anula..*

SÔNIA: *This game is getting out of control. OK. [xxx] OK. This is a good one, it’s a good one. Sometimes the young Japanese girl meets ten or more boys before she makes up her mind.*

ALUNOS: *Stop, stop.*

JORGE: *Foi aqui, ó.*

MÁRIO: *Foi a Júlia.*

SÔNIA: *Concentration, now. Concentration. This is a difficult one, a very difficult one.*

ALUNO NÃO IDENTIFICADO: *Vale dois pontos.*

SÔNIA: *The young man and woman never make the final decision about marriage...*

ALUNOS: *Stop.*

SÔNIA: *...themselves. They must...*

[A bateria da filmadora morre novamente.]

ALUNO NÃO IDENTIFICADO: *Here, teacher!*

SÔNIA: *So you have to explain how things work.*

ALUNO NÃO IDENTIFICADO: *Repeat the...*

ALUNOS: *Não pode.*

[Bate sinal indicando o fim da aula.] [Pesquisador encerra a filmagem.] [Fim da aula 1.]

**ANEXO II - TRANSCRIÇÃO INTEGRAL DAS FALAS DA AULA 2 –
ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS**

Primeiro momento (na sala de aula):

MANUEL: [Apontando para a sigla NGO escrita no quadro branco.] *What does this acronym stand for? You know acronym? Do you understand the word “acronym”? So what does it stand for?*

GLADIR: *It's similar to ONG?*

MANUEL: *That's it. In Portuguese we say ONG. In English we say NGO. Why? What would this N mean?*

GILMAR: *Non, governmental, organization.* [Gilmar fala essas três palavras pausadamente à medida em que o professor aponta as letras N, G e O no quadro branco.]

MANUEL: *That's it. Examples of non-governmental organizations that, eh, deal with environment, deal with animal protections?*

GILMAR: *Sea Shepherd.*

MANUEL: *Sea Shepherd.*

GLADIR: *Green, Greenpeace.*

MANUEL: *Greenpeace. We have already mentioned some...*

GILMAR: *WWF...*

MANUEL: *WWW?*

GILMAR: *WWF.*

MANUEL: *F?*

GILMAR: *I think it is...*

MANUEL: *I don't know, I guess I don't know this one.*

GILMAR: *World wide não sei o quê. I don't know.*

[Risos]

MANUEL: *Any other?*

[Silêncio]

MANUEL: *So, Greenpeace, WWWF.*

GILMAR: *WWF, only two Ws.*

MANUEL: *WWF [pausa] Sea Shepherd, any other?*

GILMAR: [Olhando para cima e balançando a cabeça negativamente.] *I don't remember.*

MANUEL: *I've already mentioned PETA. You'll learn more about PETA today. And we have here in Brazil SOS Mata Atlântica. Have you ever heard of that?*

[Alunos balançam a cabeça positivamente.]

MANUEL: *OK? And there's, there's another one that protects the beaches, the Brazilian beaches. I don't recall the name, but we're also going to talk about it. Let me distribute, let's see, let me distribute you, but you cannot have the same. So maybe this for you [entrega handout para Gladir], PETA for you [entrega handout para Carina], Greenpeace for you [entrega handout para Eliane] and PETA for you [entrega handout para Gilmar]. Let's go to the Resource Center then, right?*

Segundo momento (no laboratório):

MANUEL: *In the paper, you have four questions, right? Each pair has four questions to answer.*

MANUEL: *What did you click?*

GILMAR: *Campaigns.*

MANUEL: *You need to answer the...*

GILMAR: *Third one.*

MANUEL: *The third one, right?*

[Silêncio]

CARINA: [Lê um trecho do texto na tela em voz muito baixa, não sendo possível fazer a transcrição.]

GILMAR: [Dirigindo a pergunta para Carina, sem olhar no seu rosto.] *The second? About us? Right?*

[Carina não responde a pergunta de Gilmar. Apenas balança a cabeça negativamente de maneira bem discreta sem que Gilmar veja. Tanto Gilmar quanto Carina mantêm o olhar fixo na tela do computador. Não escrevem nada no *handout*.]

[Longo período de silêncio. Gilmar e Carina continuam lendo na tela do computador.]

[Carina começa a escrever algo no *handout*, porém sem discutir com Gilmar e saber a opinião dele acerca da validade da resposta encontrada.]

[Gilmar percebe que Carina está escrevendo algo e olha rapidamente para o *handout* de Carina. Em seguida, torna a olhar para a tela do computador.]

[Gilmar começa a escrever algo no *handout*, sem trocar informações com Carina. Em seguida, o professor chega e faz perguntas.]

MANUEL: *Do you know what they're doing actually?*

GILMAR: *No, we are going to read.*

MANUEL: *Ah, OK.* [Professor tecla a tecla de rolagem do computador para a ver todo o conteúdo da página.] *The whole page is about one single campaign.*

GILMAR: *Yes.*

MANUEL: *Ah, OK. You have to summarize. You have only three, three lines. Alright?*

[Professor sai para atender à outra dupla. Gilmar e Carina continuam lendo na tela do computador, sem trocar informações. Gilmar faz uma leitura em voz alta de um trecho, porém com um tom de voz muito baixo, impossibilitando a transcrição.]

CARINA: [Apontando para a tela do computador.] *Not to kill the animals but using leather alternatives.*

GILMAR: *Yes, using leather alternatives. Not to kill the animals.*

[Gilmar e Carina escrevem a resposta em seus *handouts*.]

[Após anotarem a resposta a questão 3, Carina e Gilmar voltam a ler na tela do computador. Por estar mais próximo do monitor e devido à sua expressão facial – movimento de cabeça e olhos –, Gilmar parece estar mais concentrado na leitura. Em um dado momento, ele aperta a tecla de rolagem para baixo para acessar a continuação do texto sem antes perguntar a Carina se ela já havia terminado de ler a tela. Não há intervenção de Carina quando Gilmar acessa a continuidade da página.]

[Gilmar acrescenta informações na resposta à questão 3.]

GILMAR: *What did you do?*

[Carina não responde a pergunta de Gilmar, mas clica com o mouse para acessar outra página dentro do site do PETA. Ela acessa uma outra página e faz uma leitura em voz baixa, impossibilitando a transcrição.]

CARINA: *What does PETA stand for?* [Lendo a primeira questão do *handout*.]

GILMAR: *I think that... no, it's only... it's not... sorry... [xxx] I don't know, maybe...*

CARINA: [xxx]

GILMAR: *Yes. I don't know.* [xxx]

MANUEL: *What do you want to know?*

GILMAR: *We're trying to do number 1?* [Falando para o professor que está passando atrás dele.]

MANUEL: *It's right in front of you. Analyze this page, this, eh, what you, the answer for number one is there.*

GILMAR: *Yes, we found.*

[CARINA e GILMAR encontram a resposta à pergunta 1 e a copiam no *handout*.]

[Carina acessa mais conteúdos da página enquanto Gilmar ainda copia a resposta.]

GILMAR: *Where is mission? Here they ask, what is PETA? What's its mission? When was it founded?*

[Carina faz a rolagem da página para cima e para baixo vagarosamente a fim de encontrar a resposta à questão 2. Gilmar mantém o olhar na tela do computador para encontrar a resposta também.]

MANUEL: *Trying to answer number 2 now?* [Perguntando para Gilmar.]

GILMAR: *Yes. We're trying to discover when it was founded.*

MANUEL: *Well, you should try to find history of PETA, more information about PETA.*

GILMAR: *Yes, that's what we were trying to do.*

MANUEL: *Scroll down, hmm, or maybe, or maybe on other different sites.*

[Carina e Gilmar lêem atentamente as informações da página.]

MANUEL: *Try in other PETA sites.*

GILMAR: *Or maybe frequently asked questions.*

MANUEL: *Yeah, maybe frequently asked questions.*

[Gilmar toca no link “*Frequently Asked Questions*” com a caneta e Carina entende o gesto como pedido para que ela clique o link com o mouse. E assim ela o faz.]

[Gilmar e Carina procuram a informação sobre a missão da PETA na página das “*Frequently Asked Questions*”.]

GILMAR: *Let’s look till the end. Maybe...*

MANUEL: *It’s not there.*

GILMAR: *No. About PETA.*

Oh, here.

MANUEL: *That’s it. That’s a good place to find it. Or at least to look for it.*

GILMAR: *1980.*

[Carina e Gilmar encontram a resposta à questão 2 e a copiam.]

[Após copiarem a resposta à questão 2, Carina e Gilmar partem em busca da resposta à questão 4.]

GILMAR: *Maybe here* [xxx]

[Carina e Gilmar lêem as informações na tela do computador.]

MANUEL: *Did you manage to find the answers?*

GILMAR: *Yes. We are trying to find this one.*

CARINA: *Here... they ended pigeon poisoning.*

[Carina e Gilmar encontram a resposta à questão 4 e a copiam.]

[Gilmar termina de escrever a resposta primeiro e em seguida coloca o *handout* sobre a mesa do computador ao lado. Assim que Carina termina de copiar a resposta, os dois se olham e balançam a cabeça positivamente significando que estão prontos com a atividade.]

Terceiro momento (na sala de aula):

[Professor pede aos alunos que troquem de pares agora para a execução da tarefa que segue as quatro perguntas do *handout*, em que eles devem trocar informações sobre os sites investigados.]

MANUEL: *Otávio, you also sit over here. So you and Gladir will tell Carina about, eh, Greenpeace, right? And Carina will tell you about PETA. And you’re gonna do the same. Gilmar is going to tell Eliane about PETA and Eliane will tell Carina about Greenpeace, OK? So exchange information and any other thing you have found after, eh, researching on the web, OK? I’ll give you some minutes for you to do that. Go for it. Who’s going to start?*

[Após a instrução dada pelo professor, o foco da filmagem passa a ser o par Eliane/Gilmar.]

GILMAR: *So, what’s Greenpeace about?*

ELIANE: *Well, it’s a non-profit organization that is present in around 40 countries in the world. And they work on exposing environmental problems around the world. It includes*

animals, forests, all environmental things, problems. It was founded in 1971. So, what else? [pausa] Oh, we have some famous campaigns like, eh, you know, the whale hunting. They're always showing on TV those those little boats trying to catch the [xxx] to stop those big ships and...

[Ao falar sobre o Greenpeace, Eliane começa a ler o que escreveu em seu *handout* enquanto Gilmar olha para o *handout* para acompanhar a leitura. Em seguida Eliane olha para o rosto de Gilmar e segue falando sem olhar para o *handout*. Gilmar olha no rosto de Eliane neste instante.]

GILMAR: *And what they, they, did they have a victory?*

ELIANE: *They had, they made all the Europeans Union and, plus Japan to, to ratify, ratify the Kyoto protocol, but they, they actually need more people and countries to really stop it.*

GILMAR: *The pollution?*

ELIANE: *Yeah, to really stop but at least they got some countries to start. That was only one of the victories. I don't remember the others that were in the site.*

GILMAR: *OK.*

ELIANE: *What about you? What's the meaning of PETA?*

GILMAR: *People for the Ethical Treatment of Animals. They was founded in 1980 and it was created to protect wild animals like many people want to use fur coat or leather of the cows and they were those guys who stopped the, when Gisele Bündchen was using those fur coats They were the guys who called her fur scum. And they've just got a victory. They've stopped some states in the United States in poisoning pigeons in the cities.*

ELIANE: *What's pigeon?*

GILMAR: *It's the bird we have downtown.*

ELIANE: *Ah, it's the bird.*

MANUEL: *The symbol of peace.*

GILMAR: *The symbol of disease.*

MANUEL: *No, for people it's the symbol of peace.*

GILMAR: *Yeah, but it's a symbol of disease. Maybe because of this they were poisoning them.*

MANUEL: *Probably.*

GILMAR: *Yes, but now they can't poison them just because of it.*

MANUEL: *And what do you think about, you two, what do you two think about that action of PETA's members invading Gisele Bündchen's performance?*

ELIANE: *It has a good point, a good side. They, they need to do something like being like that to call people's...*

MANUEL: *Something aggressive, you mean?*

ELIANE: *Yeah, to call people's attention.*

MANUEL: *What's your opinion, Gilmar?*

GILMAR: *I think that people won't stop using fur because of this, you know. Maybe the people will not start using because they see something, oh, it's... They see the invasion and*

start to look for more informations. Oh, they kill the animals, they're brutal. So they will not start to use it. but I don't think that the people who use will stop.

MANUEL: *That's a... somehow a victory.*

GILMAR: *Yes, a person who buys a car with a leather seat don't think of, well, it's leather. A animal used it.*

[Professor não reage à opinião de Gilmar e começa a responder perguntas feitas pelo trio. Gilmar então continua a conversa com Eliane.]

GILMAR: *And which NGO would you choose to support? Greenpeace or PETA?*

ELIANE: *Well, both are important. Maybe Greenpeace because it's more wide and...*

GILMAR: *Spread.*

ELIANE: *Spread. They also have those programs that protect the animals.*

GILMAR: *Yes.*

ELIANE: *That's why. And you?*

GILMAR: *If I had to choose between Greenpeace and PETA, I would choose Greenpeace. But I would rather prefer Sea Shepherd and...*

ELIANE: [xxx]

GILMAR: *It's from the same guy who founded Greenpeace.*

ELIANE: *Hm.*

GILMAR: [Olhando para o professor.] *One of the guys who founded Greenpeace, Paul Watson.*

ELIANE: *You know the name of the guy.*

GILMAR: *And they sink. Paul Watson has a ship and...*

MANUEL: *A submarine.*

GILMAR: *It's not a submarine.*

MANUEL: *He has, he has some sort of submarine that gets close to the ships and sinks them.*

GILMAR: *No, it's not a submarine.*

MANUEL: *Oh, that's what I heard.*

GILMAR: *Yes, because the, the a Superinteressante reporter has gone into a trip, into a mission along Paul Watson and they showed the ship. It's a very large ship. The ones that they use to break the, the ice on the pole. And they use this to...*

MANUEL: *So maybe he used the sub in one, once when he, when he sank those, eh, fishing ships or whaling ships, I don't know, he used the sub. One of those, one of those mini, you know, subs.*

GILMAR: *Yes.*

[Gilmar volta a conversar com Eliane.]

GILMAR: *He sinks ships on [xxx].*

ELIANE: [xxx]

GILMAR: *Yes, it's not like with yellow [xxx] small yellow or orange boats hanging [xxx] Sea Shepherd.*

MANUEL: *Well, I would like you to go the next activity and... [pausa] which says which NGO would you be willing to support. We have already, we have just studied two. We have just worked on two, but, eh, which of these two NGOs would you be willing to support and justify your choice. PETA or Greenpeace. OK? So I'll give you some minutes for you to write your justifications.*

GLADIR: *Not both of them?*

MANUEL: *Yes, but then you know, it takes more time and more money.*

GLADIR: *Ah, we have to spend money?*

MANUEL: *There are other ways to support, but one of them is, eh, giving like... I think PETA is six... the minimum is sixteen dollars annually. It's not much, you know.*

GLADIR: *Sixteen?*

MANUEL: *Sixteen dollars. It's not much. And, and, I, I used to know how much you can, you can, you could give to Greenpeace, but now I don't know. But it's not really a lot of money. Of course it's in dollar. [pausa] So I'll give you five minutes for you to do that. If you have further questions to ask people from the other groups, you can, right? To help you answer.*

[Alunos ficam em silêncio escrevendo suas respostas no *handout*.]

GILMAR: [Chama o professor e mostra-lhe o *handout* colocando o lápis sobre uma palavra.] *Manuel, is this "whole" correct?*

MANUEL: *Hm-m. "Whole" you mean "entire"? Hm-m, that's it.*

MANUEL: *Have you finished, Carina?* [Carina é a primeira a terminar de escrever.]

[Carina balança a cabeça positivamente.]

MANUEL: *Yours is very pragmactic. You finish things very fast.*

CARINA: [xxx]

MANUEL: *I'll be taking a better look later.*

OTÁVIO: *Are we supposed to give it to you?*

MANUEL: *Later on.*

GILMAR: *May I?* [Pegando a borracha de Eliane.]

ELIANE: *Sure.*

MANUEL: *How did you manage to twist or damage your ankle?*

OTÁVIO: *I was playing soccer and [xxx].*

MANUEL: *In the Ritter championship?*

OTÁVIO: *No, no, it was before but I that a lot of guys get out...*

MANUEL: *Wounded.*

OTÁVIO: *Yeah.*

MANUEL: *I, I played [xxx].*

OTÁVIO: *How was your team?*

MANUEL: *We lost in the semi finals, semi finals.*

OTÁVIO: [xxx]

MANUEL: [xxx]

OTÁVIO: *Of course I was not playing but...*

MANUEL: *If you had played, things might have been different.*

OTÁVIO: *Yeah, of course. But I was playing at a place near my house and a guy from another team was going to kick against our goal so I put my...*

MANUEL: *So he kicked your leg.*

OTÁVIO: *So I put my feet in front of him but a little bit.*

MANUEL: *It was not, it was not well firm, I don't know, loose.*

OTÁVIO: *Yes.*

MANUEL: *It was the ball.*

MANUEL: *Hm-m.*

OTÁVIO: *So I put my weight over my feet.*

MANUEL: *Eliane, which one would you be willing to support, Greenpeace or PETA?*

ELIANE: *Talk or read?*

MANUEL: *No, talk. I'm going to read later. You don't need...*

ELIANE: *Eh, Greenpeace. Between these, these two groups I would choose Greenpeace because it's, it's bigger and it has more targets to achieve, you know, not only animals. It deals with forests, animals, oceans, you know, and besides that they are, they are bigger, they are spreaded around 40 countries around the world.*

MANUEL: *OK. So they...*

PESQUISADOR: *Just a moment. I have to replace this thing.*

MANUEL: *Freeze.*

[Fim da fita 1.]

[A gravação na segunda fita não registrou a pergunta do professor. Ele se dirigiu a Gilmar e disse-lhe que Eliane escolheria ajudar o Greenpeace. Em seguida, perguntou-lhe qual das duas ONGs ele ajudaria. A transcrição abaixo inicia a partir da resposta de Gilmar.]

GILMAR: *So would I. I would choose Greenpeace because of their spread action. It's better a organization that's spread all over the world and act... and has agents all over the world than one that's restric...*

MANUEL: *Restricted.*

GILMAR: *Restricted on animals.*

MANUEL: *What about you, Carina?*

CARINA: *Greenpeace because they're trustful.*

MANUEL: *That's something important, you know. We never know, actually, what happens to the money we give them.*

CARINA: *I don't know...*

MANUEL: *We can never know, but maybe Greenpeace is such a big organization.*

CARINA: *Greenpeace show what they are going to do, you know, for, I don't know if with all the amount of money they use, but every place you go everybody knows about Greenpeace and PETA isn't so known all around the world. I don't know.*

MANUEL: *And in the Greenpeace site they say that they don't accept money from governments and, I don't know, companies? I don't know. I don't remember. Because they don't want to have any relationship, any commitment, alright, to any different governments. So..*

CARINA: *I think PETA uses the image of a lot of ar... artists to show love and trying to impress people to [xxx].*

MANUEL: *Oh, it's, it's a way of getting money and getting attention, but I don't know if they do this the right way. If they... but it's a way of getting money and getting attention. What about you, Gladir?*

GLADIR: *I'm willing to support Greenpeace because I, I think Greenpeace is the most important organization of, eh, health of earth and Greenpeace involve animals too and the life of people, the life of the earth.*

MANUEL: *Nature.*

GLADIR: *Forests too and we have seen many things about Greenpeace and...*

MANUEL: *Many actions.*

GLADIR: *Many actions on the TV and medias. We can, we can see they, they work a lot.*

MANUEL: *Hm-m. We can see their actions.*

GLADIR: *Strong, strong actions.*

MANUEL: *What about you, Otávio?*

OTÁVIO: *I choose Greenpeace too.*

MANUEL: *No, if you want to say you want to choose PETA, no problem.*

OTÁVIO: *It isn't that. It's the reasons everybody said. But I choose Greenpeace 'cause I think it's helpful for the world, you know. They don't help only the animals. They are worried about all the earth and environment, you know, they, they are worried about the climate, about the oceans, about the forests, not only about the animals. For me this is the most important reasons I...*

MANUEL: *Ahã. And, eh, you know, I don't know, is anybody here vegetarian or a veg?*

GILMAR: *No, but I don't like very much eating pig, pig, pig...*

MANUEL: *Pig.*

GILMAR: *Pig meat.*

MANUEL: *In fact, we say pork.*

GILMAR: *Pork meat.*

MANUEL: *That's it, but, OK, cow meat, beef, no problem? Chicken?*

[Gilmar simplesmente balança a cabeça negativamente.]

MANUEL: *So you're not a vegetarian.*

GILMAR: *No.*

MANUEL: *You just don't like pork.*

GILMAR: *It's not that I don't like, but it's, ah, it's quite strange eating a meat of a pig, of a animal that eats his own, eh, shit, I don't know how to say...*

MANUEL: *That's it.*

GILMAR: *"Fezes" in English. It's quite strange.*

MANUEL: *Eh, I know that manure is a way of calling, eh, the thing that cows and, and, and hor... and sheeps do. Manure, you can use man... you can even use manure to, to, to make the soil, eh, better for planting. Manure. Many people say that, right? Shit. I think there's the word "fezes", but I'm not sure. Alright? Well, the fact is, I agree, I partly agree with PETA because I know that, I think that animals shouldn't be treated badly. They shouldn't suffer, alright? But on the other hand, I don't agree that we shouldn't eat meat.*

ELIANE: *They say that?*

MANUEL: *Yes, they are very radical when it comes to that. You should only eat vegetables.*

GILMAR: *Yes, that's what they call "veggies", not vegetarians. You are "vegas", you are very radical.*

MANUEL: *Yeah, they really radical, because, you know, they say that an animal eats another animal because that's the way things are, but we no. We think. We have... we know. We have free will. We can decide if we eat or not, so we shouldn't eat. And they really try to convince people not to eat. They dis... they have those, eh, vegetarian kits, or new vegetarian kits. So this is something. The other thing is that they, they say that, eh, you shouldn't test new medicine, eh, on animals. And I agree with them they shouldn't suffer, but what do think about if, if this new medicine, these new products are not tested in animals, where are they going to be tested?*

GILMAR: [xxx]

MANUEL: *So what do you think about it?*

GILMAR: *About?*

MANUEL: *About this. Because this is another strong, eh, point defended by PETA.*

CARINA: *I saw on the news yesterday, yes, that some jobless, they are receiving money to be testing some new medicines. So if you don't test in animals, you are going to test in human beings. So it's be... it will become a trade.*

MANUEL: *Yes, that's right. It's a... it's some sort of, eh, it's a choice. It's a choice. I agree that we shouldn't treat the animals bad, but you know, eh, when it comes to testing a new medicine, new medicine, I think that, eh, we should first test in animals and then humans.*

GILMAR: *But the animal can't say no. And the person can say no, that they don't feel like.*

MANUEL: *OK, so you agree with PETA?*

GILMAR: *In this point, only in this point. Well, maybe in many more, but in this point I agree. They were trying a... vacina?*

MANUEL: *Vaccin.*

GILMAR: *They were testing a vaccin. They will start to test a vaccin against AIDS and they can't do in animals, because animals don't, eh...*

MANUEL: *It's a different kind of...*

GILMAR: *Yes.*

MANUEL: *The apes have it.*

GILMAR: *Yes.*

MANUEL: *But it's not the same virus.*

GILMAR: *And they have already got 24 people that, or that feel like testing it and if it doesn't work, [xxx] So, they can find, they can find people who feel like testing new medicine. They don't need to use animals.*

MANUEL: *Well, that's something to think about. Well, there are other, eh, NGOs, the ones, eh, Shepherd is not well written, but PETA, Greenpeace, Sea Shepherd, S.O.S. Praias, S.O.S., S.O.S. Mata Atlântica, and this one here is something (our school) is, eh, helping, S.O.S. Praias, alright. I have already, eh, signed. So, if you want, the idea is that, eh, they want to pass a law saying that each beach should have a water treatment station and that it should be law, they should be obliged, alright, to do that. So I have already signed. If you want, you just have to write your name and your ID number and sign. I will be passing, OK?, and at the same time I'll be collecting your sheets. It's up to you to sign, OK? You don't need to if you don't want. I have already signed. There's nothing harm... no harm done if you sign it.*

GLADIR: [xxx] *name.*

MANUEL: *OK, so you have to write your name. So give this to Carina.*

CARINA: *But I didn't put my name.*

MANUEL: *Either.*

GILMAR: *Sea Shepherd is with P-H-E.*

MANUEL: *Yes, when I read there, I noticed that.*

[Professor vai até o quadro branco para reescrever a palavra.]

MANUEL: *Like this, right?*

GILMAR: *H.*

MANUEL: *Ah, yes?*

GILMAR: *Yes.*

MANUEL: *So S-H and then P-H? Like this?*

GILMAR: *Yes.*

OTÁVIO: *What's the meaning of "shepherd"?*

MANUEL: *Shepherd? Usually, eh, is a person that takes care of, eh, sheeps, you know, animals. You have that dog race German Shepherd? Alright?*

OTÁVIO: [xxx]

MANUEL: *So, that's it. I'm going to correct this piece of homework next class, right? And I think that Otávio was not here last class and Carina was not here. I wrote the dates of the test, alright, on the board. So you can ask your... you can talk to me after class, alright.*

CARINA: *OK.*

MANUEL: *You and Otávio. OK, guys?*

[Pesquisador interrompe a filmagem. Fim da segunda fita. Fim da aula 2.]

ANEXO III - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

- 1) Eu escolhi trabalhar este *site* porque:

Profa. Sônia: Estava de acordo com o assunto da unidade do livro texto: “Cultural Aspects”.

Prof. Manuel: Estávamos trabalhando com o meio ambiente e o assunto das ONGs já havia aparecido nas nossas discussões. Por isso, os “sites” do Peta e do Greenpeace me pareceram bastante ilustrativos e pensei que eles podiam instigar o interesse e fomentar discussão em sala de aula.

2) O que você entende por “tarefa”?

Profa. Sônia: Tarefa é uma atividade feita em aula, onde o aluno pode desenvolver uma ou mais de suas “skills” dentro de um contexto relevante e interessante para o aluno.

Prof. Manuel: É uma atividade proposta a qual o aluno (ou alunos) deve executar tendo que atingir um ou mais objetivos. Uma tarefa se presta a uma função.

3) Você faz distinção entre “tarefa” e “exercício”? Explique ou exemplifique.

Profa. Sônia: Sim. O exercício é mecânico, sem contexto, para praticar pontos gramaticais.

Prof. Manuel: Sim. Um exercício exige o uso da língua pelo uso simplesmente. Já uma tarefa, exige o uso da língua para que se possa atingir um objetivo maior. Exercício: entre no site do Peta, responda as perguntas e entregue ao professor. Tarefa: acesse o site do Peta e colha informações sobre a ONG. Depois junte-se com um colega que acessou um “site” diferente e juntos decidam qual das ONGs tem maior relevância para a sua vida/vida da sua cidade.

4) Ao trabalhar uma tarefa com o seus alunos tendo a Internet como fonte de insumo, você usa uma tarefa elaborada por outra pessoa ou elabora sua própria tarefa? Se é você quem elabora a tarefa, quais são os seus critérios para a elaboração?

Profa. Sônia: Às vezes eu elaboro e às vezes pego uma tarefa pronta (IBA) e modifico-a. Tento elaborá-la da maneira mais interessante/relevante possível para o aluno.

Prof. Manuel: Às vezes uso tarefas elaboradas por outras pessoas, às vezes por mim. Procuo sempre incentivar a interação entre os alunos. Escolho “sites” que tenham relação com o assunto trabalhado em aula. Construo as tarefas baseado no conceito de gêneros discursivos.

5) Você gosta de trabalhar a Internet na sala de aula? Justifique.

Profa. Sônia: Sim, acredito que é uma maneira de expor os alunos à “authentic materials” e também ajudá-los a serem “more” “autonomous”.

Prof. Manuel: Sim, é uma maneira de quebra de rotina de sala de aula, além de uma fonte quase inesgotável de material autêntico. A internet possui uma “interface” atrativa e quase sempre propõe interação.

ANEXO IV – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

1) Você gosta de trabalhar em pares, grupos ou individualmente? Por quê?

Aluno 01 – Pares ou grupos, porque é bom compartilhar as nossas idéias com outras pessoas.

Aluno 02 – Em pares porque se surge alguma dificuldade é mais fácil de solucionar.

Aluno 03 – Prefiro trabalhar em grupos ou individualmente.

Aluno 04 – Em grupos, porque assim posso mostrar minhas opiniões e ouvir a dos outros.

Aluno 05 – Geralmente, considero mais fácil trabalhar individualmente, pois assim consigo organizar as idéias da maneira que acho melhor, já que individualmente não é preciso da concordância de outras pessoas.

Aluno 06 – Em grupos para expandir o vocabulário e aprender novos diálogos.

Aluno 07 – Em dupla, porque uma pessoa ajuda a outra completando as frases ou enriquecendo o diálogo com novas palavras.

Aluno 08 – Prefiro trabalhar em grupos muito mais do que em pares ou individualmente. Pois, assim podemos reunir mais idéias, novos vocabulários e etc.

Aluno 09 – Nas aulas de inglês, em grupos. Porque podemos perceber nossa linguagem, acento, vocabulário comparando com outros.

Aluno 10 – Eu gosto muito de trabalhar tanto em pares, como em grupos porque todos interagem computando uns aos outros por exemplo algumas palavras que um não lembra o outro ajuda e assim sucessivamente.

Aluno 11 – Em pares. Porque você pode trocar idéias com o outro.

Aluno 12 – Gosto mais de trabalhar individualmente porque o aprendizado é mais rápido.

Aluno 13 – *Respondendo as perguntas 1 e 2 concomitantemente:* Eu prefiro trabalhar individualmente porque desse modo eu me esforço mais ao fazer os exercícios e porque eu gravo melhor os erros cometidos. Às vezes acho importante trabalhar em pares, pois um ajuda o outro, o problema é quando se trabalha com o mesmo par sempre pois daí vicia, ou seja, sempre um faz mais ou mais rápido que o outro e daí não há colaboração. Assim, eu aprendo mais individualmente, mas acho importante o trabalho em pares, pois muitas vezes é qualificante. Quanto aos trabalhos em grupos dificilmente eu aprendo, o bom neste caso é que há uma integração da turma.

Aluno 14 – Prefiro trabalhar em pares, pois, dessa forma tenho condições de discutir melhores soluções para determinada tarefa.

2) Você aprende mais quando está trabalhando em pares, grupos ou individualmente? Por quê?

Aluno 01 – Pares ou grupos, pelo mesmo motivo da questão anterior.

Aluno 02 – Em pares por que dá para trocar mais idéias.

Aluno 03 – Aprendo mais quando trabalho individualmente porque consigo concentrar-me melhor no que faço.

Aluno 04 – Em grupos, porque desta forma posso aprender com os erros dos outros do grupo.

Aluno 05 – Em grupos, pois outras idéias e informações são compartilhadas.

Aluno 06 – Em par ou em grupo na aula. Para estudar para um teste, por exemplo, prefiro estudar sozinha.

Aluno 07 – Aprendo mais quando trabalhamos em grupos grandes como a turma inteira porque todos os alunos participam e colaboram para a aprendizagem além de nos divertimos mais.

Aluno 08 – Aprendo mais trabalhando em grupos, mas acho importante trabalhar individualmente para vermos os nossos próprios erros e aprender a corrigí-los sem pedir ajuda.

Aluno 09 – Em grupos, pelas razões acima.

Aluno 10 – Acho que eu aprendo mais em grupos, pois como já havia dito uns ajudam os outros.

Aluno 11 – Individualmente. Porque fico mais concentrada.

Aluno 12 – 3 casos. Individualmente aprendo mais em menos tempo, mas em grupo ou pares aprendo com o conhecimento dos colegas.

Aluno 13 – *respondeu essa pergunta junto com a de número 1.*

Aluno 14 – Acredito que aprendo eficazmente quando trabalho de forma individual, evitando assim, distrações.

3) Você gosta quando o professor trabalha com a Internet em sala de aula? Dê exemplos de uma situação envolvendo trabalho com a Internet que você gostou ou não.

Aluno 01 – A Internet facilita porque com ela podemos ter acesso a informações que não encontramos em uma sala de aula.

Aluno 02 – Sim, eu gosto quando o trabalho trata de responder perguntas sobre outras culturas.

Aluno 03 – Gosto de trabalhar na Internet porque pratico no P.C.

Aluno 04 – Sim, esta aula que foi gravada, porque nela pude aprender sobre outras ONGs.

Aluno 05 – Gosto. É interessante mudar a rotina da sala de aula, como fizemos na unidade sobre "medicina e saúde", onde pudemos aprender mais sobre o estresse.

Aluno 06 – Prefiro quando o professor traz atividades como jogos ou curiosidades para a aula.

Aluno 07 – Quando o trabalho leva a uma boa discussão em sala de aula é válido, quanto mais polêmico ou divertido o assunto mais interessante é o aprendizado.

Aluno 08 – Sinceramente não gosto de trabalhar com internet aos sábados pela manhã, pois passo os 5 dias úteis da semana em frente a um computador. Não gostei de nenhum trabalho c/ internet, pois sempre os textos são muito compridos.

Aluno 09 – Sim.

Aluno 10 – Eu acho muito legal trabalhar na internet, ex: tínhamos que encontrar em um site tipos de crimes em inglês, foi muito legal, pois além de aprendermos os crimes, descobrimos muitas histórias Americanas e Inglesas, uma cultura bem diferente da nossa.

Aluno 11 – Sim. Quando o professor nos deu sites de inglês com exercícios e jogos. Pudemos aprender e verificar o quanto já sabemos.

Aluno 12 – Gosto. A aula se torna divertida e interessante. Mas, na minha opinião, a Internet deve ser usado como uma atividade extra, pois as aulas que utilizam os métodos tradicionais de ensino continuam sendo importantes para o aprendizado. Na aula passada utilizamos a Internet e as atividades foram bem legais.

Aluno 13 – Eu gosto do trabalho com a Internet desde que seja apenas um período de aula e não toda a aula. Na aula passada, o professor deu vários endereços na internet e mandou nós irmos visitar. O mais interessante foi o de escolher a alternativa correta, pois é rápido e você logo têm os resultados. Eu não gostei da atividade de interpretação de texto, pois você fica muito tempo lendo e não conhece o vocabulário todo e ainda precisa responder as perguntas sem comentar com ninguém.

Aluno 14 – Acho importante a utilização dessa importante ferramenta em sala de aula. Gosto da utilização nas aulas de inglês, pois possibilitam um efetivo aprofundamento nas reais bases de conhecimento do estudante.

4) Você acha que aprende mais através de sites na Internet? Dê exemplo de que você aprendeu enquanto realizava um trabalho com a Internet.

Aluno 01 – Sim, porque há sites que trabalham fluentemente com o inglês, o que facilita muito o aprendizado.

Aluno 02 – Não, o único diferencial é que vemos palavras diferentes, mas no meu caso eu não aprendo mais.

Aluno 03 – Acho que aprendo na Internet, mas não sei se aprendo mais. Aprendi que a NGO GREEN PEACE conseguiu, em várias ocasiões, suspender ações que determinariam poluição e prejuízo para o ambiente, em diversos lugares. Aprendi que esta ONG, sendo uma das mais importantes, no mundo, já teve importantes sucessos em arrojados empreendimentos.

Aluno 04 – Sim, em uma aula aprendemos sobre stress e nesta aprendemos sobre ongs diferentes das que vemos a toda hora na mídia.

Aluno 05 – Sim, porém em aula temos muito pouco tempo para esta atividade, por isso, às vezes, não obtemos boas informações. Gostei da vez em que tivemos que pesquisar sobre esportes que não eram conhecidos, e apresentá-los em aula, dessa maneira fiquei conhecendo inúmeros esportes que nunca ouvira falar.

Aluno 06 – Depende do site. Em uma aula aprendi curiosidades sobre outros países. Foi muito legal, mas geralmente temos pouco tempo para utilizar a Internet. Acho que em qualquer curso de inglês (idiomas) deve haver uma biblioteca e um acervo de filmes ou programas não-legendados.

Aluno 07 – Na minha opinião o aprendizado depende do quanto é interessante o assunto abordado na atividade e o quanto de vocabulário novo pode ser explorado.

Aluno 08 – Aprendo o mesmo na internet, do que lendo livros ou revistas, mas é claro que a internet nos traz notícias muito atualizadas. Certa vez aprendi muito em sites sobre assassinos em série.

Aluno 09 – Não sei dizer. Depende do site.

Aluno 10 – Não que eu ache que aprenda mais com a Internet, pois para mim é indispensável aulas teóricas no livro e trabalhos em sala de aula, mais é uma outra forma de fortificarmos o que estamos aprendendo em sala de aula.

Aluno 11 – Não. Precisamos de uma base teórica e prática adquirida em sala de aula.

Aluno 12 – Não acho que aprendo mais por sites que pela aula tradicional, mas é um complemento interessante. Acho que a internet nos ajuda a ampliar o vocabulário c/ a visita a sites, mas falta a parte de gramática e listenig e conversação.

Aluno 13 – Não sei se aprendo mais com os sites, mas com certeza alguma coisa sempre se aprende. Em um dos trabalhos na Internet eu compreendi melhor sobre os tempos verbais, pois fui em um site que tinha diversos exercícios sobre verbos e finei bastante sobre este assunto.

Aluno 14 – Acredito que sim, como exemplo, poderia citar a pesquisa realizada na matéria de metrologia, a qual diversos conceitos encontravam-se detalhados e com informações ilustrativas de algumas operações práticas.

ANEXO V - TEXTO SOBRE DIFERENÇAS CULTURAIS TRABALHADO NA AULA DA PROFESSORA SÔNIA EM UMA AULA ANTES DAQUELA DA FILMAGEM

A World Guide to Good Manners

How *not* to behave abroad

By Norman Ramshaw

Travelling to all corners of the world gets easier and easier. We live in a global village, but how well do we know and understand each other? Here is a simple test. Imagine you have arranged a meeting at four o'clock. What time should you expect your foreigner business colleagues to arrive? If they're German, they'll be bang on time. If they're American, they'll probably be 15 minutes early. If they're British, they'll be 15 minutes late, and you should allow up to an hour for the Italians.

When the European Community began to increase in size, several guidebooks appeared giving advice on international etiquette. At first many people thought this was joke, especially the British, who seemed to assume that the widespread understanding of their language meant a corresponding understanding of English customs. Very soon they had to change their ideas, as they realized that they had a lot to learn about how to behave with their foreign business friends.

For example:

- The British are happy to have a business lunch and discuss business matters with a drink during the meal; the Japanese prefer not to work while eating. Lunch is a time to relax and get to know one another, and they rarely drink at lunchtime.
- The Germans like to talk business *before* dinner; the French like to eat first and talk afterwards. They have to be well fed and watered before they discuss anything.
- Taking off your jacket and rolling up your sleeves is a sign of getting down to work in Britain and Holland, but in Germany people regard it as taking it easy.
- American executives sometimes signal their feelings of ease and importance in their offices by putting their feet on the desk whilst on the telephone. In Japan, people would be shocked. Showing the soles of your feet is the height of bad manners. It is a social insult only exceeded by blowing your nose in public.

The Japanese have perhaps the strictest rules of social and business behaviour. Seniority is very important, and a younger man should never be sent to complete a business deal with an older Japanese man. The Japanese business card almost needs a rulebook of its own. You must exchange business cards immediately on meeting because it is essential to establish everyone's status and position.

When it is handed to a person in a superior position, it must be given and received with both hands, and you must take time to read it carefully, and not just put it in your pocket! Also the bow is a very important part of greeting someone. You should not expect the Japanese to shake hands. Bowing the head is a mark of respect and the first bow of day should be lower than when you meet thereafter.

The Americans sometimes find it difficult to accept the more formal Japanese manners. They prefer to be casual and more informal, as illustrated by the universal 'Have a nice day!' American waiters have a one-word imperative 'Enjoy!' The British, of course, are cool and reserved. The great topic of conversation between strangers in Britain is the weather – unemotional and impersonal. In America, the main topic between strangers is the search to find a geographical link. 'Oh, really? You live in Ohio? I had an uncle who once worked there.'

ANEXO VI - E-MAIL ENVIADO A MARK WARSCHAUER EM 30/09/2004 COM O TÍTULO “INTERESTED IN YOUR 1998 PAPER INTERACTION, NEGOTIATION AND COMPUTER-MEDIATED LEARNING”

Mr. Warschauer:

My name is Rene Hass and I am finishing my master's studies at the Universidade Federal do Rio Grande do Sul in the city of Porto Alegre, Brazil.

I am investigating websites as input source in communicative classrooms of English as a foreign language.

I have realized that in many CALL articles your paper "Interaction, negotiation, and computer-mediated learning" is quoted. And I am interested in reading it for my dissertation.

Your article was supposed to be found at <http://www.insalyon.fr/Departements/CDRL/interaction.html>. When I try to access the URL, your article is not there.

So, I would like to know if you could let me know of another URL where I can find your article or even if you could send it to me as an email attachment. I would appreciate it very much if you could do that for me.

Yours sincerely,

Rene

Obs.: Your article full reference is:

Warschauer, M. (1998). Interaction, negotiation, and computer-mediated learning. In M. Clay (Ed.), Practical applications of educational technology in language learning. Lyon, France: National Institute of Applied Sciences.

ANEXO VII – ENTRADAS DE DIÁRIO NA P. 54 DO LIVRO-TEXTO DOS ALUNOS

VIEWS ON CULTURAL AWARENESS¹²⁰

1. Below you will find four excerpts of diaries written by exchange students who have visited Brazil, Russia, Japan and Kuwait. Read and identify to what country each diary refers.

I – My host sister told me that she gave up making her own family for her degree. She said that men her age didn't want to marry a woman who was on the same level as they were. Society in _____ looks very badly on a man who has an educated wife.

II – Things are quiet different in _____. In my second week I realized that the girl my host brother was about to marry had been selected by his parents. I asked him about it and he told me that he could have refused to marry her. However, he believes that what his parents say should be accepted. Before the war things used to be different. Parents arranged marriages without consulting the two people to be married.

III – Over here the family is usually bigger. The grandmother lives in the same house. The Babushka – that's how they say grandmother in _____ - does a lot of things while the parents are working. Besides looking after the children, she does much of the cleaning and shopping, which is very difficult here... Lines for food and cleaning products are endless in _____.

IV – When I first arrived in _____ I thought they had no privacy but I understood that their idea of privacy is different from mine. They are warmer towards those they know, but less trustful¹²¹ of strangers. The way they build their houses – always behind high fences, even in small cities where there is no violence, shows the separation they want to maintain between their families and the world at large.

¹²⁰ VIEIRA et al, 1994.

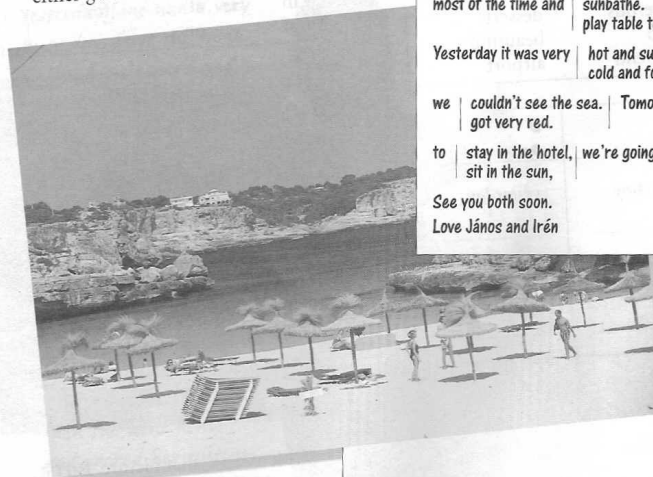
¹²¹ Há um erro de grafia nesta palavra. A forma correta é *trustful*.

ANEXO VIII – CARTÃO POSTAL

Writing

13 Writing a postcard

- 1 This postcard describes a holiday with good weather or bad weather. Read it and underline the words for either good weather or bad weather.



Friday

Dear Julie and Pete,

We're having a wonderful time here in Majorca.
 quite a good

The weather is lovely, so we stay in the hotel
 isn't very nice, go to the beach

most of the time and sunbathe.
 play table tennis.

Yesterday it was very hot and sunny and
 cold and foggy

we couldn't see the sea. Tomorrow we're not going
 got very red.

to stay in the hotel, we're going to buy some souvenirs.
 sit in the sun,

See you both soon.
 Love János and Irén

Mr and Mrs Hooper
 34 Leslie Road
 Milton Keynes
 Bucks MK6 2 XJ

- 2 Write a postcard to an English friend. Write about ...
- where you are on holiday
 - the weather
 - something you do often
 - something you did yesterday
 - something you are going to do tomorrow

