

L+156



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA

**LÍNGUA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO:
NOVAS TECNOLOGIAS, NOVAS LINGUAGENS**

Dissertação Apresentada em Cumprimento Parcial dos Requisitos Exigidos para
Obtenção do Grau de Licenciatura em **Linguística** da Universidade Eduardo Mondlane
por

Arnaldo Bernardes Bene

Maputo, 2005

LT-156

LÍNGUA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: NOVAS TECNOLOGIAS, NOVAS LINGUAGENS

Dissertação Apresentada em Cumprimento Parcial dos Requisitos Exigidos para
Obtenção do Grau de Licenciatura em **Linguística** da Universidade Eduardo Mondlane

por:

Arnaldo Bernardes Bene

DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA
FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

Supervisora: Doutora Julieta Langa

Maputo, 2005

O Júri

O Presidente

O supervisor

O Oponente

Data

Carlos Tucumisa

Julieta Langa

Debra

11 / 10 / 05

U.E.M. - F.L.C.S.	
R. E.	30571
DATA	11 NOV. 2005
AQUISIÇÃO	alena
COTA	LT-156

**LÍNGUA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO:
NOVAS TECNOLOGIAS, NOVAS LINGUAGENS**

Declaração

“Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer grau, e que ela constitui o resultado da minha investigação pessoal”

Dedicatória

Dedico

Este trabalho à minha mãe, pela compreensão, carinho, incentivo e apoio na minha jornada académica.

À vocês, *Farida, Maia, Tonecas, Lila e Jójo* pelo amor que, gratuitamente, oferecem-me, fortalecendo-me e fazendo-me realizar como homem.

Agradecimento especial

A *Dra. Julieta Langa* pela seriedade e rigor com que conduziu a minha orientação e, essencialmente, pela palavra acolhedora da amiga, incentivando, impulsionando e confiando sempre, a cada momento durante este percurso.

Agradecimentos

À *Dra. Julieta Langa* pela seriedade e rigor com que conduziu a minha orientação e, essencialmente, pela palavra acolhedora da amiga, incentivando, impulsionando e confiando sempre, a cada momento durante este percurso.

Aos professores do Departamento de Linguística da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane que acompanharam meu trabalho e, em especial, o **Dr. Walter Matimbe**, pela inestimável contribuição e esclarecimentos dos aspectos técnicos ao longo do trabalho.

À minha esposa e amiga **Farida**, pelo companheirismo e, especialmente, pela confiança em mim depositada.

Aos meus pais, **Tina** e **Bene**, pela confiança que depositaram em mim, acreditando e entusiasmando-me em cada etapa de minha existência.

Aos **meus familiares**, pelo carinho, confiança e encorajamento.

À **Direção da Instituição** (Centro de Processamento de Dados) em que realizamos as aulas, por ter acreditado em mim e ter me propiciado, com abertura, a oportunidade de realizar este trabalho.

Aos **queridos alunos da 11ª classe** (Turma 1 e 2) do Ensino Geral da Escola Secundária Francisco Manyanga pela seriedade com que participaram desta pesquisa e pelo empenho na realização desta tarefa sem o que não teria sido possível.

RESUMO GERAL

Este trabalho apresenta a elaboração e implementação de uma tarefa baseada no género que, partindo dos interesses dos alunos permitiu integrar o computador na sala de aula de língua portuguesa da 11^a classe do Ensino Geral e investigar a repercussão do uso desse recurso tecnológico como mediador pedagógico em aulas presenciais.

Esta pesquisa fundamenta-se na visão sócio-interacionista de linguagem e aprendizagem (cf. Halliday (1985/89) e Vygotsky (1934/98) respectivamente). Para operacionalizar a pesquisa, foi feita uma revista ao modelo de fatores em CALL (Computer-Assisted Language Learning) anteriormente proposto Freire (1992).

Com base nesses alicerces, o estudo realizado também fundamenta-se na noção de tarefa Nunan (1989) e Willis (1996), que se articula com uma proposta de implementação de género na sala de aula, proposto por Ramos (2000).

A linha metodológica escolhida foi o *estudo de caso*, tendo como contexto uma instituição de ensino secundário, na cidade de Maputo, envolvendo o pesquisador e 57 alunos. Este estudo compreendeu três fases: o levantamento de interesses dos alunos, a elaboração e implementação da tarefa e a investigação da repercussão da mesma sob a perspectiva dos participantes.

Os resultados obtidos confirmam o envolvimento dos participantes num trabalho colaborativo que resultou na aprendizagem num sentido abrangente, ultrapassando um enfoque puramente linguístico e criando possibilidades de trazer o mundo para a sala de aula. Além disso, destacam a criação de novos canais de interação, ampliando possibilidades de co-construção de conhecimento.

TABELA DE CONTEÚDOS

Declaração	i
Dedicatória	ii
Agradecimentos	iv
Resumo Geral	v
Tabela de Conteúdos	vi
Capítulo I – Introdução	1
1.0 Introdução	1
1.1 Delimitação e enquadramento do objecto de estudo	1
1.2 Motivação da escolha do estudo	2
1.3 Organização do trabalho	3
Capítulo II – Metodologia de Investigação	4
2.0 Introdução	4
2.1 Estudo de caso: uma opção intuitiva	4
2.2 O contexto e os participantes	6
2.3 O desenho da pesquisa	7
2.3.1 A primeira fase: os alunos e seus interesses	7
2.3.2 A segunda fase: os interesses, o computador e a estrutura da tarefa	8
2.3.3 A Terceira Fase: a implementação da tarefa	11
Capítulo 3 – Revisão Bibliográfica	12
3.0 Introdução	12

3.1	As TIC ao serviço do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa	12
3.2	A visão sócio-interaccional de linguagem e aprendizagem	15
3.2.1	Os recursos tecnológicos	17
3.3	Da noção de tarefa à tarefa baseada em género	22
3.2	Sumário	25
	Capítulo 4 - A Língua, Tecnologia e Educação	26
4.0	Introdução	26
4.1	Os alunos da 11ª classe e seus interesses	26
4.1.1	A exposição do grupo ao Português	27
4.1.2	O hábito e o processo de leitura	27
4.1.3	Possíveis áreas de interesse para um trabalho de leitura	31
4.1.4	O interesse e a habilidade do grupo no uso do computador	32
4.2	A tarefa baseada no género: do planeamento à realização	34
4.2.1	Estágio 1 - Rap: sua trajetória e história de vida de seus expoentes	35
4.2.1.1	Rap: a trajetória	36
4.2.1.2	Actividade 1B – Rap: seus expoentes	38
4.2.2	Estágio 2 – O género biografia	38
4.2.2.1	Estágio 2 A – Biografia: a identificação dos movimentos	39
4.2.2.2	Estágio 2 B – Biografia: O reconhecimento dos movimentos	40
4.2.2.3	Estágio 2 C – Biografia: função discursiva e componentes léxico-gramaticais	40
4.2.3	Estágio 3 – A biografia de um ídolo	41
4.3	A repercussão da proposta	41

4.3.2	O recurso computacional	42
4.4	Sumário	47
	Capítulo 5 – Conclusões e Recomendações	48
5.1	Conclusões	48
5.2	Recomendações	50
	Referências Bibliográficas	51
	Anexos	

Capítulo 1 - Introdução

1.0 Introdução

Este trabalho tem como objectivos elaborar uma proposta de tarefa que, partindo dos interesses dos alunos, permita integrar o computador na sala de aula de língua portuguesa do Ensino Geral, e investigar a repercussão do uso desse recurso tecnológico como mediador pedagógico nas aulas.

Em linhas gerais, este trabalho encontra fundamento e procura articular uma teoria de aprendizagem e uma visão de linguagem a um conjunto de parâmetros que orientam a acção pedagógica da língua portuguesa, também, através da mediação de um recurso de natureza tecnológica. Mais especificamente, o presente estudo fundamenta-se nos pressupostos teóricos do sócio-interaccionismo de Vygotsky (1934/98), da abordagem sócio-interaccional de linguagem de Halliday & Hasan (1985/89) e do "Computer-Assisted Language Learning" (CALL) Ahmad et al., (1985); Freire, (1992); entre outros.

1.1 Delimitação e enquadramento do objecto de estudo

O estudo relata e interpreta a experiência de um semestre, vivida com alunos da 11ª classe do ensino geral, na disciplina de Língua Portuguesa, leccionada num ambiente usando a Internet, numa Instituição de Ensino na Cidade de Maputo, em 2004.

Para efeitos de descrição e análise foram escolhidas duas turmas que realizaram uma tarefa baseada no género biografia.

No nosso estudo, usamos uma metodologia de carácter qualitativa seguindo as diversas perspectivas dos vários autores como Johnson (1992), Stake (1988), Louis Smith (1978), Rizzini et al. (1999) e Scott (1986) que consultámos e que também analisaram as TIC noutras áreas.

1.2 Motivação da escolha do estudo

O contexto multimédia e sua possível integração no processo ensino-aprendizagem despertaram o nosso interesse por um estudo mais aprofundado. Adoptamos uma perspectiva qualitativa de interpretação, tentando investigar a repercussão do uso de recursos tecnológicos no ensino do português, através da colecta de vários materiais, utilizando métodos multi-disciplinares, a fim de conseguir maior esclarecimento para o objecto em estudo Denzin e Lincoln (1998:03).

A motivação para realizar este estudo originou-se, também, do interesse em entender e buscar subsídios para conhecer melhor a própria prática pedagógica.

Encontramos em Ramos (2000) uma proposta pedagógica que deixa evidente a preocupação em explorar a função social e o propósito comunicativo, características inerentes ao género e, assim, propiciar ao aluno fazer o uso da língua como prática social. Esta proposta permitiu-nos adoptar a concepção da tarefa, entendendo-a como comunicativa, principalmente, porque focaliza um evento comunicativo que tem sentido na vida real e no qual a linguagem vai ser usada com um propósito social relevante.

Através da nossa experiência, temos testemunhado que muitos professores ainda têm certa resistência em utilizar ambientes multimédia (informatizados) e, sem a devida preparação e compreensão da necessidade de tal uso, deixam, algumas vezes, de perceber que o processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa poderia ser enriquecido e, significativamente, aprimorado se a multimédia fosse integrada nas actividades de um processo curricular e usado, eficientemente, como um recurso instrucional complementar.

1.3. Organização do trabalho

O presente trabalho é constituído por cinco grandes capítulos que comportam as respectivas secções a saber: No capítulo I, a introdução, procedemos à apresentação geral da nossa investigação; à definição dos objectivos que pretendemos alcançar, à delimitação e enquadramento do nosso estudo, à apresentação da motivação da escolha do tema sobre o qual nos debruçamos e, finalmente, à organização do trabalho.

No capítulo II, dedicamos à metodologia de investigação, definimos as estratégias de trabalho que são seguidas ao longo da nossa investigação. Assim, identificamos os métodos e procedimentos de recolha de dados que são relevantes para uma adequada análise e definimos os critérios que presidem à organização dos dados.

No capítulo III, apresentamos a revisão bibliográfica, procurando dar conta dos diferentes pontos de vista dos autores de alguns estudos similares, em torno da problemática das Tecnologias de Informação e Comunicação, sobretudo no ensino-aprendizagem. Apresentamos uma breve retrospectiva sobre diferentes perspectivas defendidas por estes autores.

No capítulo IV, efectuamos a análise de dados tendo em conta os interesses e as habilidades dos alunos em relação à biografia e aos critérios estabelecidos.

No capítulo V, oferecemos as conclusões gerais da nossa pesquisa e as respectivas recomendações para futuros trabalhos na área. Finalmente, apresentamos a lista bibliográfica, contendo as referências das obras e dos sites revistos e que serviram de suporte empírico para o presente trabalho e os anexos.

Capítulo 2 - Metodologia de Investigação

2.0 Introdução

Como mencionado, anteriormente, esta pesquisa tem como objectivo descrever a influência das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) no processo de interacção, as mudanças que ocasionam na forma de adquirir, representar e transmitir o conhecimento, por meio da linguagem. Esta descrição visa contribuir para a produção de sentidos via interface do computador: analisar e inter-relacionar novos processos de interacção, possibilitados pelas novas tecnologias de informação e comunicação, como o correio electrónico, *chat* e páginas de hipertextos.

Considerando tais objectivos, reflectidos na questão motivadora do presente trabalho, detalhamos, neste capítulo, o suporte metodológico que orienta a nossa investigação. Para tanto, descrevemos o contexto da pesquisa, os instrumentos utilizados e os procedimentos adoptados tanto para a colecta como para a análise de dados.

2.1 Estudo de caso: uma opção intuitiva

A presente pesquisa é de carácter qualitativo, constituindo um estudo de caso. Este enquadramento metodológico, conduz-nos à necessidade de explicitar dois termos específicos: pesquisa qualitativa e estudo de caso.

Denzin & Lincoln (1998:3) afirmam que: “A pesquisa qualitativa é claramente multi-metodológica, envolve um enfoque naturalístico e interpretativo do objecto de pesquisa. Isto significa que os pesquisadores estudam as coisas nos seus cenários naturais, tentando fazer sentido, ou interpretar, fenómenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem”.

Estudo de caso, conforme concebido por Johnson (1992:75-83), corresponde ao estudo de um caso – de um “sistema limitado” (*bounded system*¹) que considerado em seu próprio contexto, possui características naturalísticas e descritivas. É uma investigação de carácter qualitativo, embora frequentemente possa envolver o levantamento numérico de algumas informações. Em relação a esse aspecto, Rizzini et al. (1999:30) também afirmam que o estudo de caso é “essencialmente qualitativo”, podendo fazer uso da quantificação de dados. Segundo as autoras, o estudo de caso é um estudo intensivo, exaustivo, profundo e, em geral, delimitado e singular, cujo interesse está na sua particularidade.

Stake (1988, apud Johnson, 1992:76) também afirma que um estudo de caso é um estudo de um “sistema limitado”, enfatizando a unidade e o todo desse sistema mas restringindo a atenção do estudo a aspectos relevantes ao problema de pesquisa.

Segundo o autor, “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas a escolha do objecto a ser estudado” Stake (1998:86). Deste modo, pontua que um estudo de caso deve ser definido pelo interesse no caso e não nos métodos de pesquisa utilizados. Para ele, a pertinência de se desenvolver um estudo de caso está no facto de um pesquisador, levado por diferentes interesses, poder refinar uma teoria, sugerir temas complexos para futuras pesquisas, como também, proporcionar reflexão sobre experiências humanas e assim fornecer várias e diferentes contribuições para a ciência Stake (1998:104).

Concluimos que essa opção não só foi pertinente por encontrar suporte teórico, como também por se mostrar adequada ao nosso contexto e perguntas de pesquisa, que

¹ Johnson (1992:76) utiliza o termo ‘bounded system’ com base em Stake (1988:258). Stake (1998:87), por sua vez, utiliza este termo, com base nas palavras de Louis Smith (1978). A partir dos autores, entendo ‘bounded system’ como sendo o limite e a especificidade de um determinado estudo de caso.

nos propiciou entender melhor a particularidade de um caso em si: alunos da 11ª classe, desenvolvendo actividades de acordo com os seus interesses e mediadas pelo computador.

2.2 O contexto e os participantes

Esta pesquisa foi realizada numa instituição de ensino, no Centro de Processamento de Dados na cidade de Maputo, envolvendo o pesquisador e 57 alunos da 11ª classe, do Ensino Geral, na faixa etária compreendida entre 15 e 17 anos.

Esse grupo de alunos estava subdividido em duas turmas: 11ª 1 e 11ª 2. Portanto, a recolha de dados e a aplicação da tarefa proposta foram feitas com cada grupo em separado, obedecendo ao horário de aulas pré-estabelecido pela escola. Similarmente ao que Freire (1992:88) sugere, a opção por trabalhar com dois grupos não foi motivada por um propósito de se estabelecer comparações mas pelo facto de que, por serem duas turmas distintas na Instituição, elas permitir-nos-iam observar o desempenho de mais de uma turma e ter referências um pouco mais consistentes dos resultados encontrados, estabelecendo possibilidades mais concretas de confirmação para as possíveis descobertas.

Um aspecto relevante que merece destaque, refere-se à nossa preocupação sobre o processo de leitura desenvolvido pelos alunos participantes nesta pesquisa, uma vez que a nossa intenção seria utilizar somente textos como *input* para a tarefa que elaboraríamos. Neste sentido, considerando problemas de falta de interesse pela leitura, mesmo antes de ter elaborado as perguntas do questionário inicial que visavam investigar as características do processo de leitura em língua portuguesa, já havíamos decidido trabalhar com a questão de consciencialização sobre esse processo, como sugerido por Scott (1986).

Segundo Scott (1986:11), os alunos trazem consigo muitas crenças que acabam provocando mal entendidos, às vezes irreversíveis, à sua aprendizagem. Na perspectiva de alertar que esses mal entendidos não têm fundamento, Scott (1986:12-17) sugere fazer breves experiências com os alunos, a fim de despertar a consciencialização sobre o acto de ler. Numa dessas experiências, o autor sugere, por exemplo, que o aluno leia algumas frases curtas com palavras repetidas o que, geralmente, passa despercebido a seus olhos. Esta experiência evidencia que o acto de ler não corresponde a um movimento linear dos olhos, mas a “*saccades*” (isto é, movimentos breves e rápidos dos olhos de um ponto fixo para outro).

2.3 O desenho da pesquisa

Esta pesquisa foi subdividida em 3 fases. A primeira focou o perfil dos alunos e a identificação dos seus interesses. A segunda visou a elaboração da tarefa e a terceira incidiu na aplicação dessa tarefa junto aos alunos.

2.3.1 A primeira fase: os alunos e seus interesses

Apesar do cunho predominantemente qualitativo deste estudo de caso, a primeira fase de investigação foi caracterizada pela quantificação de algumas informações Johnson (1992:83), Rizzini et al, (1999:30), visando o perfil dos alunos e a identificação dos interesses que poderiam ser canalizados para a aprendizagem do português.

O instrumento de recolha utilizado, nesta fase, foi o *questionário inicial*², por nós elaborado, que permitia pesquisar: a) o perfil do grupo em relação à sua exposição à língua portuguesa; b) as expectativas e as possíveis necessidades de aprendizagem; c) possíveis áreas de interesses dos alunos e, d) a habilidade no uso do computador e o interesse em relação à máquina.

² Ver Anexo I

A recolha desses dados foi realizada na própria instituição, na sala de aula. Naquela ocasião, além de responderem ao questionário inicial, os alunos receberam explicações gerais sobre a pesquisa que seria desenvolvida com eles.

Os dados do questionário inicial foram colocados em tabelas para que o perfil e os interesses dos alunos pudessem ser identificados e, assim, contemplados na segunda fase desta pesquisa, ou seja, na elaboração da tarefa que seria mediada pelo computador.

2.3.2 A segunda fase: os interesses, o computador e a estrutura da tarefa

Esta fase permitiu a elaboração da tarefa voltada para os interesses demonstrados pelos alunos da 11ª classe. A identificação deles foi fundamental não só para seleccionar o assunto abordado, como para escolher os recursos didácticos a serem utilizados no desenvolvimento da tarefa, pois esses aspectos foram apontados pelos alunos como preferidos. Os resultados obtidos através do questionário inicial direccionaram, então, tanto a selecção do assunto e do material didáctico a ser utilizado, quanto a definição dos objectivos específicos da tarefa. Ao desenhar as actividades que constavam na tarefa a ser proposta, era necessário levar em consideração tanto os interesses dos alunos da 11ª classe quanto a possibilidade da utilização do computador como mediador de aprendizagem e interacção entre alunos e entre estes e o computador.

Assim, seguindo a sugestão de Ramos (2000, comunicação pessoal), pesquisámos possibilidades e encontramos em Cunha et al. (2000) a indicação do género de que ainda necessitávamos para o desenho da tarefa: **biografia**.

A escolha da **biografia** prendeu-se à possibilidade que esse género daria de levar o aluno a uma percepção histórica da evolução do ritmo musical que ele gosta (o *Rap*), das questões sociais que caracterizaram cada uma das décadas e dos nomes que contribuíram para a divulgação e desenvolvimento desse género musical específico. Por outro lado, considerando a biografia sob a perspectiva da organização retórica e dos

movimentos Swales (1990). Nós, também, poderíamos proporcionar que o aluno entrasse em contacto com o conhecimento sistémico e com o conteúdo gramatical pré-estabelecido institucionalmente³ de uma forma natural e pertinente.

Articulando os propósitos citados, foi possível elaborar actividades capazes de, partindo dos interesses dos alunos tanto em relação ao conteúdo temático como em relação aos recursos a serem utilizados, envolvê-los nas situações comunicativas que os motivaram a pesquisar sobre o *Rap*, seus expoentes e ídolos através de suas biografias, gerando trabalho colaborativo que associou alunos com bagagens experienciais diferenciadas (cf. Vygotsky, 1934/98), na co-reconstrução do conhecimento.

Esta tarefa foi dividida em 3 estágios, sendo que cada um deles corresponde, respectivamente, às fases de *apresentação*, *exploração* e *aplicação*, que constam na proposta de implementação de género para a sala de aula, de Ramos (2000).

O quadro a seguir esquematiza como a tarefa foi estruturada:

ESTÁGIO 1		
<i>RAP: sua trajetória e seus expoentes</i>		
<u>Actividade 1 A</u>	<u>Actividade 1B</u>	
TEXTO 1: A História do Rap - Actividade de leitura, que permitiu o levantamento de pontos de compreensão geral TEXTO 2: Evolução do <i>Rap</i> através das décadas de, 70, 80 em diante - Actividade de leitura, que permitiu o levantamento de informações específicas de cada década - Organização e resumo das informações recolhidas sobre as diferentes décadas - Interação através de uma sala de conversação para troca de informações sobre as características de cada década e sobre os expoentes das diferentes décadas.	TEXTOS: Biografias de expoentes do <i>Rap</i> das diferentes décadas - Actividade de leitura visando, a compreensão geral (Que tipo de texto é esse?/ Que tipo de informação é encontrada em textos como esse? etc.).	
ESTÁGIO 2		
<i>Género: BIOGRAFIA</i>		
<u>Actividade 2A</u>	<u>Actividade 2B</u>	<u>Actividade 2C</u>
TEXTOS: Biografias dos expoentes do <i>Rap</i> , das diferentes décadas	Busca na Internet de textos/ hipertextos contendo biografias de expoentes do <i>Rap</i> (cantores, bandas	TEXTOS: mesmas biografias pesquisadas pelos alunos no

³ Após ter examinado o trabalho sobre o género Biografia apresentado pelas autoras citadas, constatámos que numa biografia havia a predominância dos tempos verbais (presente e passado simples e presente perfeito) constantes do conteúdo programático pré-estabelecido pela instituição, os quais precisariam de ser revistos e/ou introduzidos.

- Actividade de leitura detalhada, que permitiu a identificação dos movimentos do género	e/ou grupos) de acordo com as décadas trabalhadas. - Actividade de leitura, que permitiu o reconhecimento dos movimentos do género	estágio anterior. - Actividade de leitura, que permitiu a exploração da função discursiva e dos componentes léxico-gramaticais
ESTÁGIO 3		
<i>A Biografia de um ÍDOLO</i>		
Actividade 3		
Redacção de Biografia do seu ídolo preferido		

Estrutura da tarefa elaborada para este estudo.

A tarefa esquematizada no quadro acima teve como objectivos gerais: 1) Propiciar aos alunos oportunidades para que se sentissem interessados e motivados a aprender a língua portuguesa através da leitura, criando canais de exposição à língua que promovessem o seu crescimento cultural, principalmente e também, a compreensão do conteúdo léxico-gramatical determinado institucionalmente para a 11ª classe; 2) Usar o computador como mediador de aprendizagem em aulas presenciais, a fim de propiciar interacção e trabalho colaborativo entre alunos e professor, nas aulas de língua portuguesa. Deste modo, criar oportunidades para que o aluno participasse activamente, como agente responsável pela construção de seu próprio conhecimento e, 3) Desenvolver a habilidade de leitura em língua portuguesa de uma variedade de materiais que atendessem a interesses específicos de um grupo de alunos.

Esta tarefa também teve como objectivos específicos: 1) Desenvolver a habilidade de leitura, de texto e hipertexto, partindo da compreensão geral para a compreensão particular; 2) Identificar biografia como género, reconhecendo seus movimentos, suas características discursivas e seus componentes léxico-gramaticais e, 3) Aplicar os conhecimentos adquiridos na produção de um texto que ilustrasse o género biografia.

Neste sentido, o nosso propósito foi criar condições para o aluno compartilhar o seu conhecimento, discutir ideias e comparar opiniões, seja com o professor e/ou com o colega, em interacções face-a-face e/ou mediadas pelo computador.

2.3.3 A Terceira Fase: a implementação da tarefa

A terceira fase deste estudo teve em vista a aplicação da tarefa elaborada a partir da identificação dos interesses dos alunos.

A recolha de dados dessa 3ª fase, assim como ocorreu na 1ª, também foi realizada na própria instituição: na sala de aula. Nessas aulas, foram realizadas as actividades propostas na tarefa anteriormente descrita, perfazendo um total de 10 aulas, de 50 minutos cada uma.

Essas aulas respeitaram o horário e toda a programação de actividades. Desta forma, as aulas foram leccionadas em sequência até o final, como indica o quadro abaixo:

Dia Turma	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula	6ª aula	7ª aula	8ª aula	9ª aula	10ª aula
11ª 1	6/9	10/9	13/9	17/9	20/9	24/9	1/10	8/10	11/10	15/10
11ª 2	6/9	10/9	13/9	17/9	20/9	24/9	1/10	8/10	11/10	15/10

Cronograma de realização da tarefa

Nesta fase da tarefa os instrumentos utilizados, foram: a) diários dos alunos; b) transcrição do *chat*; e c) o questionário de reflexão final.

Os dados colhidos através do *questionário inicial* foram colocados em tabelas para que os interesses dos alunos pudessem ser identificados e, assim, contemplados na elaboração da tarefa. Esses dados tiveram uma apreciação, inicialmente, quantitativa mas, essencialmente, qualitativa.

Neste sentido, a leitura dos diários dos alunos, as reflexões finais dos alunos e a transcrição do *chat* permitiu-nos reconhecer temas que ocorrem e através dos quais pudemos investigar oito grandes temas (aula, aprendizagem, grupo, computador, interação, leitura, papéis e reacção dos alunos) a partir das relações mantidas connosco durante as sessões de trabalho.

Capítulo 3 – Revisão Bibliográfica

3.0 Introdução

Com o propósito de elucidar sobre o aparato teórico que sustenta o estudo realizado, apresentamos, em primeiro lugar, as TIC ao serviço do ensino e aprendizagem. Em segundo lugar focalizamos as teorias de aprendizagem e de linguagem cujos pressupostos teóricos sustentam este trabalho. Finalmente, com o intuito de explicitar a nossa proposta, discutimos a noção de tarefa (Nunan, 1989 e Willis, 1996), articulando-a com uma proposta para implementação de géneros na sala de aula de acordo com Ramos (2000).

3.1 As TIC ao serviço do ensino e aprendizagem da Língua

Numa era em que o número de utilizadores da *internet* sobe exponencialmente e em que o correio electrónico, por exemplo, ultrapassando já a conversação por telefone, passa a ser, nalguns sectores, o meio de comunicação mais frequente, é de facto urgente perceber de que maneira estes recursos podem ser utilizados para potenciar a aprendizagem e quais as melhores formas de o conseguir a partir de: a) tipo de actividades e projectos a desenvolver adequando-os à cada situação de ensino-aprendizagem; b) uso de tecnologias on-line para a prática da língua; e c) pesquisas na internet, para uso crítico da informação.

Dentre as várias definições de TIC, concordamos com a opinião de De Pablo Pons *apud* Maggio (1997: 19), ao afirmar que as TIC, assim como a Didáctica, preocupam-se com as práticas de ensino, entretanto, somente a TIC relaciona a teoria da comunicação com os desenvolvimentos tecnológicos. Segundo Maggio (1997:13), as TIC caracterizam-se como "ciência ponte e têm preocupações ideológico-políticas e ético-filosóficas como crítica e superação do traço tecnicista que tinha no passado", principalmente behaviorista.

Além disso, as TIC têm um cunho interdisciplinar que associa comunicação, psicologia, ensino-aprendizagem e linguagem, entre outras possíveis áreas do conhecimento.

A descrição de possíveis usos do computador integrado ao ensino de línguas, na sala de aula presencial revela a riqueza de possibilidades e o potencial de aplicação do recurso a contextos instrucionais.

O uso do computador para fins educacionais só se tornou possível com as ferramentas de informação e comunicação, ou seja, com a Internet e seus recursos, como correio electrónico, listas de discussão, fórum e salas de "bate-papo" (conversação).

Behrens (2000:99) comenta que a Internet veio para "anexar um novo significado à prática docente", pois permite que pessoas troquem informações e compartilhem experiências, sendo que alunos e professores podem se comunicar fora da sala de aula.

Masetto (2000) propõe usos para a Internet, salas de conversação, listas de discussão e correio electrónico, conforme sintetizamos a seguir:

- A Internet pode ser usada para visitar bibliotecas do mundo inteiro de forma atraente e dinâmica. Nessas visitas é possível construir conhecimento, produzir textos e registrar reflexões, "aprende-se a ler, a buscar informações, a pesquisar, a comparar dados, a analisá-los, a criticá-los, a organizá-los". (op. cit., p.161)
- As salas de "bate-papo" (conversação) permitem que os participantes se manifestem espontaneamente sobre algum assunto para, às vezes, posteriormente, despertar um estudo mais profundo sobre o assunto discutido.
- As listas de discussão possibilitam que grupos de pessoas debatam algum assunto do qual têm conhecimento e estudos prévios, com o objectivo de avançar o conhecimento.
- O correio electrónico facilita o encontro entre alunos e professores possibilitando a continuidade do processo de aprendizagem.

Esses encontros podem providenciar a troca de materiais e a produção de textos em conjunto.

Kenski (2001) concorda com Masetto (2000) no que se refere ao uso do correio electrónico, acrescentando que professores e alunos podem discutir projectos e trabalhos, independentemente do local e horário.

Segundo Warschauer & Healey (1998), a Internet reúne as bibliotecas, publicidade, telefonia e televisão, constituindo-se em *media* revolucionária a favor da aprendizagem de línguas, pois propicia a chance de se trabalhar com material autêntico. As salas de conversação fazem parte da Internet e possibilitam a comunicação em tempo real. O correio electrónico dá a oportunidade para o desenvolvimento de projectos colaborativos, por exemplo, um grupo de alunos que se comunica para comparar filmes ou simular negócios, desenvolvendo, assim, a habilidade escrita. Os autores reconhecem que o uso futuro do computador para a aprendizagem de línguas tem duas direcções a explorar: o uso inteligente do computador e o ensinamento digital.

Considerando que as TIC possam mediar a interacção entre aluno-aluno, alunos-professor, alunos-conteúdo e aluno-computador, acreditamos na possibilidade de criação de condições para que os participantes do processo ensino-aprendizagem explorem os recursos disponíveis pelas TIC, para que exponham as suas opiniões, dúvidas, práticas e experiências com e na língua, a partir de situações reais de uso do português.

Gostaríamos de enfatizar também que as actividades desenvolvidas pelas TIC, nas aulas de português ou em outras licenciaturas, podem ser as mais diversas, não se restringindo às aulas de línguas, mas englobando várias áreas de actuação, desenvolvendo várias habilidades (raciocínio lógico, leitura e interpretação, pesquisa e investigação, escrita, tradução e outras), despertando a real necessidade do professor pré-serviço de

construir e negociar conhecimentos. Para tanto, há de se levar em conta as bases de conteúdos (o que se faz), as bases metodológicas (como e por que se faz) e as bases multimídia (os recursos informatizados utilizados).

As TIC poderiam delinear uma nova postura metodológica e ser empregue como instrumento mediador de aprendizagem. Essa linha de raciocínio sinaliza que os recursos tecnológicos – especialmente o computador e seus softwares – podem ser ferramentas pedagógicas potencialmente poderosas cuja inclusão implica repensar os modelos já existentes. Conforme afirmam Sampaio e Leite (1999: 66), “os recursos tecnológicos requerem um modelo didático inovador, de carácter participativo, interactivo, interdisciplinar, em que seja permitido e necessário construir”.

No ambiente computacional com o hipertexto, temos o material textual e as ideias ligadas umas às outras de várias maneiras e tomando um certo objectivo organizacional, a finalidade é de criar relações entre as informações - Burbles (2000). Através de uma proposta de leitura interactiva, ligações são feitas na leitura de um texto para desconstruí-lo e reconstruí-lo de acordo com um propósito.

3.2 A visão sócio-interaccional de linguagem e aprendizagem

A visão sócio-interaccional da linguagem fundamenta-se no princípio de que as pessoas se comunicam, com vista à sua inserção no contexto social, num determinado tempo e lugar, considerando os participantes envolvidos nessa interacção e suas inter-relações. Essas inter-relações originam um processo de negociação de significados e de construção de conhecimento, desencadeados socialmente, em primeira instância.

Como condição básica para que a negociação de significados e a construção de conhecimento se realizem, é importante assinalar a importância da utilização de três tipos

de conhecimento que compõem a competência comunicativa do aluno e o tornam engajado discursivamente. Esses conhecimentos são: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento da organização textual. O primeiro refere-se aos níveis de organização linguística que os alunos têm e que possibilitam a produção e/ou a compreensão de enunciados. O segundo refere-se ao conhecimento convencional que os alunos têm sobre as coisas do mundo. E o terceiro envolve o conhecimento textual de natureza convencional, ou seja, a organização da informação em textos orais e escritos que os alunos utilizam durante a interação a fim de possibilitar a negociação do significado.

Nesse sentido, segundo a visão de Halliday (1985/94), a linguagem e o contexto aparecem interligados na produção de significados, assinalando que os termos *texto* e *contexto* são aspectos do mesmo processo, pois, para entendermos a abrangência do termo *texto*, devemos considerar “todo o ambiente que o texto revela” (p.5); ou seja, o seu contexto. Assim sendo, um texto deve ser observado sob duas perspectivas: a do contexto da situação e a do contexto da cultura.

O contexto da situação é entendido como sendo o contexto particular imediato em que o texto é produzido ou ocorre Halliday & Hasan (1985/89) e Eggins (1994). Ele está directamente relacionado ao registo⁴ que, portanto, varia em função do contexto da situação. Assim sendo, a linguagem só tem significado e é compreendida, quando interpretada em função do contexto em que foi produzida.

Entretanto, Halliday (1985/89) pondera que um texto não deve ser interpretado, apenas, sob a óptica do contexto da situação. Para o autor, deve-se levar em conta,

⁴ Segundo Halliday (1985/89:38) “Um registo é um conceito semântico. Ele pode ser definido como a configuração de significados que são tipicamente associados a uma configuração situacional particular do campo, modo e relações. Mas, uma vez que é uma configuração de significados, um registo deve, também, incluir as expressões e as características léxico-gramaticais e fonológicas que tipicamente acompanham ou concebem estes significados”.

também, o background cultural, pois todos os aspectos inerentes ao texto têm uma justificação sócio-cultural que determina o modo pelo qual este será entendido numa certa situação. Assim sendo, um texto também deve ser observado sob a perspectiva do contexto da cultura, uma vez que este lhe fornece propósito e significado. Eggins (1994:29), com base em Halliday (1985/89), também assinala a importância do contexto da cultura, pois, apesar de ser mais abstracto e geral, ele garante que a linguagem faça sentido e cumpra a sua função social. Tal perspectiva remete-nos à noção de género – “evento comunicativo altamente estruturado e convencionalizado, identificado e entendido pelos membros da comunidade em que ele ocorre”, Bhatia (1993:13). Os significados, então, são construídos pelos participantes do mundo social: leitores, escritores, ouvintes e falantes, “pelo modo como as pessoas agem, por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de a natureza sócio-interaccional da linguagem” .

Assim sendo, como tencionamos interpretar as interações entre professor-alunos-língua-computador no contexto de sala de aula, é pertinente que nos apoiemos na visão hallidiana da linguagem, na medida em que o autor enfatiza a função social da mesma. Essa visão remete-nos a uma perspectiva sócio-interaccional de aprendizagem, uma vez que esta última entende que aprendizagem e desenvolvimento ocorram através de interações sociais, as quais são mediadas pela linguagem.

3.2.1 Os recursos tecnológicos

Considerando o enfoque teórico sócio-interaccionista e tendo como propósito a integração do computador na aula de língua portuguesa no ensino, retomamos, através da tabela 1⁵, alguns traços distintivos do sócio-interaccionismo conforme síntese elaborada por Freire, (1992). A seguir, destacamos as relações que ocorrem da associação entre essa

⁵ Ver Anexo I

teoria de aprendizagem e CALL, resumindo-as, na tabela.2⁶, a partir de uma adaptação da sinopse feita por Barros e Cavalcante (2000:29).

Ao esquematizar esse paralelo, o nosso objectivo é o de aclarar como os recursos computacionais podem ser empregues com finalidades instrutivas e, assim, enfatizar a pertinência da utilização do computador como mediador da aprendizagem na tarefa que propomos.

O conteúdo dos quadros acima referidos possibilita uma percepção do CALL sob um enfoque sócio-interaccionista, indicando que o uso do computador como instrumento mediador de aprendizagem conduz ao entendimento de novos papéis e de relações até então inéditas para professores e alunos.

A tabela.1 enfatiza o papel central desempenhado pelas interações sociais no processo de construção de conhecimento. Sob a perspectiva delineada nesse quadro, desenvolvimento e aprendizagem são processos mediados pela linguagem os quais se internalizam a partir de regulações e transformações mútuas desencadeadas a partir das relações vividas socialmente.

A tabela.2 evidencia que o computador pode potencialmente ampliar as relações existentes entre o professor e os alunos, actuando como mediador de comunicação e interacção, como também afirmam Herring, (1996); Behrens (2000) e Masetto (2000), entre outros.

O interesse pela utilização do computador no ensino de língua portuguesa vem aumentando, consideravelmente, nas últimas décadas (cf. Warschauer,1996; Chapelle, 1997; Warschauer & Healey, 1998; Johnson, 1999; Warschauer, 2000; Jones, 2001),

⁶ Ver Anexo I

evidenciando que a aprendizagem de línguas mediada pelo computador (CALL) torna-se um tópico fundamental para os que se interessam pela tecnologia educacional.

Muitas pesquisas têm sido feitas, recentemente, tentando investigar as implicações da utilização do computador no ensino de línguas. A tabela 3⁷ (baseado em Warschauer, 2000) resume as ideias principais e ilustra as mudanças pedagógicas que ocorreram e vem ocorrendo em CALL. As informações nele contidas destacam que os computadores têm sido utilizados no ensino de línguas, desde os anos 70, e demonstram a sua evolução em 3 diferentes estágios que passam a ser denominados: CALL Estrutural (ou Behaviourista), CALL Comunicativo e CALL Integrativo.

Nós, também, procuramos descobrir os possíveis papéis desempenhados pelo computador, argumentando que este pode ser utilizado no ensino de língua, de forma 'mecânica' ou 'significativa', exercendo funções diferenciadas em cada uma das situações. Resumindo a sua perspectiva, reproduzimos três tabelas: a primeira, tabela 4⁸, apresenta os papéis desempenhados pelo computador quando utilizado de forma 'mecânica'; a segunda, tabela 5⁹, apresenta os papéis deste quando utilizado de forma 'significativa'; e a terceira, tabela 6¹⁰, apresenta um contraste entre o uso do computador nas duas formas anteriormente citadas.

Comparando os estágios longitudinais apresentados por Warschauer (1996, 2000) com a nossa visão funcional, podemos perceber uma certa similaridade entre os papéis desempenhados pelo computador os quais aparecem, contudo, identificados através de denominações diferentes. Entendemos que 'uso mecânico' e 'uso significativo' correspondem, respectivamente, aos papéis desempenhados pelo computador nos estágios

⁷ Ver Anexo I

⁸ Idem

⁹ Idem

¹⁰ Idem

do CALL Estrutural e do CALL Comunicativo. Entretanto, mais do que sugerir comparações, as perspectivas de Warschauer (2000) evidencia-se que o papel desempenhado pelos computadores no ensino de línguas passou por mudanças consideráveis nos últimos 30 anos. Warschauer & Healey (1998:15) consideram ainda que, devido à crescente evolução tecnológica das redes de comunicação, multimédia e inteligência artificial, evidenciar-se-á, num futuro próximo, um papel ainda mais central do computador como ferramenta para a exploração autêntica e uso da língua no ensino.

Desde a sua concepção, a aprendizagem de língua mediada pelo computador (CALL) vem utilizando, exaustivamente, o uso de programas educativos (Kenning & Kenning, 1983/84; Ahmad et al., 1985). Segundo Warschauer (1996, 2000), as abordagens “integrativas” para CALL inovam por estarem baseadas na tecnologia multimédia e na Internet. Na nossa opinião, uma abordagem integrativa providencia maior flexibilidade do que os programas prontos (educativos ou não), tanto em termos de variedade quanto em versatilidade de aplicação. Além disso, a utilização de recursos multimédia e da Internet possui um custo mais acessível do que a aquisição de programas comercializados. Entretanto, é importante frisar que, nos dois casos, a selecção e a adaptação do material disponível (no mercado e em rede) tornam-se vitais para que a integração do computador no ensino se realize de forma pertinente. Warschauer (2000), ao enfatizar as inovações do CALL integrativo, assinala, por um lado, que os recursos da multimédia são poderosos por envolver a hipermedia providenciando, assim, muitas vantagens à aprendizagem de línguas como a criação de um ambiente mais autêntico de aprendizagem, a facilidade na integração das habilidades e o maior controle por parte dos alunos sobre sua aprendizagem.- para citar algumas.

Por outro lado, a Internet proporciona a Comunicação Mediada por Computador (CMC¹¹), representando “o maior impacto no ensino de língua nos últimos anos” (Warschauer, 1996:4). De acordo com Warschauer, a CMC garante aos alunos um tipo de comunicação directa, barata e conveniente, com outros alunos e/ou falantes da língua. A ampla rede mundial de comunicação (World Wide Web – WWW), segundo Warschauer (2000:12), “representa uma das mais diversas e revolucionárias medias da história humana”, pois pode ser aplicada ao ensino de línguas das mais variadas formas. Contudo, Warschauer (2000) acentua que “a Internet não deve ser vista como um meio de prática simples de comunicação, mas como um meio que propicie a realização de tarefas e a solução de problemas relacionados com a vida real, numa comunidade junto dos seus pares ou mentores” (p.6).

Warschauer (1998), afirma também, que devido a estas mudanças educacionais ocorridas nos últimos anos, o professor tornou-se um “facilitador¹²” da aprendizagem, salientando que como “facilitador”, ele “deve, em muitos sentidos, saber mais do que sabia como provedor de informação” (p.3).

Este autor ressalta o impacto da aprendizagem mediada por computador no ensino da língua portuguesa, que abrange quatro áreas que merecem reflexão no que diz respeito aos procedimentos, princípios e lógica de uso: a) novos contextos, devido à comunicação global e acesso à informação internacional; b) novos ensinamentos, no que se refere à escolha das ferramentas, localização e críticas das informações, assim como tomada de decisões; c) novos géneros, como a comunicação multimédia e electrónica; e d) novas pedagogias, de acordo com as mudanças ocorridas em CALL.

¹¹ O termo CMC (grafado como CmC) é proposto por Kiesler, Siegel & McGuire, em 1984.

¹² Warschauer (1998:3) utiliza o termo ‘facilitador’, sem o relacionar a nenhuma teoria de aprendizagem explicitamente. Por esse motivo, mantivemos o termo, originalmente usado, embora o entendamos, aqui, como sinónimo de mediador.

3.3 Da noção de tarefa à tarefa baseada em género

Conforme explicado na secção anterior, a articulação dos pressupostos teóricos apresentados permitiu-nos não apenas reler a proposta de Freire (1992), mas também expandi-la através da geração de novos relacionamentos que resultam da utilização do computador como fonte de informação e como mediador da comunicação inter-pessoal (ainda que num ambiente presencial – como detalharemos no próximo capítulo). Contudo, a proposta modelo que apresentamos também se ancora na noção de tarefa, uma vez que, esta estrutura e organiza o trabalho na sala de aula, criando espaço para a interacção e para a construção compartilhada do conhecimento.

Tarefa, conforme concebido por Nunan (1989:10), “é uma actividade comunicativa que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção e/ou interacção, na língua, enquanto a sua atenção está voltada para o significado e não para a forma”.

Segundo Nunan (1989:39), a tarefa tem como função envolver o aluno numa situação comunicativa para desenvolver actividades que pertençam ao seu mundo e que façam sentido.

Ao desenvolver actividades dessa natureza, o foco incide, primordialmente, sobre o significado e não sobre a forma, pois, a partir do momento em que o aluno se envolve numa acção comunicativa, a componente linguística surge, naturalmente, como mediador de uma acção socialmente relevante.

Uma outra interpretação para tarefa é dada por Willis (1996). Ela define-a como sendo “uma actividade comunicativa orientada por um objectivo que procura atingir um resultado específico, em que a ênfase está na troca de significados e não na produção de formas específicas de linguagem” (p.36).

Willis (1996) apresenta uma estrutura para aprendizagem baseada em tarefa (*Task-Based Learning-TBL*) e, como Nunan (1989), também enfatiza que a tarefa deve ser vista como um evento comunicativo num sentido macro e, portanto, o desenvolvimento das actividades que nela constam concorram para a sua realização.

Considerando as concepções de tarefa, concebidas por Nunan (1989) e Willis (1996) apresentamos uma síntese contrastiva dessas duas visões, ver tabela 7¹³:

Ao considerar as concepções de tarefa sob a perspectiva dos autores citados e as funções desempenhadas por seus componentes, fica evidente que o input representa o ponto de partida de uma tarefa a qual, de certa forma, se desenvolve através de actividades direccionadas à obtenção de um fim específico.

Apesar de Willis (1996) afirmar que a ênfase da tarefa está no intercâmbio de significados e não na produção de formas específicas de linguagem, percebe-se que, no decorrer da sua proposta, a autora lida com a questão de precisão linguística de uma forma mais pontual do que Nunan (1989) que, por sua vez, trata esse aspecto de forma mais indirecta e natural. Essa diferença de enfoque determina, portanto, um contraste marcante entre as duas propostas.

Entretanto, se os autores citados discordam da ênfase que atribuem à explicitação da componente linguística, eles concordam em priorizar a função comunicativa e social da linguagem – visão que os aproxima da perspectiva sócio-interaccionista que suporta, a tarefa que propomos.

Desta forma, encontramos nas propostas de tarefa de Nunan e de Willis, orientações essenciais para o nosso trabalho: ambos enfatizam a língua em uso e, por isso,

¹³ Ver Anexo I

destacam a sua função social, e ambos percebem a tarefa como um evento comunicativo de relevância social

Com base nesses dois teóricos, adoptámos uma concepção de tarefa, entendendo-a como comunicativa, porque focaliza um evento comunicativo que tem sentido na vida real e no qual a linguagem vai ser usada com um propósito social relevante. A tarefa que propomos está subdividida em actividades que são sequenciadas para orientar o trabalho do aluno e, ao longo dessas etapas, as questões linguísticas vão ser trabalhadas de forma mais ou menos pontual, tendo em vista a acção social em foco e, por outro lado, a necessidade de cumprir um conteúdo de ênfase gramatical como exigência da instituição.

Especificada a concepção de tarefa com a qual nos identificamos, foi necessário buscar suporte para a sua operacionalização. Nesse sentido, encontrámos em Ramos (2000) e na sua proposta de implementação de géneros na sala de aula, a articulação teórica que nos permitiu desenhar a tarefa e colocá-la em prática.

Ramos (2000) apresenta uma proposta de trabalho com géneros na sala de aula, fundamentada no conceito apresentado por Bhatia (1993)¹⁴. Embora partindo da sua visão teórica, a autora propõe um caminho de operacionalização mais amplo. Bhatia (1993) sugere passos para a descrição e análise de género e, portanto, para que o professor se familiarize com ele; Ramos (2000), a partir de Bhatia, propõe uma ampliação, sugerindo também passos pedagógicos para a acção de implementação de géneros na sala de aula. Para tanto, a autora assinala a importância de se fazer um estudo prévio do género a ser trabalhado com os alunos, a fim de que seja feita a identificação de aspectos fundamentais

¹⁴ Bhatia(1993) define género como: "a recognizable communicative event characterized by a set of communicative purpose(s) identified and mutually understood by the members of the professional or academic community in which it regularly occurs. Most often it is highly structured and conventionalized with constraints on allowable contributions in terms of their intent, positioning, form and functional value. These constraints, however, are often exploited by the expert members of the discourse community to achieve private intention within the framework of socially recognized purpose(s)" (p.13)

a ele inerentes, tais como: onde esse género circula, como é constituído, que trâmites léxico-gramaticais ele envolve.

Reflectindo sobre os objectivos traçados para este trabalho e sobre as perguntas que o motivaram, concluímos que a elaboração de uma tarefa baseada no género permitiria desenvolver um trabalho que, partindo dos interesses dos alunos, os congregasse na realização de actividades socialmente relevantes, utilizando o português numa situação real na qual tanto o conhecimento linguístico quanto o genérico, poderiam ser construídos e compartilhados.

3.2 Sumário

Considerando os aspectos teóricos explanados no conjunto de novas possibilidades de uso de recursos tecnológicos para o ensino de línguas, desde seus aplicativos mais comuns até aos especialmente elaborados para fins educacionais, vêm a constituir-se em objecto de estudo e pesquisa na área das Tecnologias de Informação e Comunicação. Acreditamos, assim, que uma investigação sobre o uso das TIC tenha uma conotação multidisciplinar, pois insere-se numa zona de intersecção entre as áreas de aprendizagem e linguagem, reflexão sobre experiências vividas e, num sentido mais amplo, na área das TIC.

Capítulo 4 - *A Língua, Tecnologia e Educação*

4.0 Introdução

Este capítulo tem por objectivo apresentar e discutir os dados recolhidos com base nos pressupostos teórico-metodológicos apresentados nos capítulos anteriores. Os dados aqui interpretados referem-se à identificação dos interesses dos alunos da 11ª classe, participantes nesta pesquisa; à tarefa elaborada por nós, segundo os interesses manifestados; aos registos das opiniões e impressões sobre as actividades, feitos por nós e pelos alunos; à textualização da interacção entre alunos e nós através de um *chat* e ao registo escrito da opinião e observações finais dos alunos sobre a tarefa, após a sua conclusão.

Tomando por base o desenho da pesquisa (descrito no capítulo anterior) e as três fases em que ela se desenvolveu, este capítulo foi estruturado em três grandes secções: os interesses dos alunos, a elaboração da tarefa e, por fim, a repercussão da mesma.

4.1 Os alunos da 11ª classe e seus interesses

A identificação dos interesses dos alunos foi realizada através de um questionário por nós elaborado que, em termos estruturais, é constituído por 17 questões que tiveram objectivos específicos, conforme nos mostra o questionário inicial¹⁵:

Os 57 alunos que responderam ao questionário fizeram-no na sua totalidade sem deixar questões em branco. Apenas 6 questionários constituem excepção, no que se refere às questões 14 (*Que tipo de coisas faz na Internet: a) pesquisas escolares, b) site de músicas, c) participa em chats, d) jogos e, e) outros*) e 15 (*Das actividades, acima, o que faz na Internet de qual gosta mais?*). Isso se justifica pelo facto de os alunos terem respondido negativamente às questões 10 (*Tem computador em casa?*), 12 (*Tem acesso à Internet no seu computador?*) e

¹⁵ Ver Anexo I

13 (*Sabe navegar na Internet?*). Portanto, a ausência de respostas às questões citadas é perfeitamente coerente.

Para a interpretação dos dados colhidos através desse instrumento, as respostas dos alunos foram, primeiramente, colocadas em tabelas e os resultados foram analisados sob uma perspectiva qualitativa que evidenciou os focos que discutiremos a seguir: perfil do grupo em relação à sua exposição à língua portuguesa; interesse do grupo quanto ao acto de ler; preferência por tipo de texto; propósito da leitura; processo de leitura; assuntos preferidos para leitura, e interesse e habilidades do grupo em relação ao uso do computador.

4.1.1 A exposição do grupo ao Português

Os dados obtidos através da primeira pergunta do questionário (*Estuda ou estudou português fora da escola?*), evidenciaram o perfil do grupo em relação à sua exposição à língua portuguesa. Dos 57 alunos, 23 responderam afirmativamente (40,4%) e 34, negativamente (59,6%). Esse resultado permitiu-nos constatar que os alunos da 11ª classe não aprendiam o português fora da escola e revelou que as aulas de português na escola representavam uma, senão a única oportunidade de contacto e aprendizagem entre esses alunos e a língua. Tal caracterização transformava a nossa interacção na sala de aula no canal de exposição à língua e, portanto, emprestava à nossa proposta um significado ainda mais relevante.

4.1.2 O hábito e o processo de leitura

O ensino da Língua Portuguesa em Moçambique deve observar “o critério da relevância social para a sua aprendizagem”. Para tal, o desenvolvimento da habilidade de

leitura, é essencial como resposta às necessidades da educação formal e, por ser a habilidade que o aluno pode usar no seu contexto social imediato.

Tomando tal sugestão como ponto de partida e buscando operacionalizá-la através da utilização de textos como input para actividades que contemplem os interesses dos alunos, verificámos, através das respostas a algumas perguntas específicas, não só uma pré-disposição desses alunos para o acto de ler, como também as características do processo de leitura por eles utilizado. Os dados referentes a estes aspectos, obtidos através das perguntas 3, 4, 5 e 6, estão sintetizados na tabela 8¹⁶.

Primeiramente, a tabela 8 apresenta os resultados obtidos através das respostas às questões 3 e 4 que tentam evidenciar o hábito da leitura e possíveis preferências por tipo de texto.

Os dados da tabela evidenciam, por um lado, que 91,2% dos alunos têm hábito de leitura e, por outro, uma preferência marcante pela leitura de revistas, histórias aos quadrinhos e livros escolares. Esses dados, também, corroboram com os obtidos nas perguntas 16, como comentaremos adiante. Essas evidências levaram-nos a concluir que seria apropriado utilizar textos escritos como principal input para as actividades nas aulas de língua portuguesa que elaborariam, por três motivos. Em primeiro lugar, esse tipo de material já pertencia ao universo dos alunos em questão. Em segundo lugar, as percentagens reveladas nas respostas indicaram que lidava, de facto, com uma população formada de leitores na sua totalidade (e não apenas 91,2% como indicam os dados). Dos 57 respondentes, 5 alunos indicaram "não" para a pergunta *Costuma ler?*; contudo contradisseram-se ao assinalarem na questão seguinte (*Que tipo de coisas costuma ler*) alguns itens como: publicidade, cartas, revistas, jornais, histórias aos quadrinhos e livros não escolares. Desta forma, deduzimos que estes 5 alunos também lêem, ou por

¹⁶ Ver Anexo I

obrigação escolar ou por vontade própria. O terceiro motivo é que nós poderíamos considerar que o desenvolvimento da habilidade de leitura tem função primordial na escola.

Além das evidências comentadas, o facto de 50,9% dos alunos lerem *e-mail* e de 42,1% lerem textos no écran do computador também foram significativos para a elaboração da tarefa pretendida, uma vez que indicavam que aproximadamente metade do grupo já estava familiarizado com a leitura no écran. A nossa proposta, portanto, daria à percentagem de alunos restantes a oportunidade de ter uma nova vivência na leitura, contando para isso com a colaboração de pares mais experientes nesse sentido.

A tabela 9¹⁷ apresenta os resultados obtidos na questão 5, referente a possíveis propósitos de leitura desses alunos. As percentagens indicadas nesta tabela reflectem que o grupo de alunos da 11ª classe possui uma variedade de propósitos de leitura. Além dos resultados indicadores de cada propósito, individualmente, o facto de muitos alunos terem assinalado mais de uma alternativa reforça a nossa interpretação e caracteriza este grupo como formado por leitores com objectivos variados e, provavelmente, com acesso a fontes diversas.

Contudo, reflectindo melhor sobre a pergunta que elaborámos, percebemos que as alternativas que inclui são bastante amplas e não, necessariamente, mutuamente exclusivas. Assim, ler para *obter informação sobre um determinado assunto* pode significar *por curiosidade, aumentar cultura* ou *obrigação escolar*, por exemplo.

Ainda, em relação à formulação da pergunta, o facto de só um aluno ter especificado (no item Outros) que *lê por vontade própria*, não poderia englobar propósitos como *ler por lazer, por curiosidade*, por exemplo? Da mesma forma, o aluno que especifica

¹⁷ Ver Anexo I

seu propósito de leitura como motivado pelo desejo de *aprender um jogo*, também, não poderia ter esse objectivo entendido como *obter informação sobre um determinado assunto*? Indagações desse tipo levaram-nos a considerar até que ponto a redacção da pergunta foi obstáculo à obtenção de respostas objectivas. Assim, se os questionários revelam que 45,6% dos alunos lêem “por obrigação”, é possível afirmar que os 54,4% restantes o fazem por razão oposta?

Entretanto, apesar da imprecisão da pergunta, identificada apenas no momento da apresentação dos resultados em tabelas, ela ainda reafirma o facto de que lidamos com alunos que lêem e que o fazem por propósitos variados. Neste sentido, os dados colhidos também foram úteis e, portanto, considerados na elaboração da tarefa proposta.

Quanto às questões referentes ao processo de leitura utilizado pelos alunos, os dados apresentados na tabela 10¹⁸ sintetizam os resultados obtidos através das respostas às perguntas 6 (*Quando efectua a leitura de um texto em português, você ...*):

Esta tabela mostra que os alunos são leitores e é possível constatar que, a maioria afirma que lê e tem preocupação em entender tudo logo na primeira leitura e salta as palavras desconhecidas sem lhes dar muita importância. Os dados indicam que poucos alunos lêem o texto rapidamente e somente uma vez é que a maioria tem um único modo de efectuar a leitura, isto é, lendo o texto várias vezes. Tal resultado evidencia que, esses alunos parecem desenvolver processos apropriados de leitura.

Retomando a interpretação do questionário, como a nossa proposta era a de integrar o computador nas aulas de português, havia também uma grande preocupação em saber se os alunos encontrariam dificuldades de leitura no écran. Deste modo, a análise

¹⁸ Ver Anexo I

das respostas às perguntas 16 e 17 sintetizadas na tabela 11¹⁹, fornecer-nos-ia as informações de que necessitávamos.

Os dados que constam na tabela 11, por um lado, evidenciam que a maioria dos alunos (75,4%) lê informações em Português no écran. Por outro lado, indicam que em Português (82,5%) a maioria dos alunos não sente necessidade de imprimir as informações para depois fazer a leitura no papel. Tal evidência parece sugerir que o écran não representa problema.

Reflectindo sobre as percentagens da tabela 11, podemos apontar duas possibilidades: 1) possíveis dificuldades de leitura podem não estar directamente relacionadas com a língua, mas com as estratégias individuais de leitura, isto é, às características pessoais de cada aluno como leitor e, principalmente, os seus objectivos de leitura; 2) a elaboração do questionário permite-nos apenas concluir que a leitura no écran não parece ser obstáculo para esses alunos. E, portanto, se nós elaborássemos uma tarefa que contivesse actividades nas quais o aluno precisasse ler no écran, isso não representaria entrave.

Este argumento é confirmado tanto pela percentagem indicada na Questionário Inicial (anteriormente discutido), nos itens (h) e (i) da questão 4, quanto nas respostas obtidas nas questões 14 e 15, como comentaremos adiante, pois sugerem que a exposição à leitura no écran é uma actividade realizada por vários alunos de forma recorrente.

4.1.3 Possíveis áreas de interesse para um trabalho de leitura

A seguir, apresentamos a tabela 12²⁰ das respostas às três perguntas do questionário 7, 8 e 9 sobre as áreas de interesse de leitura pois, na nossa opinião, não

¹⁹ Idem

²⁰ Ver Anexo I

basta somente saber se esses alunos liam, o que liam, com que propósito e como o faziam; e também identificar um assunto de sua preferência para focalizar na tarefa que iriam elaborar. Os dados da tabela 12 apontam a história aos quadrinhos e *rap* como sendo os assuntos indicados pelos alunos em 1º lugar, na 1ª, 2ª e 3ª opções. Em termos de actividades desportivas, os dados indicam uma variação: futebol surge em 1º lugar, como 1ª e 2ª opção; e basquetebol, também em 1º lugar, mas na 3ª opção.

Quanto às perguntas 8 e 9, as respostas foram mais satisfatórias no que se refere à identificação de áreas de interesse. Comparando os resultados obtidos nessas duas questões evidencia-se que, no total (isto é, considerando o somatório da 1ª, 2ª e 3ª opções), 38 alunos optaram por futebol, 29, por basquetebol e 41, por Rap. A partir deste confronto, a preferência por *rap* fica muito mais explícita e sinaliza que a nossa tarefa deveria ser direccionada à exploração desse ritmo musical.

4.1.4 O interesse e a habilidade do grupo no uso do computador

O nosso intuito, ao utilizar o computador como mediador de aprendizagem na aula, teve como objectivo principal o de proporcionar aos alunos a possibilidade de, com os materiais e os meios disponíveis, realizar algo inédito ou de, pelo menos, proporcionar condições para que aquilo que por acaso já tivesse sido feito, fosse visto ou refeito numa nova perspectiva. Desta forma, nós também nos preocupámos em saber se haveria, ou não, interesse dos alunos participantes nesta pesquisa pelo uso do computador.

As tabelas 13²¹ e 14²² decorrem das respostas obtidas às perguntas discriminadas, referentes às habilidades dos alunos e ao seu interesse pelo uso do computador, bem como às suas preferências relativas às actividades desenvolvidas pelos alunos na Internet.

²¹ Ver Anexo I

²² Idem

A tabela 13 revela resultados interessantes: primeiramente, apesar de 18 alunos (31,6%) possuírem computador, a grande maioria (54 alunos ou 94,7%) não sabia como utilizá-lo; em segundo lugar, 46 alunos (80,7%) afirmaram não saber navegar na Internet e, em terceiro, o menor número de alunos fazia pesquisas na Internet, participava de *chats*, jogava e navegava em *sites* de músicas.

Esses resultados confirmaram, então, que seria pertinente utilizar o computador como recurso pedagógico da tarefa que elaboraria, pois, os alunos, de algum modo, já demonstravam alguma familiaridade no uso da máquina e no acesso à Internet.

Contudo, a nossa opção por utilizar o computador na sala de aula prendeu-se ao facto de, por um lado, não querer excluir os alunos que possuíam em casa e os outros que não tinham acesso à Internet no seu computador, e por outro lado, de querer propiciar a inclusão de todos os alunos que não sabiam navegar na Internet. Portanto, se nós mantivéssemos a decisão de incluir na tarefa que elaboraria um *chat* ou qualquer ferramenta síncrona ou assíncrona de comunicação que fosse processada em casa, nós estaríamos a vedar a participação de alguns alunos. Ao passo que, utilizando esta ferramenta na escola, nós estaríamos proporcionando a todos a possibilidade de entrar em contacto e de aprender a lidar com ferramentas de busca e comunicação da Internet.

A questão 15 do questionário, tinha como objectivo investigar que actividades na Internet interessavam mais aos alunos das 11ª classe. A tabela 14²³ sintetiza os resultados encontrados. Os dados da tabela 14 indicam “*bate-papo*” (conversação), jogos, pesquisa escolar e sites de música como as actividades preferidas dos alunos, caracterizando o tipo de exposição destes ao computador e, através dele, à Internet. As actividades seleccionadas pelos alunos eram, portanto, condizentes com a nossa intenção de explorar a leitura de textos no écran do computador como *input* da tarefa que elaborariamos e de

²³ Ver Anexo I

utilizar o computador como mediador pedagógico através de diferentes recursos na Internet. Ao desenhar as actividades constantes neste estudo, contudo, não tomámos em consideração a opção por jogos. Por isso, contemplamos actividades que envolvessem “*bate-papo*” (conversação), pesquisa e busca em sites de música - escolhidas pelos alunos e inéditas no seu contexto de aula de língua portuguesa.

Na secção seguinte, passaremos a detalhar a elaboração e implementação das actividades que tiveram como ponto de partida os interesses dos alunos da 11ª classe, participantes nesta pesquisa.

4.2 A tarefa baseada no género: do planeamento à realização

A estrutura da tarefa elaborada é o resultado da articulação entre a proposta de implementação de géneros na sala de aula de Ramos (2000) e a noção de tarefa comunicativa com base em Nunan (1989) e Willis (1996). Ela foi dividida em três estágios que, correspondendo às fases *apresentação, exploração e aplicação* proposto por Ramos (2000), foram assim nomeados:

Estágio 1: <i>Rap: sua trajetória e seus expoentes</i>	Estágio 2: <i>O género biografia</i>	Estágio 3: <i>A biografia de um ídolo</i>
Actividade 1 A – <i>Rap: a trajetória</i>	Actividade 2 A – <i>Biografia: a identificação dos movimentos</i>	Actividade 3 A – <i>Redacção de uma biografia</i>
Actividade 1 B – <i>Rap: seus expoentes</i>	Actividade 2 B – <i>Biografia: o reconhecimento dos movimentos</i>	
	Actividade 2 C – <i>Biografia: função discursiva e componentes léxico-gramaticais</i>	

Ao ser desenhada, esta tarefa teve como input textos (impressos e no écran) e hipertextos que direccionaram as actividades nela constantes, conforme detalhado no capítulo da metodologia. Estas foram desenvolvidas na sala de aula, e priorizaram: a) o desenvolvimento da habilidade da leitura, b) o uso do computador como mediador

pedagógico, motivando a interacção entre alunos e professor e como ferramenta, promovendo uma aprendizagem mais significativa, e c) o trabalho aos pares e, em alguns momentos, em grupos, priorizando uma visão construtivista sócio-interaccionista de aprendizagem e proporcionando o trabalho colaborativo do grupo, visando à co-construção de conhecimento. Em seguida, passaremos a detalhar como a tarefa se desenvolveu em cada um dos seus estágios.

4.2.1. Estágio 1 - Rap: sua trajetória e história de vida de seus expoentes

Através do levantamento das respostas às perguntas que tinham por objectivo investigar as áreas de interesse de leitura, pudemos identificar o tema *rap*, como o preferido pelo grupo. Por se tratar de um tipo de música muito difundida e fortemente presente nos dias de hoje, consideramos pertinente, primeiramente, explorar o nascimento, o progresso e o desenvolvimento que o transformou, alterou e moldou ao longo de quatro décadas, para depois explorar, através de pesquisa, a vida dos cantores que se destacaram nesses períodos.

Ao proporcionar aos alunos condições para conhecer não só a sua trajetória, mas também a vida de cantores e a formação de grupos e/ou bandas que se destacaram no decorrer desses anos, nós estaríamos, por um lado, criando a oportunidade para explorar aspectos culturais referentes ao assunto a ser tratado durante o desenvolvimento da tarefa e, assim, activar o conhecimento prévio do aluno para, posteriormente, introduzir o género biografia. Por outro lado, estaríamos providenciando subsídios para que depois pudessem elaborar a produção escrita de uma biografia de um cantor, grupo e/ou banda do *rap* de sua preferência - que seria a actividade final desta tarefa.

Este estágio foi subdividido em duas actividades, 1A e 1B, que abordaram a história e evolução do *rap* no decorrer das quatro décadas de existência e uma pesquisa sobre a vida de cantores, grupos e/ou bandas, expoentes das diferentes décadas, respectivamente.

Sintetizando esse 1º estágio, retomámos parte da tabela apresentada na secção 4.2, para detalhar as duas actividades elaboradas para o seu desenvolvimento. (Ver tabela 15²⁴).

4.2.1.1. Rap: a trajectória

Neste estágio, foram utilizados como input o texto (impresso), “*A História do Rap*”²⁵ e um hipertexto (<http://www.wikipedia.org/wiki/Rap>) sobre a evolução do *rap* no decorrer das quatro décadas.

A leitura do primeiro texto teve como objectivo introduzir o assunto através da trajectória, eventos e estilos que marcaram a história do *rap* e, assim, explorar aspectos culturais em relação ao ritmo musical abordado no desenvolvimento da tarefa.

Esse texto foi distribuído aos alunos que fizeram, primeiramente, uma leitura individual para depois em pequenos grupos (2 a 3 alunos), discutir os pontos de compreensão geral. Para verificar esse nível de compreensão, solicitamos que voluntários comentassem sobre o que haviam entendido. A partir dessa actividade, os alunos escolheram os seus parceiros, preservando essa formação de pares até o final da tarefa.

Seguidamente, os alunos iniciaram a leitura de textos e hipertextos, apresentados no écran do computador, que abordavam a evolução do *Rap* no decorrer das décadas de 70, 80, 90 e 2000 em diante. Nesta actividade, os pares recolheram informações específicas das épocas que lhes foram atribuídas por nós, tais como: características do

²⁴ Ver Anexo I

²⁵ Esse texto foi adaptado por nós, a partir do texto *História di Rap*, extraído da internet (<http://www.isound.com/music>) e do texto *A História do Rap*, extraído de (<http://hpmagianegra.hpg.ig.com.br/historiadorap.htm>), visando reunir num só texto os aspectos centrais sobre o surgimento do rap. Eram dois textos autênticos pertinentes que introduziam o assunto.

momento, nomes de cantores, grupos e bandas que se destacaram nos referidos períodos. Cada texto foi lido por 3 a 4 pares.

Posteriormente, os pares que fizeram a leitura dos mesmos textos e recolheram informações sobre as mesmas décadas, reuniram-se a fim de confrontar os dados obtidos e, então, elaborar um único resumo, da década pesquisada. Estes resumos, no final da aula, foram entregues a nós.

Para a conclusão dessas actividades, os pares primeiramente, tiveram acesso ao fórum, leram as informações recolhidas e inteiraram-se das características e dos expoentes (cantores, bandas e grupos) de cada década. Para finalizar, os pares e nós interagimos e trocámos informações sobre as diferentes décadas (características e expoentes), através de uma sala fechada de “bate-papo”(conversação). Essa interacção sincrónica aconteceu na sala de aula.

No fim de cada aula, os alunos redigiam um resumo, registando as suas opiniões e observações sobre o desenvolvimento das actividades propostas. Os resumos da primeira aula mostram que mais da metade dos alunos gostou da actividade. Entretanto um, em especial, chamou-nos à atenção, pois a aluna afirmou que preferiria ter lido textos sobre o *Rap* actual, levando-nos a repensar sobre esta etapa da tarefa. Para ilustrar esse argumento, transcrevemos o comentário do aluno com as suas observações e seu conselho:

“Eu gostei da aula porque eu amo rap. Só que falar do começo do rap, eu confesso que foi um pouco chato, pois o rap que eu curto é um rap mais actual do tipo dos anos 2000, como o Will Smith, de quem por sinal eu sou muito fã. Mas foi bom saber o começo do que eu mais gosto de ouvir (...)Teacher, na próxima aula nós vamos continuar a falar do rap, ã é, então porque ã falar do rap dos anos 2000? Os alunos gostam muito mais desse tipo de rap, é o que nos interessa mais. Pois hoje em dia o rap mais tocado é o rap-funk, mas é claro nós gostamos de outros estilos também. Esse foi o meu conselho para as aulas ficarem mais interessantes”.

Usher²⁶

²⁶ Para apresentação dos dados, os nomes verdadeiros dos alunos foram substituídos por pseudónimos por eles escolhidos para, desta forma, garantir o anonimato dos participantes

Considerando que o recurso *chat* envolve muitos participantes e possibilita a manifestação de todos ao mesmo tempo, a velocidade com que acontecem as contribuições é surpreendente. Neste sentido, surgiu outro incidente, pois o grupo estava agitado diante da rapidez com que se processava a interação: todos *a falarem* ao mesmo tempo. As informações *corriam* muito rapidamente no écran e, deste modo, ficava muito confuso, visualmente falando, entender toda a gente ao mesmo tempo. Entretanto, percebemos que os alunos que já tinham maior habilidade com salas de “*bate-papo*”(conversação), limitavam-se a interagir com um ou dois pares, no máximo, para não se perderem.

4.2.1.2. Actividade 1B – Rap: seus expoentes

Com a finalidade de apresentar o género biografia aos alunos, entregámos aos pares, textos contendo a história de vida de expoentes do Rap das décadas anteriormente pesquisadas, como sintetizámos na tabela 16²⁷:

Solicitámos aos alunos que observassem os textos contendo as biografias e lessem para compreenderem e responderem às seguintes perguntas: 1) Que tipos de textos são estes? 2) Que tipos de informações são encontrados em textos como estes? 3) Onde podem ser encontrados estes tipos de texto? 4) Quem escreve textos como estes? Porquê? 5) Quem lê esse tipo de texto? Porquê? e 6) Você já leu este tipo de texto? Onde? Porquê?

4.2.2. Estágio 2 – O género biografia

As actividades deste estágio tinham como objectivo a compreensão geral e detalhada do género biografia, componentes léxico-gramaticais e a compreensão dos significados relativos ao texto e seu contexto de situação.

Neste estágio, foram realizadas três actividades, 2A, 2B e 2C, que trataram, respectivamente, da identificação dos movimentos do género biografia, do

²⁷ Ver Anexo I

reconhecimento dos movimentos constantes numa biografia e dos seus componentes léxico-gramaticais.

4.2.2.1 Estágio 2A – Biografia: a identificação dos movimentos

As actividades deste estágio destinavam-se à identificação dos movimentos do género biografia. Para sua realização, entregámos, a cada par, uma biografia acompanhada de uma cópia da tabela 18²⁸:

Cada par efectuou, então, a leitura da biografia, porém, desta vez, mais detalhadamente, com a finalidade de fazer um levantamento mais específico das informações e assinalando com um “x” cada informação encontrada.

Após a leitura e identificação das informações por parte dos alunos, projectamos a tabela 19²⁹ e entregámos aos pares. Para completá-la, fomos chamando um de cada vez e assinalando nele as informações encontradas. No fim desta actividade, tínhamos o quadro preenchido, contendo o resumo de todas as informações encontradas as quais identificavam os movimentos típicos do género biografia.

Nesta aula, portanto, os alunos leram biografias de expoentes do *rap* das diferentes décadas. Apesar do assunto ter sido escolhido por eles, alguns manifestaram nos seus resumos que não gostaram de ter lido essas biografias, ou seja, biografias de cantores e bandas que não conheciam. Para ilustrar esse aspecto, transcrevemos algumas opiniões:

“Eu, sinceramente, não gostei muito desta aula. Esse tal de Kool Herc, ele não nos acrescentou nada”.

Isabel

“(...)Deveria ter mais artistas recentes que estejam na moda. Grupos novos os alunos teriam mais interesse”.

Carlos

²⁸ Ver Anexo I

²⁹ Idem

Essas reacções enfatizaram o comentário apresentado por Usher (anteriormente mencionado) e levaram-nos a reflectir seriamente sobre a actividade, repensando a nossa proposta para o próximo estágio e procurando modificá-la para adequá-la aos interesses agora manifestados por alguns membros do grupo.

4.2.2.2 Estágio 2B – Biografia: O reconhecimento dos movimentos

A esta altura da tarefa, todos os pares já tinham as informações sobre as características de cada década, sabiam os nomes de seus expoentes (cantores, bandas e grupos) e tinham noção dos movimentos típicos de uma biografia, (identificação da pessoa, sua história de vida e contribuições que deu para a sociedade).

Entretanto, após reflectir sobre os comentários referentes ao estágio anterior e ponderar sobre a pertinência dos mesmos, resolvemos alterar a proposta inicial. Optámos por solicitar que escolhessem o ídolo internacional que quisessem, do *rap* ou qualquer outro género musical e que, a partir disso, pesquisassem a sua biografia na Internet.

Com o objectivo de orientar e facilitar o trabalho dos pares, entregamos-lhes uma relação com sugestão de alguns endereços de *sites* de busca.

No fim da actividade, os pares entregaram o esboço, devidamente preenchido com o levantamento das ideias principais da biografia lida, acrescentando o endereço do site visitado. Ver tabela 20³⁰.

4.2.2.3 Estágio 2C – Biografia: função discursiva e componentes

léxico-gramaticais

A fim de complementar a caracterização do género biografia e para que todos os alunos pudessem passar ao último estágio da tarefa, entrámos nos sites visitados pelos alunos e imprimimos as biografias dos ídolos internacionais.

³⁰ Ver Anexo I

A partir deste material, foram desenvolvidas as actividades que permitiram explorar os componentes léxico-gramaticais, inerentes ao género biografia. Assim sendo, os textos mencionados foram entregues aos alunos que, juntamente connosco, discutiram os seguintes aspectos:

- Que informações apareceram nas biografias com maior frequência (Identificação, História de vida, Contribuições para a sociedade);
- Qual o tempo verbal mais utilizado nas biografias? Porquê?
- Existia alguma diferença entre os tempos verbais utilizados na biografia de uma pessoa viva e uma já falecida? Quais eram? Porquê?

Para finalizar este estágio, fomos anotando os tempos verbais mais frequentes, identificados pelos alunos.

4.2.3 Estágio 3 – A biografia de um ídolo

Finalizando a tarefa, reproduzimos a última parte da tabela apresentada na secção anterior para, a seguir, detalhar o seu desenvolvimento. Ver tabela 21³¹.

Considerando o trabalho realizado nas aulas anteriores, os alunos deram início ao estágio final: a redacção da biografia de seu ídolo nacional de *Rap* ou qualquer outro género musical que preferissem. Para isso, as pares escolheram um cantor, banda ou grupo nacional, levantaram as informações necessárias sobre essa pessoa e/ ou grupo e escreveram sua biografia.

Esta parte final da tarefa foi preparada em casa, com o auxílio de um programa de computador, de livre escolha da dupla gravada em disquete e a nós entregue.

4.3 A repercussão da proposta

Nas secções anteriores, foram apresentadas e discutidas as duas fases iniciais desta pesquisa: na primeira, detalhámos o traçado do perfil dos alunos e a identificação dos

³¹ Ver Anexo I

interesses que poderiam ser canalizados para a aprendizagem da língua portuguesa, e na segunda, a elaboração da tarefa, desde o seu planeamento até sua realização. Nesta secção deste capítulo, discutiremos a repercussão da proposta apresentada sob as perspectivas do aluno e do pesquisador, concluindo, assim, a terceira fase de investigação proposta para este trabalho.

De uma maneira geral, os comentários feitos pelos alunos nos seus resumos destacam, enfaticamente, vários pontos positivos da tarefa evidenciando temas relevantes às aulas, ao recurso computacional, à actividade, à aprendizagem do português, do assunto e do género e à interacção - aos quais acrescentámos comentários sob nossa perspectiva. Considerando tais aspectos, apresentaremos e discutiremos, em seguida, cada um deles separadamente.

4.3.2 O recurso computacional

Retomando os resultados obtidos no questionário inicial (ver tabela 13 e 14), fica evidente que o computador se constitui numa ferramenta na qual o grupo já havia sido exposto e já estava, de certa forma, familiarizado em utilizá-la.

Deste modo, a integração do computador nas aulas de língua portuguesa tornava-se relevante e pertinente, pois propiciaria ao grupo a oportunidade de lidar com um instrumento que lhes era familiar, ainda que não frequentemente explorado no contexto escolar, a fim de realizar actividades completamente inéditas ou de, pelo menos, realizar algo a partir de uma nova perspectiva. Os trechos dos resumos das alunas, abaixo, indicam tal evidência:

"A aula de hoje foi bem descontraída gostei pois pudemos trabalhar no computador o que normalmente não acontece. Na minha opinião deveríamos trabalhar mais com o computador, sair mais da sala e mexer com outra ferramenta de trabalho. O importante foi

trabalharmos com um assunto interessante com uma ferramenta interessante...”

Telma

“A aula foi boa eu tenho facilidade com o computador só tive um pouco de dúvida só na compreensão do texto, com o meu par líamos o texto...”

Natasha

O computador, nesta proposta, foi utilizado como: (1) fonte de informação e mediador do contacto entre os alunos e essas informações; (2) ferramenta de comunicação entre alunos e professor; e (3) recurso para o aluno elaborar a actividade final. Sob tal enfoque, a nossa proposta insere-se, portanto, no âmbito do “CALL Integrativo”, Warschauer (1996, 2000)

Conforme revelam os comentários a seguir, o simples facto de sair da sala comum e utilizar o computador nas aulas de português tornam-nas “muito boas” (cf. Paula). Entretanto, o facto de utilizarem o computador para pesquisarem sobre um assunto por eles escolhido, torna as aulas ainda melhores, como atestam os excertos a seguir:

“A aula de hoje para nós foi muito proveitosa, porque conheci um pouco mais sobre o rap e vi as minhas dificuldades em português. Só o facto de sairmos da sala e fazermos algo diferente de ficar os 50 minutos de aula sentados nas carteiras a olhar para o prof a explicar as coisas do livro e passar as coisas no quadro para copiarmos, foi muito bom!. Inter-agimos com o computador e eu e meu par foi muito interessante...”

Paula

“Foi uma aula bastante diferente, pois nós fomos à sala de computador, eu e meu par ficamos encarregues de conhecer a história do rap dos anos 2000 aos dias de hoje, gostei muito, porque eu sou muuuuito fã do Will Smith...”

Usher

Entre os excertos apresentados, é interessante notar a consciencialização da aluna Paula sobre o seu próprio processo de aprendizagem e, especialmente, sobre as suas dificuldades; ou seja, a aluna percebe a dimensão de onde ela está. Assim sendo, podemos inferir que o recurso mediou o seu contacto com o conhecimento e, sobretudo, com as suas dificuldades.

Ao decidir explorar o uso do *chat* como ferramenta de comunicação, o nosso objectivo era o de diversificar a dinâmica das aulas, bem como propiciar aos alunos a possibilidade de usar o computador também como um mediador de interacção interpessoal. Deste modo, a actividade planificada, apesar dos imprevistos anteriormente comentados, foi apreciada pelos alunos por se constituir numa experiência diferente e inédita no contexto de sala de aula:

“A aula foi boa pois trocamos ideias, mesmo que não de forma organizada e nos desviamos do assunto. Teclei com várias pessoas, mesmo que muitas não nos responderam, muitas das perguntas (...) Estou a achar boas as aulas pois encontramos muitas coisas no computador”.

Lucas

“A aula foi meio dispersa pelo desinteresse de alguns alunos. Eu gostei de ter trabalhado com a sala de conversação, também não gostei, pois o assunto principal foi pouco comentado. Fiz progressos na hora de discutir o assunto. A aula está boa até agora”.

Laura

Pode-se notar nos excertos do Lucas e da Laura uma preocupação com o “desinteresse de alguns alunos” e “desvio do assunto” em relação ao tópico de discussão durante a actividade do *chat* (i.é., *rap*). Entretanto, os comentários de alguns alunos evidenciam que o assunto principal foi focalizado; não se restringindo, porém, única e exclusivamente às décadas especificadas, (Vide *chat* 1 anexo II).

Relendo a transcrição do *chat* pudemos perceber que as alunas Telma e Isabel insistiram em interagir, prendendo-se às perguntas que foram utilizadas para orientar os alunos a inteirar-se sobre as diferentes décadas, encontrando, por vezes, pares que respondiam às suas questões. Por esse motivo, a aluna Telma se queixa que “ninguém quis bater papo”, comentando que “*um ou outro se interessou em participar no chat*”.

Apesar de nós também termos participado no *chat* com os alunos, somente um aluno comenta este facto no seu resumo, conforme atesta o excerto a seguir:

“Gostei da aula, principalmente por causa do chat, foi um pouco complicado teclar 2 a 2, mas foi bom poder trocar informações sobre

rap e ainda porque o professor também estava na sala teclando com todos os alunos. Ei teacher vc perguntou o que era SSP, é o SSP, uma banda angolana de rap que possui um estilo próprio. Eu sou fanático por essa banda. Mas voltando ao assunto a aula foi muito interessante, pois pudemos conhecer os gostos musicais de todos os alunos”.

Usher

Tal evidência revela que, embora sendo o investigador, por vezes também desempenhamos o papel de aluno, sendo assumido como membro do grupo, abrindo possibilidades para que outras fontes de liderança se manifestassem. Tal facto pode ser verificado através da reprodução dos trechos no *chat 2*, (Vide Anexo II).

Para alguns alunos, a utilização do *chat* e, especialmente, do *e-mail* como recursos de comunicação já se havia tornado um hábito e, em função disso, eles consultaram-nos sobre a possibilidade de enviar seus resumos, desde a 1ª aula, por meio do correio electrónico - no que foram prontamente atendidos. Os trechos do *chat 3* (Vide AnexoII) atestam esse uso.

Reflectindo sobre o uso das ferramentas de comunicação citadas e, principalmente, sobre o *chat*, lembrámo-nos de um comentário feito por Cole & Griffin (1987, apud Jones & Nosrcer, 1993). Para esses autores, o computador, visto como mediador de aprendizagem, “não substitui pessoas mas reorganiza interacções, criando novos ambientes de aprendizagem em que o aluno pode ser ensinado e crescer ao descobrir e ganhar acesso ao mundo a seu redor” (p.23).

As observações sobre o *chat* feitas por Laura (a seguir) parecem ilustrar a afirmação dos autores citados, revelando que ela cria um novo espaço de aprendizagem ao interpretar o que fez e descobrindo-se actualmente na aula:

“A aula foi boa e o mais importante é termos outra opção de trabalhar o mesmo assunto. Trabalhei em grupo e com computador. Eu gostei de trabalhar com parte escrita pois assim estimei a dificuldade de expor as minhas ideias. (...) Aprendi que o trabalho em grupo com o computador é bom. Fiz progresso nas minhas dificuldades de expor

ideias porque todos ajudaram-nos. A aula foi boa com progressos mais com desinteresse de alguns alunos”.

Laura

Ao longo da actividade, os alunos demonstraram, enfaticamente, o seu agrado diante da inclusão do computador nas aulas de língua portuguesa. Como se pode constatar por algumas citações que transcrevemos abaixo, essa satisfação é expressa aula-a-aula, nos resumos e, de uma forma significativamente relevante, nas suas considerações na reflexão final. (Vide *chat 4* anexo II.)

Sintetizando as opiniões dos alunos, podemos afirmar que o uso do computador nas aulas de língua portuguesa foi algo motivador, interessante, proveitoso e diferente, sendo até mesmo considerado (por um dos alunos) como “melhor do que o professor”. Na nossa opinião, esse comentário é muito relevante pois ao demonstrar preferência pelo computador fica evidente que o aluno está, de algum modo, saturado em relação às rotinas anteriores, confirmando sua satisfação diante da possibilidade de aprender fazendo algo diferente, ou seja, utilizando um recurso mais atraente do que o professor.

Percebe-se, também, que os alunos que não possuíam um computador em casa ou que não tinham tanta habilidade ao utilizá-lo, acabaram aprendendo a lidar com ele. Implicitamente, esses alunos revelam que foram tecnologicamente incluídos ou que se desenvolveram, também, num sentido instrumental:

“muito bom, pois eu não tenho computador, e foi ótimo para eu aprender mais”.

Julia

“interessante não sabia mexer tanto, agora com ajuda de meus colegas sei um pouco mais”.

Gabriel

Retomando as observações feitas pelos alunos sobre o uso do recurso, é possível concluir que a integração do computador às aulas de língua portuguesa repercutiu-se positivamente. Na nossa opinião, como pesquisadores, os resultados obtidos superaram as

nossas expectativas, apesar de estar antecipadamente conscientes e convencidos de que a utilização deste recurso poderia potencialmente dinamizar as aulas, tornando-as “mais vivas, interessantes, participantes e mais vinculada com a nova realidade de estudo, de pesquisa e de contacto com os conhecimentos produzidos”.

Assim, o uso do computador como fonte de informação e de comunicação constituiu-se, provavelmente, num dos factores geradores de motivação para a realização da tarefa proposta e fez com que o grupo se mudasse para um ambiente não habitual. A quebra de rotinas – de ambiente, do recurso e, conseqüentemente, da aula em si – teve um impacto positivo no desempenho do aluno e na sua postura frente à tarefa e à aprendizagem.

4.4 Sumário

O presente capítulo lida com a análise de dados, relacionando língua, tecnologia e educação na perspectiva do processo de ensino – aprendizagem.

Considerando a diversificação de actividades e recursos utilizados nesta tarefa, houve pleno envolvimento entre alunos, sendo que este processo, mediado pelo computador e pela linguagem por meio da leitura e da interacção interpessoal, levou à construção partilhada de conhecimentos, entre alunos e professor. Acreditamos, portanto, ser este um dos caminhos para atingir os alunos de hoje: tentar, dentro do possível, preparar uma aula, uma actividade ou uma tarefa comunicativa e significativa, levando em conta os interesses dos alunos. Rompe a rotina, evidenciando-se não a aula não comum, ou como a denominam, “aula legal”.

Acabamos de proceder à análise sobre o impacto das TIC ao serviço do ensino - aprendizagem da Língua Portuguesa, passamos a apresentar as conclusões gerais bem como as recomendações do nosso estudo.

Capítulo 5 - *Conclusões e Recomendações*

5.1 Conclusões

Ao longo dos dez últimos meses, adquirimos e exercitámos uma habilidade artesanal, que a cada dia, intrigantemente, nos envolvia mais e mais. Como artesãos, usamos de engenhosidade para dar forma às nossas ideias, requerendo paciência e critério ao buscar, seleccionar e utilizar adequadamente fontes, materiais, instrumentos, estratégias e recursos. Como investigadores, desenvolvemos habilidades e lapidámos o nosso senso crítico e a nossa percepção para unir, qualitativamente, as partes que minuciosamente formaram o *todo* temporário em que, agora, consiste este trabalho.

Ao olhar esse *todo*, neste momento, percebemos que ele engloba outros *todos* que nele existem potencialmente. Por esse motivo, retomámos o produto que agora vemos como *final* procurando resgatar-lhe a questão motivadora; identificando os desafios e descobertas que marcaram o percurso existente entre a ideia original e sua concretização; ponderando criticamente os rumos de seu desenvolvimento, e descobrindo outros *todos* possíveis.

Olhando para o trabalho realizado, constatámos que transcendemos os objectivos inicialmente estabelecidos, pois, ao procurar formas de integrar o computador às aulas acabamos por analisar esta integração num sentido mais amplo, ou seja, articulando as perspectivas pedagógica e instrumental.

Como investigadores, elaborar uma tarefa levando em consideração os interesses de alunos da 11ª classe foi essencial e gratificante pois, além de propiciar o envolvimento significativo dos alunos num trabalho colaborativo na sala de aula, também foi possível criar oportunidades de trazer o mundo para dentro dela através de actividades relevantes especialmente no que se refere ao uso do português.

Também, desenvolver esta tarefa junto dos alunos da 11ª classe foi um trabalho possível de ser realizado, não obstante o conteúdo gramatical pré-estabelecido pela instituição. Os resultados obtidos evidenciam um ganho qualitativo em termos de motivação, interesse, participação e, essencialmente, em termos de aprendizagem num sentido holístico. Destacam-se, assim, conquistas relacionadas com a língua, o assunto, o género e aspectos culturais em geral, bem como a relacionamentos sociais, representando assim, um ganho de atitude.

Como pesquisadores, também vemos inúmeras possibilidades pedagógicas de inclusão do computador no ensino de línguas, propiciando oportunidades de lidar com um instrumento do mundo real, a fim de realizar actividades instrucionais familiares sob uma nova perspectiva e/ou de realizar actividades originais e totalmente inéditas:

“Neste momento, que o professor se torna um malabarista para atrair a atenção e despertar o interesse do aluno, esta actividade vem ao encontro das actuais tendências educativas como colocar o mundo dentro da sala de aula”.

Concluindo as nossas considerações, ressaltamos que, especificamente, este trabalho colocou-nos diante da própria prática pedagógica, contribuindo para que reflectíssemos sobre as nossas acções e papéis e, também, sobre as acções e papéis dos alunos.

Constatamos também, pela experiência deste estudo de caso, que “aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória que dá lugar a novas descobertas e a novas sínteses” (Moran, 2000:17). Assim, este trabalho de pesquisa não termina aqui. Ao criar a obra, embora o artesão procure materializar fielmente as suas ideias, ao observar a versão final perceberá outras possibilidades – outros *todos*. Neste sentido, outros pesquisadores ao olharem para este trabalho irão sugerir possibilidades não pontuadas, ilustrando,

portanto, que a investigação não se fecha num único ângulo de visão, permanecendo, de alguma forma, sempre aberta, incompleta.

Por fim, acrescentamos as nossas vozes – de pesquisadores – às dos alunos, evidenciando que eles e nós fomos artesãos da mesma obra. Essa constatação se constitui o ponto crucial para o surgimento da “aula boa” em que o aluno teve oportunidade de “participar o tempo todo”, de “sair da sala de aula, fazer uma actividade diferente e participar da aula”, de “pesquisar sobre quem quisesse”, de “trabalhar dois a dois, expressar suas ideias com mais facilidade e também aprender como o português bem trabalhado pode ser diferente e divertido”, de “sentir que progrediu porque agora se sente um pouco mais interessada em português” e de que “as aulas de português *finalmente* saíram daquela rotina de professor fala e aluno repete”.

5.2 Recomendações

Este é mais um estudo descritivo sobre a influência das TIC no processo de ensino – aprendizagem do português, que complementa os outros já realizados contemplando outras disciplinas. Recomendamos, que outros estudos posteriores possam dedicar particular atenção a este aspecto do ensino do português, de modo a abranger aspectos que a nossa modesta pesquisa não logrou contemplar.

Será, também, do nosso regozijo que trabalhos mais profundos, incluindo os respeitantes a critérios de identificação ou definição das TIC nesta e ou noutras disciplinas sejam desenvolvidos uma vez que temos plena consciência de que, sendo este mais um estudo desenvolvido sobre esta problemática do ensino em geral e no português em particular, não podíamos esgotar todas as especificidade que possam existir nesta área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHMAD et al. 1985 *Computers, Language Learning and Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.
- BARROS, S. & P.S. CAVALCANTE 2000 Os Recursos Computacionais e suas Possibilidades de Aplicação no Ensino Segundo às Abordagens de Ensinoaprendizagem. In A. Neves e P.C.Cunha Filho (org.), *Projeto Virtus: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço*. Editora Universitária UFPE/Editora da Universidade Anhembi Morumbi.
- BEHRENS, M. A. 2000 Projetos de Aprendizagem Colaborativa Num Paradigma Emergente. In J. M. Moran, M. T. Masetto & M. A. Behrens. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Papirus Editora.
- BHATIA, V. 1993 *Analyzing Genre: Language use in Professional Settings*. Longman.
- BURBLES, N. C. & CALLISTER, T. A. 2000. *Watch It: The Risks and Promises of Information Technologies for Education*. Westview Press.
- CHAPELLE, C. 1997 *CALL in the year 2000: still in search of research paradigms?* *Language Learning and Technology*, 1 (1): 19-43. Extraído do site:<http://polyglot.cal.msu.edu/llt/vol1.num1/chapelle/default.html>.
- CUNHA et al. 2000 *Compreensão de Pontos Principais: Conhecimento Sistêmico Para Qué?* Trabalho apresentado no 22º Encontro de Reflexão sobre a Ação.
- DE PABLO PONS, J. 1994. Visiones y conceptos sobre la tecnología educativa In: Juana Maria Sancho (coord.), *Para una tecnología educativa*. Cuadernos para el Análisis no 7. Horsori.
- DENZIN, N.K. & Y. S. LINCOLN (eds.) 1998 *The Landscape of Qualitative Research: theories and issues*. Sage. Publications Inco.
- EGGINS, S. 1994 *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Pinter Publishers.
- FREIRE, M. M. 1992 *Interação e Simulação Computadorizada: Uma Proposta em CALL*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- HALLIDAY, M. A. K. & R.HASAN 1985/89 *Language, Context, and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford Press.

- HALLIDAY, M. A. K. 1985/94 *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- HERRING, S. C. 1996 *Computer-Mediated Communication: linguistic, social and cross-cultural perspectives*. John Benjamin's Publishing Company
- JOHNSON, D. M. 1992 *Approaches to Research in Second Language Learning*. Longman.
- JOHNSON, M. 1999 *CALL and teacher Education: issues in course design* CALLEJ Online Vol.1, Nº.2, September 1999. extraído do site: <http://www.lerc.ritsumei.ac.jp/callej/4-2/johnson.html>.
- JONES, J. 2001. *CALL and the teacher's role in promoting learner autonomy* CALL-EJ Online. Vol.3, Nº.1, June 2001. Extraído do site: <http://www.lerc.ritsumei.ac.jp/callej/6-1/jones.html>.
- JONES, A. & N. MERCER 1993 Theories of learning and information technology. In Scrimshaw, P.(Ed.) *Language, Classrooms & Computers*. Routledge.
- KENNING, M. J. & M. M. KENNING 1985 *An Introduction to Computer Assisted Language Teaching*. Oxford University Press.
- KENSKI, V. M. (2001b) Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: R. G. BARRETO (org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet.
- MAGGIO, M. 1997. O Campo da Tecnologia Educacional: Algumas Propostas para sua reconceitualização. In: E. Litwin. *Tecnologia Educacional. Política, Histórias e Propostas*. Artmed.
- MASETTO, M. T. 2000 Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. In J. M. Moran, M. T. Masetto & M. A. Behrens, *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Papyrus Editora.
- NUNAN, D 1989 *Designing Tasks for The Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- RAMOS, R. C. G. 2000 *Desenho de Materiais baseado em Gêneros: Elaborando Atividades para Cursos de Inglês Instrumental*. Workshop apresentado durante o XIV Seminário de Inglês Instrumental em Juiz de Fora-MG.
- RIZZINI, I, M. R. CASTRO & C. D. SARTOR 1999 *Pesquisando...Guia de Metodologias de Pesquisa Para Programas Sociais*. Editora Universitária Santa Úrsula.

- SAMPAIO, M. & LEITE, L.. 1999. *Alfabetização Tecnológica do Professor*. Editora Vozes.
- SCOTT, M. 1986 *Conscientização*. Working paper n ° 18. Publicação do Projeto Ensino de Inglês Instrumental. CEPRIL, PUCSP.
- SMITH, L. M. 1978 An evolving logic of participant observation, educational ethnography and other case studies. In L.Shulman (Ed.), *Review of research in education* Vol.6, p.316-377. Peacock.
- STAKE. R. E. 1998 Case Studies In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *Strategies Of Qualitative Inquiry* Sage Publications.
- SWALES, J. 1990 *Genre Analysis*. Cambridge University Press.
- VYGOTSKY, L.S. 1934/98 *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes.
- WARSCHAUER, M 1996 *Computer-assisted Language Learning: An Introduction*. In S. Fotos (Ed.), *Multimedia language teaching* (pp.3-20). Tokyo: Logos International. Extraído do site: <http://www.gse.uci.edu/markw/call.html>.
- WARSCHAUER, M. & D. HEALEY 1998 *Computers and Language Learning: An Overview*. *Language Teaching*, 31, 57-71. Extraído do site: <http://www.gse.uci.edu/markw/overview.html>.
- WARSCHAUER, M 2000 *The Death of Cyberspace and the Rebirth of CALL*. Edited version of a plenary speech given at the "CALL for the 21st Century" IATEFL and ESADE conference, 2 July 2000, Barcelona, Spain. Extraído de CALL in the 21st Century CD-Rom © IATEFL2001.
- WILLIS, J (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.
- www.maislmano.hpg.ig.com.br/histdorap.htm
- www.esporteshp.tripod.com.br/ltltgtgtesporteshplltgtgt/id8.html
- www.daveyd.com/raptitle.html
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Rap>
- www.hpmagianegra.hpg.ig.com.br/historiadorap.htm
- <http://www.bus.miami.edu/~ldouglas/house/shill/>
- http://www.isound.com/music/sugar_hill_gang

ANEXO I

Questionário Inicial

Questionário	Objectivos
1. Estuda ou estudou português fora da escola? Sim () Não () 2. Caso positivo, responda as questões abaixo: Onde fez ou faz o estudo?	Identificar o perfil do grupo em relação à sua exposição à língua portuguesa
3. Costuma ler? Sim () Não ()	Investigar se existe o hábito de leitura
4. Que tipo de coisas costuma ler? a) Publicidade b) cartas c) jornais d) revistas e) histórias em quadrinhos f) livros escolares/livros não escolares g) E-mail h) textos no ecrã do computador i) outros (especifique)	Identificar preferências por algum tipo de texto
5. Você lê..... a) para obter informação sobre determinado assunto b) para aumentar sua cultura c) por curiosidade d) por obrigação (escolar) e) por lazer f) outros (especifique)	Identificar possíveis Propósitos de leitura
6. Quando efectua a leitura de um texto em português, ... a) lê rapidamente sem prestar atenção em todas as palavras? b) lê vagorosamente olhando todas as palavras desconhecidas no dicionário? c) vai e volta no texto várias vezes? d) lê o texto somente uma vez? e) lê o texto várias vezes? f) preocupa-se em entender tudo na primeira leitura? g) salta as palavras desconhecidas sem dar muita importância a elas?	Investigar características do processo de leitura em português
7. Mencione 3 assuntos que mais gosta de ler (por ordem de preferência) _____ 8. Mencione 3 actividades físicas ou desportivas que mais gosta ou pratica (por ordem de preferência) _____ 9. Mencione 3 tipos de música que mais gosta de ouvir (por ordem de preferência) _____	Investigar assuntos de interesse para efetuar trabalho de leitura
10. Tem computador em casa? Sim () Não () 11. Sabe usar computador? Sim () Não () (responda a esta pergunta mesmo que tenha respondido não a pergunta anterior) 12. Tem acesso a Internet no seu computador? Sim () Não ()	Identificar o perfil do aluno como usuário de computador

<p>13. Sabe navegar na Internet? Sim () Não () (responda a esta pergunta mesmo que tenha respondido não a pergunta anterior)</p>	
<p>14. Que tipo de coisas faz na Internet: a) pesquisas escolares b) site de músicas c) participa em <i>chats</i> (bate papo) d) jogos e) outros. Quais? 15. Das actividades, acima, o que faz na Internet e de qual gosta mais? (por ordem de preferência)</p> <hr/>	<p>Identificar preferência por algum tipo de actividade <i>online</i></p>
<p>(Responda a estas perguntas somente se faz pesquisas escolares, via Internet)</p> <p>16. Lê informações, em português, no monitor do computador sem problema? Sim () Não () 17. Sente necessidade de imprimir as informações, em português, para depois fazer a leitura no papel Sim? () Não ()</p>	<p>Identificar possíveis procedimentos contrastivos de leitura: monitor vs papel</p>

Questionário: questões e objetivos

Tabela 1

ASPECTOS EM FOCO	SÓCIO-INTERACIONISMO
Papel dos factores internos e externos no desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - privilegia o ambiente social; - factores externos actuam sobre os internos: variando o ambiente, o desenvolvimento variará; - não aceita uma visão única, universal de desenvolvimento humano.
Processo de construção real	<ul style="list-style-type: none"> - a visão do mundo vai sendo formada pela interacção com um par mais experiente; - a construção do real é mediada pelo interpessoal antes de ser internalizada, partindo do social para o individual ao longo do tempo
Papel da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - o desenvolvimento e a aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente, de modo que, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento
Papel da linguagem no desenvolvimento: Relação entre linguagem e pensamento	<ul style="list-style-type: none"> - o pensamento e a linguagem são processos interdependentes, desde o início da vida; - a aquisição da linguagem modifica as funções mentais superiores: ela dá uma forma definida ao pensamento, possibilita o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planeamento da acção; - a linguagem tem função central no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos em andamento.

Traços distintivos do sócio-interacionismo

Tabela 2

RELAÇÕES	CONSTRUTIVISMO SÓCIO-INTERACIONISTA
Aluno – Professor	<ul style="list-style-type: none"> - o professor é um mediador do processo de construção do conhecimento que se dá através de interacções sociais.
Aluno – Aluno	<ul style="list-style-type: none"> - o aluno é parte de um contexto social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interacções com os demais.
Aluno – Objecto de conhecimento a ser aprendido	<ul style="list-style-type: none"> - o aluno é capaz de interagir com os objectos (amplificadores culturais), e modificá-los, construindo assim seu conhecimento
Professor – Aluno – Recursos Computacionais	<ul style="list-style-type: none"> - o computador passa a ser encarado também como um mediador de comunicação e interacção entre aprendizes e orientadores

O construtivismo sócio-interacionista e as relações emergentes

Tabela 3

CALL			
Aspectos \ Fases	ESTRUTURAL 1970-1980	COMUNICATIVO 1980-1990	INTEGRATIVO SÉCULO XXI
TECNOLOGIA	"Mainframe"	"PCs"	Multimédia e Internet
PARADIGMA DO ENSINO DO PORTUGUÊS	Gramática – tradução áudio-lingual	Ensino comunicativo da língua	Baseado em conteúdo, em tarefa, em projectos
VISÃO DA LINGUAGEM	Estrutural (Sistema estrutural formal)	Cognitivo (Sistema construído mentalmente)	Sócio-cognitivo (desenvolvido na interação social e enfatizando o uso da linguagem em contextos sociais autênticos)
PRINCIPAL USO DO COMPUTADOR	Prática e repetição	Exercícios Comunicativos	Discurso autêntico
OBJECTIVO PRINCIPAL	Precisão	Precisão + fluência	Precisão + Fluência + Actuação, intervenção

CALL e seus três estágios

Tabela 4

PAPEL EXERCIDO PELO COMPUTADOR	DESCRIÇÃO
'Examinador'	- computador exerce controle máximo; - aluno responde a perguntas
Tutor	- computador provê informações e exercícios; - aluno tem alguma liberdade para escolher actividades
Parceiro da prática	- similar ao papel do tutor, mas o foco aqui é, tipicamente, no desenvolvimento e prática de habilidades

Papéis do computador: uso mecânico

Tabela 5

PAPEL EXERCIDO PELO COMPUTADOR	DESCRIÇÃO
Ferramenta	- computador fornece um meio de comunicação significativa
Meio	- computador fornece um contexto para comunicação significativa
Recurso	- computador fornece o conteúdo para comunicação significativa

Papéis do computador: uso significativo

Tabela 6

CARACTERÍSTICAS	USO MECÂNICO	USO SIGNIFICATIVO
Controle	Principalmente o computador	Principalmente o aluno
Foco de atenção	Língua ou habilidades	Uso da língua
Interacção	entre aluno e computador	Entre aluno e outras pessoas (colegas, professor)

Uso do computador: Mecânico X Significativo

Tabela 7

Componentes da Tarefa \ Autores	NUNAN (1989)	WILLIS (1996)
Objectivos	- Intenção geral nem sempre explícita - podem referir-se a vários resultados ou descrever, diretamente, o comportamento do professor ou do aluno	- toda tarefa tem um objetivo específico que deve ser alcançado
Resultado	Não é um componente priorizado devido à sua imprevisibilidade no decorrer da execução da tarefa, particularmente se for levado em consideração o papel do aluno no planeamento e implementação da tarefa	O desafio de atingir um resultado é que faz da tarefa um procedimento motivador da língua
Input	- ponto de partida para as tarefas comunicativas que podem derivar de inúmeras fontes	- ponto de partida para a tarefa, entretanto fica restrito a 5 possibilidades (combináveis entre si): - experiência e conhecimento pessoal; - problemas; - estímulo visual; - textos falados e escritos - actividades infantis
Papel do Professor	Agir como facilitador; participante e observador e aprendiz	Agir como monitor; organizador e conselheiro lingüístico
Papel do aluno	Deve se responsabilizar por sua própria aprendizagem, desenvolvendo autonomia e habilidades para aprender a aprender	Não especificado explicitamente
Contexto	Fator importante exercendo influência nos papéis e relacionamentos (prof. / alunos)	Não especificado explicitamente
Actividades	Especificar o que os alunos farão com o input Três modos de caracterizar as actividades: - (1) ensaio para o mundo real; - (2) uso de habilidades e - (3) fluência e precisão 16	A autora nomeia actividades como tipos de tarefa: - Listar, - Ordenar e classificar; - comparar; - resolução de problemas; - compartilhar experiências pessoais e tarefas criativas

Visão contrastiva dos componentes da tarefa e suas funções

Tabela 8

Perguntas	Quantidade de respostas		Porcentagem das respostas	
	Sim	Não	Sim	Não
(3) Costuma ler?				
(4) Que tipo de coisa costuma ler?	52	5	91,2	8,8
d) revistas	43		75,4	
e) histórias em quadrinhos	39		68,4	
f) livros escolares	38		66,7	
g) livros não escolares	30		52,6	
h) e-mail	29		50,9	
a) recados	27		47,4	
b) cartas	24		42,1	
c) jornais	24		42,1	
i) textos na tela do computador	24		42,1	

O hábito e as preferências de leitura

Tabela 9

Questão 5: Você lê....	Quantidade de respostas	Percentual das respostas
Para obter informação sobre determinado assunto	41	71,9
Por curiosidade	36	63,2
Para aumentar sua cultura	28	49,1
Por lazer	28	49,1
Por obrigação (escolar)	26	45,6
Outros: especifique		
(1) Por vontade própria	02	0,03
(1) Para aprender um jogo		

Os propósitos de leitura

Tabela 10

Questão 6 Quando efetua a leitura de um texto em português,	Português	
	Quantidade de respostas	Porcentagem das respostas
(a) Lê rapidamente sem prestar atenção em todas as palavras?	10	17,5
(b) Lê vagorosamente olhando todas as palavras desconhecidas no dicionário?	8	14,0
(c) Vai e volta no texto várias vezes?	17	29,8
(d) Lê o texto somente uma vez?	13	22,8
(e) Lê o texto várias vezes	27	47,4
(f) Preocupa-se em entender tudo logo na primeira leitura?	25	43,9
(g) Salta as palavras desconhecidas sem dar muita importância a elas?	19	33,3

Processo de Leitura

Tabela 11

	Português	
	Sim	Não
Questão 16 Lê informações em português no monitor do computador?.	43 (75,4%)	14 (24,6%)
Questão 17: Sente necessidade de imprimir as informações, em português, para depois fazer a leitura no papel?	10 (17,5%)	47 (82,5%)

A Leitura através do Computador

Tabela 12

Questões	1ª opção	Aluno	2ª opção	Aluno	3ª opção	Aluno	Resultado
7. Mencione 3 assuntos que mais gosta de ler	Histórias em Quadradinhos	11	Histórias em Quadradinhos	7	Histórias em Quadradinhos	5	HISTÓRIA EM QUADRADINHOS
	Revistas	6	Revistas	5	Jornal	4	
	Desporto	5	Aventura	4	Livros	4	
	Atualidades	5	Suspense	3	Revistas	4	
	Notícias	3	Jornais	3	Aventura	3	
	Música	3	Desportos	3	Terror	3	
	Aventura	3	Livros	3	Romances	3	
	Horóscopo	3	Atualidades	2	e-mail	2	
	Livros	2	Terror	2	Desporto	2	
8. Mencione 3 actividades desportivas que gosta pratica	Poesias	2	cartas	2	Cinema	2	FUTEBOL (1o e 2o lugares) BASQUETE (3o lugar)
			Carros	2	Poesias	2	
	Futebol	16	Futebol	17	Basquete	12	
	Basquete	11	Basquete	11	Natação	11	
	Andebol	9	Vôlei	8	Futebol	9	
9. Mencione 3 tipos de música que mais gosta de ouvir	Vôlei	6	Natação	7	Andebol	7	RAP
	Natação	6	Andebol	4	Vôlei	5	
	Rap	18	Rap	11	Rap	10	
	Pop	17	Passada	9	Kwato	5	
	Passada	3	Kwaito	9	Kwassa	4	
	Rock	3	Kwassa	5	Cuduro		
	Kwaito	2	Marrabenta	3	Passada	3	
Marrabenta	2	Funk	2	Samba	3		
Funk	2	Cuduro	2	romântica	3		

Identificação de preferências

Tabela 13

Perguntas	Quantidade de respostas		Porcentagem das respostas	
	Não	Sim	Não	Sim
10) Tem computador em casa?	39	18	68,4	31,6
11) Sabe usar computador?	54	3	94,7	5,3
12) Tem acesso à Internet no seu computador?	34	23	59,6	40,4
13) Sabe navegar na Internet?	46	11	80,7	19,3
16) Que tipo de coisas faz na Internet:				
- pesquisas escolares		45		78,9
- participa em <i>chat</i> (bate papo)		39		68,4
- jogos		38		66,7
- site de músicas		31		54,4
- outros: ler <i>e-mail</i> , sites de famosos, compras, pesquisas em geral, sites em geral		17		29,8

O interesse pelo uso do computador

Tabela 14

Das actividades, acima, o que faz na Internet e de qual mais gosta? (Por ordem de preferência)					
1.ª opção	Alunos	2.ª opção	Alunos	3.ª opção	Alunos
Bate-papo (chats)	22	Jogos	20	Pesquisa escolar	15
Sites de musica	11	Bate-papo(chats)	13	Sites de música	9
Jogos	10	Sites de música	11	Bate-papo(chats)	7
Sites em geral	3	Pesquisa escolar	3	Jogos	7
Arruma-lo	1	Astrologia	1	Pesquisas em geral	3
Astronomia	1	Fazer exercícios	1	e-mail	2
e-mail	1	Pesquisas em geral	1	Sites de famosos	2
Pesquisa escolar	1	Poemas	1	Receitas	1
Sites de artistas	1			Futebol	1
				Horóscopo	1

Actividades preferidas na Internet

Tabela 15

ESTÁGIO 1 Rock: sua trajetória e seus expoentes	
Actividade 1^a	Actividade 1B
<p>TEXTO: A História do Rap - Actividade de leitura, visando o levantamento de pontos de compreensão geral</p> <p>TEXTO: Evolução do Rap através das décadas de 70, 80, 90, 2000 em diante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividade de leitura, visando ao levantamento de informações específicas de cada década • Organização e resumo das informações colectadas sobre as diferentes décadas • Interação através de uma sala de bate-papo para troca de informações sobre as características de cada década e sobre os expoentes das diferentes décadas. 	<p>TEXTO: Biografias de expoentes do Rap, das diferentes décadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividade de leitura, visando à compreensão geral (Que tipo de texto é esse?/ Que tipo de informação é encontrada em textos como esse? etc.).

Estrutura da tarefa elaborada para este estudo (reprodução parcial)

Tabela 16

Década de 70 (início)	Década de 80	Década de 90	Década de 2000 em diante
Kool Heric	Sugarhill Gang	MC Hammer	Dr Dree
Coke La Rock	Snoop Doggy	Tupac	Ja Rule
DMC	Dogg, LL Cool J,	Jay-Z	OutKast
DJ Afrika Bambaataa	Wu-Tang Clan, Puffy Daddy	Will Smith LL. Cool. J	Missy Elliott Nelly

Cinco décadas e seus expoentes

Tabela 17

ESTÁGIO 2 O gênero Biografia		
Actividade 2 ^a	Actividade 2B	Actividade 2C
<p>TEXTO: biografias dos expoentes do Rap, das diferentes décadas</p> <p>- Actividade de leitura detalhada, visando à identificação dos movimentos do gênero</p>	<p>Busca na Internet de textos/ hipertextos contendo biografias (cantores, bandas e/ou grupos) de expoentes do Rap de acordo com as décadas trabalhadas.</p> <p>- Actividade de leitura, visando ao reconhecimento dos movimentos do gênero</p>	<p>TEXTOS: mesmas biografias pesquisadas pelos alunos no estágio anterior.</p> <p>- Actividade de leitura, visando à exploração dos componentes léxico-gramaticais</p>

Estrutura da tarefa elaborada para este estudo (reprodução parcial)

Tabela 18

Texto/número		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Identificação	Nome														
	Nascimento														
	Data														
	Local														
História de vida	Morte														
	Data														
	Local														
	Infância														
Contribuições P/ sociedade	Adolescência														
	Estudos														
	Momentos da vida da pessoa														
	O que fez para ficar famoso														
	O que produziu														

Movimentos do gênero

Tabela 19

Identificação	História de Vida	Contribuições para a sociedade

Levantamento das idéias principais da biografia pesquisada

Tabela 20

ESTÁGIO 3 A biografia de um ídolo
Actividade 3 A
Redacção da biografia de seu ídolo preferido

Estrutura da tarefa elaborada para este estudo (reprodução parcial)

Anexo II

Chat 1

Professor para o grupo: *“O que vcs encontraram como características das diferentes décadas? Quem se manifesta????”*

Virgínia e Natasha: *“muitas coisas tipo nos anos 70 o rap”*

Ricardo e Cláudia: *“Encontramos muitas coisas. Percebemos q muita coisa aconteceu. Vários astros e muito mais”*

Manuel: *“2Pac eh o melhor!”*

Virgínia e Natasha: *“nos anos 70 avia o racismo sobre o rap”*

Manuel: *“Isso mesmo, só porque era música “negra”*

Manuel: *“Havia racismo”*

Débora e Karina: *“nós vimos que o rap dói mudando, as pessoas acabram gostando e é o que é hoje!”*

Professor para o grupo: *“Quais astros das décadas anteriores vcs jah conheciam????”*

Virginia e Natasha: *“DMC, N.W.A”.*

Ricardo e Cláudia: *“Africa Bambaataa, Sugar Hill Gang, Public Enemy”*

Eddie e Silva: *“Notorious B.I.G. ' O MELHOR”*

* * *

Débora e Karina perguntam ao **Carlos** e ao **Claudio:** *“O que vcs viram de interessante nestas aulas?”*

Carlos e Cláudio perguntam à **Débora e Karina:** *“Tudo”*

Débora e Karina perguntam ao **Carlos** e ao **Cláudio:** *“Vcs sabiam que a trilha sonora do desenho das meninas suprepoderosas é rap daqueles bem pesado?”*

Lucas e Manuel perguntam à **Débora e Karina:** *“quem toca a trilha sonora delas”*

Débora e Karina perguntam ao **Lucas** e ao **Manuele**: *“Olha pra falar a verdade eu naum sei.....mas eu sei que é rap pesado! Talvez é para as crianças começarem a gostar de rap mais cedo!”*

Lucas e Manuele respondem à **Débora e Karina**: *“é, de repente”*

* * *

Carla e Juliana perguntam à **Telma e Isabel**: *“vocês são de que década?”*

Telma e Isabel respondem à **Carla e Juliana**: *“80 e vcs?”*

Carla e Juliana perguntam à **Telma e Isabel**: *“90”*

Telma e Isabel respondem à **Carla e Juliana**: *“vcs terminaram de responder as perguntas?”*

Carla e Juliana perguntam à **Telma e Isabel**: *“só faltou a 2 e vc terminaram”*

Telma e Isabel respondem à **Carla e Juliana**: *“tb menos a 2”*

Telma e Isabel perguntam à **Carla e Juliana**: *“o q vcs mais gostaram da sua décadas?”*

Carla e Juliana respondem à **Telma e Isabel**: *“olha, a carla gostou de: tudo e eu (a Juliana) de quase nada”*

Carla e Juliana perguntam à **Telma e Isabel**: *“mentira q eu não gostei de quase nada”*

Carla e Juliana dizem à **Telma e Isabel**: *“as décadas que mais gostei foram a de 80 e 90”*

Telma e Isabel respondem à **Carla e Juliana**: *“nos gostamos da de 90, pois e parece mais conosco ne?”*

Carla e Juliana perguntam à **Telma e Isabel**: *“a, é mesmo, esqueci da de 90, valeu por lembrar!!!!!!”*

* * *

Carla e Juliana perguntam à **Laura e Usher**: *“Como vai o ssp”*

Carla e Juliana perguntam à **Laura e Usher**: *“RESPNDA RESPONDAM”*

Laura e Usher respondem à **Carla e Juliana**: *“muito bem obrigado. Nós amamos o ssp”*

Carla e Juliana perguntam à **Laura e Usher**: *“é ROSA CHOQUE”*

Maria Antonieta respondem à **Laura e Courtney**: *“SSP É O PIOR!”*

Professor pergunta à **Maria Antonieta**: *“Quem eh SSP. Algum grupo de agora? Que tipo de rap eles cantam (isto é se forem rapper's!)”*

Laura e Usher perguntam ao **Professor**: *“o SSP É O ssp”*

Maria Antonieta para o **Professor**: *“SSP”*

Chat 2

Manuel: *“<http://www.daveyd.com>”*

Manuel: *“<http://www.aoe.com>.”*

Manuel: *“<http://www.planetquake.com>”*

Arthur para **Manuel**: *“o quê isso significa é para falar da aula”*

Manuel pergunta o **Arthur**: *“Eh mesmo?”*

Arthur responde **Manuel**: *“É É”*

Ricardo e Cláudia dizem ao **Manuel**: *“E mesmo para de falar porcaria”*

* * *

Débora e Karina perguntam ao **Carlos e Claudio**: *“Pq vcs estão nos ignorando?”*

Débora e Karina dizem ao **Creiton e Jean Claude**: *“Sorry... eu esqueci de mudar o nike!”*

Carlos e Claudio respondem à **Débora e Karina**: *“vcs estão loucas, temos que falar sobre a matéria”*

Chat 3

“Olá professor. Estou a enviar por meio deste e-mail o resumo da aula de hoje. A aula de hoje foi muito interessante e...”

Marcelo

“Prof. aí vai meu resumo. Eu achei a aula muito boa, a melhor q eu já tive”.

Ricardo

“obs: talvez o e-mail saia no nome de Isabel mas é que houve uma falha no meu. até a próxima aula”.

Telma

“prof.:desculpe de não ter mandado antes o e-mail. eu já tinha preparado um esboço”.

Isabel

“Professor, o e-mail da Telma não está bom então mandei por ela”.

Laura

Chat 4

“Para nós, utilizar o computador nas aulas de português foi...diferente e incentivador, pois usando o computador tínhamos mais vontade de fazer do que se fizéssemos na sala à mão livre. Anosi”.

Telma

“divertido, porque conseguimos interagir com ele”.

Isabel

“boa pois é uma coisa mais actual”.

Eva

“boa pois concilia a aula de português com tecnologia”. **Lucas**

“interessante pois não é sempre que temos aulas mexendo no computador”.

Juliana

“uma experiência diferente, pois nenhum professor tinha feito isso com a gente antes”.

Paula

“foi boa, porque quebrou a rotina de ficar na sala”.

Felipe

“proveitoso porque pude por tudo o que sabia sobre computador em prática”.

Virgínia

“essencial a aula fica mais interessante”.

Carlos

“ótimo, pois actualmente é o maior meio de comunicação e aprendizagem”.

Titos

“melhor do que o professor”.

Karina