PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Bernardete Spessoto Rodrigues Fazio

Aluno letrado, professor iletrado digitalmente?
Reflexões sobre a docência de Inglês em cursos superiores de Informática

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÂO PAULO
2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Bernardete Spessoto Rodrigues Fazio

Aluno letrado, professor iletrado digitalmente?
Reflexões sobre a docência de Inglês em cursos superiores de Informática

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da **Profª Dra. Maximina Maria Freire**

SÃO PAULO
2008

FAZIO, Bernardete Spessoto Rodrigues. Aluno letrado, professor iletrado digitalmente? Reflexões sobre a docência de Inglês em cursos superiores de Informática: s.n., 2008

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientadora: Professora Doutora Maximina Maria Freire

Letramento Digital,Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira e Tecnologia

Palavras-Chave: Letramento Digital, Docência de Inglês, Reflexão, Abordagem Hermenêutico-fenomenológica, Curso de Informática, Abordagem Instrumental.

Banca Examinadora

_____

_____

_____

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____
Local: _____Data: _____

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.

Rubem Alves

Agradecimentos Especiais

À Deus, pela minha vida, por abençoar e iluminar meu caminho;

À minha querida orientadora Dra. Maximina Maria Freire, por toda dedicação, generosidade, tolerância, apoio e por compartilhar, comigo, seu conhecimento e sabedoria;

À amiga Beth, pela colaboração tão especial, pelos sábios conselhos e por estar ao meu lado nessa travessia;

Ao amigo Paulo Rezende pelo apoio, simpatia e pelos relevantes acréscimos em minha banca de qualificação;

À profª Celani, por toda inspiração e exemplo de mulher, profissional e ser humano;

À todos os professores do Lael, principalmente às professoras Heloísa Collins e Mara Sophia, pelo instigante ensino e aprendizado em suas aulas;

Aos meus colegas de seminário de orientação, pelos momentos de descontração e pelas importantes contribuições para esse trabalho;

Aos meus alunos, por tudo o que me ensinaram;

Aos meus queridos pais Bernardo e Lígia, e irmãos Roberto e Reinaldo, por todo o apoio e encorajamento;

Aos meus queridos filhos Pite, Bina e Giu, pela compreensão, pela ajuda e por tudo o que tiveram que perder para que eu pudesse ganhar;

Ao meu marido Américo, por me fazer lembrar sempre de meu potencial como profissional, mãe e mulher;

Ao professor, aluno e amigo Giuliano, pela valiosa ajuda;

À querida amiga e coordenadora Elisamara por ter aberto meus olhos e meus horizontes, por seu exemplo profissional , por toda confiança e ajuda tão especiais;

Ao amigo Tony, pela competência profissional e dedicação;

A todos, muito, muito obrigada!

Resumo

Este estudo tem por objetivo descrever e interpretar o fenômeno da prática docente de professores universitários de inglês que se percebem iletrados digitalmente e que ministram aulas para alunos que consideram digitalmente letrados. Trata-se, portanto, de um estudo que visa a refletir sobre a prática pedagógica e sobre questões de letramento digital que emergem quando se torna necessário inserir o computador como mediador em aulas de língua inglesa, ministradas de acordo com a Abordagem Instrumental.

Esta pesquisa se fundamenta nos conceitos de reflexão (Dewey,1933, 1938,1967; Perrenoud, 2002; Schön, 1983,1987,1992,2000), de letramento digital (Buzato, 2001; Soares,2002), e nos pressupostos da Abordagem Instrumental ao ensino-aprendizagem da língua inglesa (Hutchinson & Waters,1987; Strevens,1988; Robinson, 1991; Dudley Evans & St. John, 2000; Ramos, 2005; Celani, 2005).

A abordagem metodológica utilizada é a hermenêutico-fenomenológica (van Manen, 1990; Ricouer, 1986/2002; Freire, 2006,2007). A descrição e a interpretação do fenômeno em foco partem de registros textuais (narrativa e entrevista) de duas professoras sobre as experiências que viveram no Ensino Superior e sobre como buscam lidar com sua falta de letramento digital para atender as demandas da tecnologia, da instituição e de seus alunos.

Os resultados da pesquisa indicam que *busca* e *reflexão* são os temas que constituem a manifestação do fenômeno investigado, revelando sua natureza, sua identidade. Tais resultados podem contribuir para que docentes de inglês reflitam sobre questões de letramento digital e sobre a Abordagem Instrumental aplicada a contextos universitários em que professores e alunos têm conhecimento e domínio diferenciado do uso de recursos tecnológicos.

Palavras-Chave: Letramento Digital, Docência de Inglês, Reflexão, Abordagem Hermenêutico-fenomenológica, Curso de Informática, Abordagem Instrumental.

Abstract

This study aims at describing and interpreting the classroom practice of English teachers who perceive themselves as digitally illiterate while evaluating their university Technology students as digitally literate. By addressing such a phenomenon of lived experience, this investigation therefore aims at reflecting upon teaching practice and digital literacy issues that emerge from instructional contexts in which computers must be used as mediators in ESP classes.

To achieve its purpose, this study is founded on the concepts of reflection (Dewey, 1933, 1938, 1967; Perrenoud, 2002; Schön, 1983, 1987, 1992, 2000), digital literacy (Buzato, 2001; Soares, 2002) and English for Specific Purposes (Hutchinson & Waters, 1987; Strevens, 1988; Robinson, 1991; Dudley Evans & St. John, 2000; Ramos, 2005;Celani, 2005).

The methodological approach adopted is the hermeneutic-phenomenological one (van Manen, 1990; Ricouer, 1986/2002; Freire, 2006, 2007). The phenomenon description and interpretation emerged from two teachers' textual registers (narrative and interview) on their university teaching experiences in Technology courses and on the way they deal with their perceived digital illiteracy in order to fulfill the institutions and learners' demands.

This research results indicate that *searching* and *reflection* are the themes that constitute the phenomenon on focus, thus revealing its nature, its identity. Such outcomes may provide teachers of English with input to reflect upon digital literacy and upon the ESP approach applied to university contexts in which teachers and students have a different level of knowledge and expertise in managing technological resources.

Keywords: Digital literacy, English teaching, Reflection, Hermeneutic-phenomenological approach, Informatics course, English for Specific Purposes

Sumário

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 11

1.1 A reflexão e a prática docente 11

1.2 Letramento ou letramentos? 18

1.3 A abordagem instrumental e suas especificidades 29

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA 37

2.1 Linha metodológica adotada 37

2.2 Contexto e participantes da pesquisa 42

2.3 Instrumentos da pesquisa e procedimentos de coleta 45

2.4 Procedimentos de interpretação 47

CAPÍTULO 3: INTERPRETAÇÃO 50

3.1 O diálogo entre as histórias de duas professoras 50

3.1.1 Um diálogo possível 51

3.1.2 O distanciamento 54

3.2 A prática docente como fenômeno em foco 58

3.2.1 Busca 60

3.2.2 Reflexão 63

CONSIDERAÇÕES FINAIS 66

REFERÊNCIAS 69

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo em um mundo de profundas mudanças em diferentes setores de nossa sociedade, a uma velocidade cada vez maior.

Segundo Warschauer (2000),

> As sociedades industriais do passado estão dando lugar a uma nova ordem econômica pós-industrial baseada na manufatura e distribuição globais, na produção flexível e personalizada, na aplicação da ciência, da tecnologia e do gerenciamento de informações como elementos-chave da produtividade e do crescimento econômico; e no aumento da desigualdade entre aqueles que controlam recursos tecnológicos e de mídia e aqueles que carecem de acesso à tecnologia e ao know-how (p.511).

Sob essa perspectiva, entendo que a educação e o processo ensino-aprendizagem, também, têm sentido o impacto das mudanças apontadas por Warschauer (2000), principalmente o choque das transformações causadas pelos avanços tecnológicos, em função das novas exigências, habilidades e responsabilidades impostas aos professores. Nesse contexto, a prática docente precisa se adequar às novas demandas do ensino que se alteram continuamente, não só pelo uso crescente dos meios audiovisuais e demais recursos tecnológicos em sala de aula, mas também e, principalmente, pela inserção do computador como recurso desejável, oportuno e relevante no fazer pedagógico.

Docente de língua inglesa há mais de vinte anos, ao iniciar minhas atividades como professora de inglês em uma instituição de ensino superior de Tecnologia, deparei-me com uma situação desafiadora e conflitante pelas razões que exponho a seguir: usuária pouco assídua da Internet, fazia uso restrito do computador em meu cotidiano, apenas para preparar textos e exercícios, os quais seriam trabalhados com meus alunos, e/ou elaborar planilhas para lançamento de notas. Nunca havia usado o computador para mediar minhas aulas. Apesar de ter muita experiência no ensino-aprendizagem da língua inglesa, minha prática docente era adequada ao ensino do inglês em escolas de idiomas e às aulas particulares em empresas, nas quais trabalhava as quatro habilidades do idioma conjuntamente (*writing, reading, listening e speaking)*, conduzindo minhas aulas, mesmo as que ministrava para

alunos de nível básico, totalmente em inglês. Tinha um número reduzido de alunos por turma: raramente mais do que dez.

Foi então que me deparei com a necessidade de ensinar o idioma para alunos que precisavam da língua para desenvolver somente uma habilidade do idioma, ou seja, a leitura de textos acadêmicos e/ou técnicos, como manuais e tutoriais em Informática, área sobre a qual eu realmente não tinha nenhum domínio. Além disso, as turmas para as quais eu iria ministrar minhas aulas eram formadas por um número expressivo de alunos: aproximadamente cinqüenta por turma.

Para agravar esse cenário desafiador, após algumas reuniões de planejamento com os coordenadores e demais professores da instituição, pude perceber que a utilização do computador, como mediador nas aulas a serem ministradas, era uma prática habitual e rotineira, estimulada e, de certa maneira, exigida pela própria instituição que disponibilizava projetores multimídia, computadores e demais recursos necessários para a inserção da tecnologia em sala de aula. Notei, porém, não haver uma preocupação da instituição em capacitar os professores para a utilização da máquina e suas ferramentas, pois se pressupunha que, por atuarem na área de Tecnologia e Informática, já detinham letramento digital para lidar com o computador e os demais recursos tecnológicos.

Ao ministrar minhas primeiras aulas, percebi que a maioria de meus alunos usava o computador assiduamente em seu cotidiano profissional, acadêmico e em suas atividades de lazer, tal a familiaridade, a destreza, a competência e a facilidade que demonstravam nos laboratórios de informática. Além disso, o computador era constantemente usado nas interações e conversas com os professores de outras matérias técnicas, cujas aulas passei a acompanhar, a fim de vislumbrar possibilidades de como inseri-lo em meu fazer pedagógico.

Temia não ser possível trabalhar somente uma habilidade do idioma (nesse caso, a leitura) e ensinar *inglês em português*. Receava não poder contemplar a sinergia de tantos alunos juntos, ao mesmo tempo, em minha sala de aula e inserir, nessa prática, repleta de conflitos, o computador.

Tentei, ao longo de minhas aulas, adequar o ensino da língua ao novo público e, em pouco tempo, descobri que ensinar gramática, ministrar as aulas em inglês e

trabalhar as quatro habilidades em sala de aula não eram procedimentos adequados para aqueles alunos, considerando suas necessidades e quereres... Além desses aspectos relativos ao ensino da língua propriamente dito, percebia o preconceito que meus alunos tinham em relação às aulas de língua inglesa. Notava que encaravam o idioma como uma disciplina de segunda categoria, parecendo que, para eles, o inglês não tinha a relevância e a pertinência de outras matérias como, por exemplo, Arquitetura de Computadores, Linux, Engenharia de Software, Redes de Computadores e Banco de Dados.

Hutchinson e Waters (1987:164) entendem que o ensino do inglês para fins específicos perde seu *status* de disciplina para servir ao ensino de outras disciplinas e mencionam a falta de respeito dos alunos pelo ensino do idioma nesses casos, causando um sentimento de inferioridade e perda de *status* por parte do professor.

É interessante ressaltar que também sentia um certo constrangimento diante daqueles jovens: eles me faziam perguntas sobre textos que eu conseguia traduzir com certa facilidade, mas sobre os quais não tinha nenhum conhecimento mais específico, não podendo, por isso, fazer qualquer comentário que pudesse contribuir para o entendimento do aluno sobre o assunto, enriquecer a discussão, ou simplesmente apresentar uma observação interessante sobre questões correlatas. Não conseguia instigar o aluno a fim de promover questionamentos, nem estabelecer uma intertextualidade daquele material com outros contextos.

Em face de tais limitações, pesquisando soluções para transformar minha prática, adequando-a a esse cenário de dúvidas e conflitos, busquei conduzir o ensino-aprendizagem do inglês para uma Abordagem Instrumental. Tal medida me possibilitou fazer algumas acomodações e, principalmente, entender que o professor de inglês, nessa abordagem de ensino, passa a atuar como especialista no idioma, não precisando ter, necessariamente, o conhecimento técnico da área de especialidade de seus alunos.

Após apreender as especificidades da Abordagem Instrumental e perceber nela contribuições para adequar minha prática, passei a lidar mais de perto com uma grande limitação, talvez a maior cerceadora de minha prática: a falta de letramento digital para interagir com os alunos. Em meu entendimento, por terem feito cursos técnicos no Ensino Médio, e/ou por já trabalharem na área e utilizarem o computador

em seu cotidiano, meus alunos demonstravam ter letramento digital que lhes permitia interagir com a máquina para responder às demandas do dia-a-dia, nos vários contextos em que atuavam.

Letramento digital, assim como definido por Buzato (2001:86), é o conjunto de conhecimentos que permite as pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos, não se restringindo ao uso de teclados, interfaces gráficas e programas de computador, mas incluindo também a habilidade para construir sentido a partir de textos que mesclam palavras, que se conectam a outros textos por meio de hipertextos, *links* e *hiperlinks*. Para o autor, o letramento digital inclui o entendimento de elementos pictórios e sonoros numa mesma superfície e implica a facilidade de se lidar com as normas e convenções que regem a comunicação com outras pessoas por meio do computador.

Sob a perspectiva de Buzato (2001) e tendo por base o que percebia em sala de aula, meus alunos, com raríssimas exceções, pareciam dominar esse conjunto de conhecimentos descritos pelo autor, tal a competência que tinham para lidar com a máquina e a facilidade com que faziam uso das ferramentas, das normas e convenções impostas pelo computador.

Em face do letramento digital por mim percebido em meus alunos, minha falta de letramento digital para incluir e lidar com a máquina nas situações em sala de aula ficava cada vez mais evidente, passando a repercutir negativamente em minha prática docente. Eu não me sentia capaz de usar os recursos que a faculdade disponibilizava e, de certa forma, *recomendava* que fossem usados, (tais como o projetor multimídia, para exibição de *slides* e vídeos); nem de fazer uso dos laboratórios de informática, por incapacidade e por medo de não saber o que fazer, como fazer ou quais atividades desenvolver. Temia me expor de maneira ingênua e despreparada, evidenciando essa carência em minha formação, perdendo a credibilidade de meus alunos e a oportunidade de trabalhar na instituição.

Consciente de minhas limitações em relação à informática e detentora de inquietações e conflitos em relação à minha própria prática (que não mais atendia às demandas impostas pela tecnologia, pela instituição em que trabalhava e pelos alunos para os quais ensinava), senti a necessidade de (re) organizar minhas idéias, (re) avaliar meu trabalho, tomar decisões e buscar maneiras de solucionar esses

problemas: era preciso refletir sobre minha prática docente para promover mudanças, transformando o que parecia estar inadequado.

Este trabalho surgiu da urgência em promover tais mudanças, as quais, em meu entendimento, implicavam reunir recursos e subsídios mais adequados, instrumentos mais eficazes e eficientes para conduzir minhas aulas de maneira mais dinâmica e atraente para os alunos e menos conflituosa para mim.

Araújo (2007:188) entende o computador como um importante recurso tecnológico no processo ensino-aprendizagem, na medida em que permite a associação de texto, imagem e som, tornando a aprendizagem uma experiência mais rica. Segundo o autor, a modalidade digital pode oferecer materiais potencialmente mais didáticos e os canais de comunicação abertos na Internet viabilizam novas formas de socialização e construção de conhecimento.

Partindo da perspectiva de Araújo (2007), inserir o computador em minhas aulas e fazer uso de ferramentas computacionais eficazes, possibilitar-me-ia enriquecer a experiência do ensino-aprendizagem. Com a mediação dessa máquina, não só poderia desenvolver a imaginação e criatividade dos alunos por meio de estímulos audiovisuais e da interatividade que o computador dispõe, mas também fortalecer a autonomia desses aprendizes. Dessa forma, as atividades não ficariam centradas em mim, professora, e nem fechadas no espaço da sala de aula, como entendido por Araújo (2007), ao mencionar as possibilidades da Internet.

Por compartilhar inquietação, inadequação e constrangimento com outros docentes que ministravam aulas de inglês em cursos superiores de Informática e a fim de operacionalizar a transformação pretendida em minha prática, decidi, nesse estudo, investigar, de maneira mais profunda, a prática docente de professores universitários de inglês, que se percebem iletrados digitalmente e que ministram aulas para alunos por eles considerados digitalmente letrados, no intuito de melhor entender esse fenômeno da experiência humana. Esse tornou-se, então, o meu objetivo de pesquisa.[1]

[1] Este trabalho se insere no âmbito do projeto: A formação de professores na/para a sociedade em processo de digitalização, sob um enfoque hermenêutico-fenomenológico, desenvolvido por minha orientadora, Profª Dra. Maximina M. Freire, e filiado a duas linhas de pesquisa do LAEL (PUC-SP): Linguagem, Educação e Tecnologia e Linguagem e Educação.

Partindo do objetivo proposto, essa investigação buscou responder a seguinte pergunta:

> Qual a natureza da prática docente de professores universitários de inglês, que se percebem iletrados digitalmente frente a alunos por eles percebidos como digitalmente letrados?

A fim de responder a essa pergunta, procurei na Abordagem Hermenêutico-fenomenológica (van Manen, 1990; Ricouer, 2001), orientações metodológicas para desenvolver essa investigação e proceder à descrição e interpretação do fenômeno em foco.

Esse estudo se insere no campo de formação de professores, tema que tem suscitado inúmeras pesquisas, projetos e programas específicos. Entre eles, o programa *Educação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática*.

Segundo Celani e Collins (2003:73), desde 1995, esse programa tem sido financiado pela Associação Cultura Inglesa São Paulo e desenvolvido em parceria com o Programa de Estudos Pós Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

As autoras esclarecem que o programa é estruturado em três componentes principais: aprimoramento da língua inglesa, aprimoramento profissional e formação do multiplicador. O componente aprimoramento da língua consiste de seis módulos ensinados em seis semestres pelo grupo de trabalho da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa e o aprimoramento profissional e a formação do multiplicador são abordados no curso “Reflexão sobre a ação: Professor de inglês aprendendo e ensinando”, que tem duração de 216 horas, distribuídas ao longo de três semestres e é ministrado por professores e ex-alunos do LAEL, da PUC-SP.

Em 1999, um outro programa, o *“Teachers’ links”*, foi implementado em contexto a distância, via Internet e oferecido pelo Grupo de Pesquisa (Edulang), do LAEL (PUC-SP). Segundo Celani e Collins (2003:73), esse programa se destinou a auxiliar professores na interação colaborativa e critica com seus pares, tanto no curso como em outros contextos culturais, quer nacionais ou internacionais, além de

discutir sobre suas ações docentes em sala de aula e sobre os materiais didático-pedagógicos que utilizam.

Além dessas iniciativas, visando a formação de professores, é relevante citar o projeto Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico, financiado pela VITAE e desenvolvido pela equipe do Grupo de Pesquisa GEALIN (Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas Instrumental), do LAEL, com suporte técnico da COGEAE, também da PUC-SP.

Esse projeto, de abrangência nacional e duração de dois anos (2004-2006), visou à criação e à assessoria na implementação de seis Centros de Excelência na Abordagem Instrumental. Durante o projeto, em módulos semipresenciais de formação metodológica, também foi viabilizado o letramento digital dos docentes envolvidos e a capacitação dos mesmos para a formação, a distância, de professores de inglês na Abordagem Instrumental, para o sistema de educação profissional de nível técnico.

Esses programas visam buscar respostas para questões de natureza teórico-prática, relacionadas à formação (contínua) de professores e ao contexto social da escola púbica, tornando possível para os professores uma atuação como agentes de mudança em seus contextos educacionais.

No que diz respeito a pesquisas e programas sobre letramento digital na formação de professores, Sampaio e Leite (2002:51) citam o Grupo de Pesquisa em Tecnologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro que, a partir de pesquisa sobre a utilização de tecnologias nas escolas públicas do Rio de Janeiro e a constatação de que o professor precisa ser inserido na sociedade tecnológica, começou a discutir o termo “alfabetização tecnológica do professor”. Para as autoras, o professor deve estar preparado para utilizar pedagogicamente as tecnologias na formação de cidadãos que deverão produzir e interpretrar as novas linguagens do mundo atual e futuro.

No que se refere à pesquisa sobre o ensino de inglês para fins específicos, Ramos (2005:115) cita que em 1978, iniciou-se em âmbito nacional, um projeto de ensino instrumental de inglês a partir do qual, foi criada uma metodologia de ensino

de leitura em língua inglesa no país, uma vez que essa foi a maior necessidade apontada pelos alunos que participaram da pesquisa inicial do projeto. Segundo a autora, essa metodologia enfatizava o uso de textos autênticos em língua inglesa e o aprendizado de estratégias de leitura, buscando fazer com que os alunos pudessem lidar com textos escritos em inglês rapidamente: em um ou dois semestres letivos.

Ramos (2005:115) afirma que a língua materna também passou a ser adotada como um dos itens da metodologia.

Esse projeto, baseado em um levantamento de necessidades em língua inglesa de alunos de 26 universidades brasileiras, foi denominado Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, e teve início no programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelo espírito de pesquisa e visão de futuro de sua coordenadora, profª Dra. Maria Antonieta Alba Celani.

Segundo Ramos (2005:116), esse Projeto teve dois grandes méritos: o primeiro foi ter propiciado condições para o ensino de uma única habilidade, a leitura em inglês, de maneira ágil e dinâmica. Além disso, a metodologia de ensino desenvolvida resultou em um curso de leitura que partiu da compreensão geral de textos autênticos para níveis mais detalhados, com ênfase na conscientização do processo de leitura, no uso de estrátegias de leitura e no ensino de uma gramática mínima do texto (Deyes, 1982), o que acabou contribuindo para melhorar a leitura em Português dos alunos que apresentavam deficiência nessa habilidade em língua materna (Celani et al., 1988).

O segundo mérito desse Projeto foi capacitar o professor a elaborar seus próprios materiais, dando-lhe condições de adaptá-los e avaliá-los para melhor atender as necessidades de seus alunos. Para Ramos (2005:116), de certo modo, esse Projeto contribuiu para a formação do professor, preparando-o a elaborar cursos, independentemente de ter que usar um livro didático.

Em meu entendimento, essa capacitação do professor pode permitir que ele responda às demandas do ensino-aprendizagem de inglês em uma Abordagem Instrumental, decorrentes das mudanças históricas e sociais em função das quais, passa a orientar seu fazer pedagógico.

Meu estudo investigou a prática de professores, revisitada via reflexão, além de pesquisar sobre o letramento digital e a Abordagem Instrumental no ensino-aprendizagem do inglês, temas tão relevantes e pertinentes para esse trabalho que acabaram por formar três eixos fundamentais e indissociáveis para a sustentação e a realização dessa investigação.

Essa pesquisa é composta por três capítulos: no primeiro, apresento a fundamentação teórica que o embasou, discutindo os três eixos indissociáveis, sob os quais essa investigação se apóia: reflexão, letramento digital e a Abordagem Instrumental para o ensino de inglês. Inicialmente, discutirei os conceitos de reflexão sob as visões de Dewey (1933, 1938, 1967), Perrenoud (2002) e Schön (1983, 1987, 1992, 2000). A seguir, discuto as idéias de letramento e alfabetização nas perspectivas de Soares (2000, 2002, 2004), Kleiman (1995,1998) e Tfouni (1995); abordo a questão de alfabetização tecnológica apresentada por Sampaio e Leite (2002) e, por fim, investigo os conceitos de letramento digital apresentados por Buzato (2001) e Soares (2002). Finalizando o capítulo, apresento a Abordagem Instrumental no ensino-aprendizagem da língua inglesa, detalhando suas especificidades, segundo as visões de Hutchinson e Waters (1987), Strevens (1988), Robinson (1991), Dudley Evans e St. John (2000), Ramos (2005) e Celani (2005).

No segundo capítulo, descrevo a abordagem metodológica (van Manen, 1990; Ricouer, 1986/2002; Freire, 2006, 2007) que adotei para essa pesquisa e os procedimentos de coleta e interpretação dos textos produzidos pelos professores-participantes, inclusive os da professora-pesquisadora.

Considero relevante mencionar que, ao elaborar o projeto para o desenvolvimento dessa investigação, tinha em mente reunir textos narrativos de duas professoras universitárias de inglês, além da minha própria narrativa, como professora-pesquisadora.

Contatei, então, a professora Ana (nome fictício) que ministrava aulas de inglês para duas turmas de Tecnologia da Computação, numa instituição superior de ensino na zona oeste de São Paulo. Em princípio, ela concordou em participar desse estudo, compartilhando suas dúvidas e inquietações. Porém, ao pedir-lhe que complementasse sua narrativa inicial com as informações de que necessitava para compor este estudo, afirmou não poder fazê-lo, uma vez que não utilizava os

recursos disponibilizados pela faculdade (computador e projetor multimídia), pois suas aulas enfocavam a habilidade de leitura. Ana informou ter trabalhado em uma outra faculdade particular de Informática, também na zona oeste de São Paulo, mas por não saber lidar com “aquela parafernália toda”, usava giz, lousa e uma apostila com textos impressos em suas aulas.

Lamento o fato de não ter sido possível contar com a contribuição dessa professora. Gostaria de ter pedido a ela que explicasse melhor a não-utilização dos recursos tecnológicos em sua prática docente pelo fato de enfocar a leitura em suas aulas. O que exatamente a teria impedido de fazê-lo? Pediria, ainda, que esclarecesse o significado de “aquela parafernália toda”, confirmando ou negando minha interpretação de que teria dado ao computador e demais recursos, uma conotação depreciativa, como se fossem recursos “dificultadores” e não facilidadores da mediação pedagógica.

Face ao exposto, sinto que meu estudo foi de certa forma privado do acréscimo de uma outra vivência, mas posso interpretar que a professora-participante entendeu não poder contribuir ou enriquecer minha investigação, por não ter letramento digital suficiente.

No terceiro e último capítulo, volto meu olhar hermenêutico-fenomenológico para o registro escrito das experiências vividas e faço a interpretação das narrativas coletadas, articulando-as com os excertos que serviram de base para sua fundamentação. Ainda neste capítulo, descrevo e interpreto o fenômeno em questão, explicitando como ele se constitui, a partir das vivências das participantes.

Finalmente, em minhas considerações finais, relato as descobertas mais marcantes que surgiram das interpretações feitas, as quais poderão contribuir para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 1
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo reúne conceitos essenciais para fundamentar a compreensão do fenôneno da prática docente de professores universitários de inglês que se percebem iletrados digitalmente, frente a alunos por eles percebidos como digitalmente letrados. Tais conceitos, embora sejam discutidos separadamente, estão implicitamente relacionados e formam três eixos indissociáveis e imprescindíveis para a realização e desenvolvimento dessa investigação. São eles: a reflexão, o letramento digital e a Abordagem Instrumental.

Os construtos teóricos que subjazem à reflexão serão investigados fundamentalmente, a partir dos olhares de Dewey (1933, 1938, 1967), Perrenoud (2002) e Schön (1983, 1987, 1992, 2000). A seguir, discuto as idéias de letramento e alfabetização nas perspectivas de Soares (2000, 2002, 2004), Kleiman (1995,1998) e Tfouni (1995), abordando a questão de alfabetização tecnológica apresentada por Sampaio e Leite (2002) e, por fim, investigando os conceitos de letramento digital apresentados por Buzato (2001) e Soares (2002).

Finalmente, apresento a Abordagem Instrumental no ensino-aprendizagem da língua inglesa, detalhando suas especificidades, segundo as visões de Hutchinson e Waters (1987), Strevens (1988), Robinson (1991), Dudley Evans e St. John (1998), Ramos (2005) e Celani (2005).

1.1 A reflexão e a prática docente

Por entender o pensamento reflexivo como um caminho possível a ser percorrido para que o professor entenda melhor sua prática, podendo dessa maneira organizar suas idéias, avaliar seu trabalho, tomar decisões e transformar sua prática, abordo a reflexão como o primeiro eixo de sustentação para o desenvolvimento

dessa investigação, apontando algumas compreensões relevantes do conceito, a partir do olhar de diferentes autores.

A preocupação com uma postura reflexiva tem suas origens no início do século XX, com a Teoria das Experiências desenvolvida por Dewey (1938/1967). O autor ressalta que a experiência é um aspecto fundamental na constituição do indivíduo, devido, em grande parte, às interpretações dadas às experiências pelas quais esse indivíduo passa.

Para Dewey (1938/1967:40), uma experiência não acontece isoladamente, pois está sempre atrelada às experiências anteriores, interferindo, ao mesmo tempo, em experiências futuras. Desse modo, a experiência vivida pode ser entendida de forma retrospectiva (experiências anteriores interagindo com as mais recentes) e prospectiva (experiências passadas influenciando as experiências futuras).

A relação de interação e continuidade entre as experiências é denominada por Dewey (1938/1967:37) de *contínuo experiencial*, que é construído na medida em que as experiências mais recentes se articulam com as já vividas.

Dewey (1938/1967:26) distingue experiências educativas das não-educativas. Afirma que as primeiras conferem ao *contínuo*, o caráter de continuidade, permitindo que experiências futuras sejam interpretadas em relação às anteriores, marcando positivamente a vida do indivíduo. As experiências não-educativas, por outro lado, são aquelas que produzem o efeito de impedir o encadeamento de novas experiências, pois podem limitar as possibilidades de vivência de outras experiências em uma certa direção.

Dewey (1938/1967) entende que a interpretação das experiências vividas somente é possível por meio do pensamento reflexivo:

> Reflection involves not simply a sequence of ideas, but a con-sequence- a consecutive ordering in such a way that each determines the next as its proper outcome, while each outcome in turn leans back on, or refers to, its predecessor (p.37).

Em meu entendimento, o ato de pensar é próprio do homem e o diferencia de outras espécies. A todo momento, em todo o lugar, o homem pensa. Portanto, é um

ato espontâneo. Já a reflexão, na perspectiva de Dewey (1938/1967), implica um encadeamento de idéias e a articulação entre elas. Pensar reflexivamente, porém, segundo aponta Dewey (1933), não é uma atitude que se estabelece naturalmente, mas que necessita ser desenvolvida e cultivada. A esse respeito, o autor afirma que:

> … while we cannot learn or be taught to think, we do have to learn how to think well, especially how to acquire the general habit of reflecting (p.35).

Na visão de Dewey (1933), podemos adquirir o hábito de refletir, uma vez que, diferentemente de pensar, refletir não é um ato espontâneo. Entendo que podemos desenvolver nossa capacidade reflexiva por meio de práticas que nos levem a tomar consciência do processo de reflexão e das contribuições que ele pode nos trazer.

Perrenoud (2002) também entende a reflexão como uma atividade que pode ser aprendida e desenvolvida. Afirma que prática reflexiva:

> ...pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas conseqüências da reflexão no exercício cotidiano da profissão (p.13).

Corroborando a visão de Dewey (1933) sobre a prática reflexiva, Perrenoud (2002) afirma que, diferentemente do ato de pensar, a reflexão não é vista como uma atividade espontânea, a qual acontece naturalmente sem ser provocada. Para esse autor, a reflexão implica regularidade, postura, e adotada como um hábito pode permitir ao professor antecipar acontecimentos, prever eventualidades, construir e reconstruir ações.

Um outro aspecto relevante sobre reflexão é apontado por Dewey (1933) e diz respeito ao fato de que o pensamento reflexivo somente se concretiza se houver um desejo real de efetivamente realizá-lo:

> One can think reflectively only when one is willing to endure suspense and to undergo the trouble of searching (p.36).

A reflexão, portanto, implica método, regularidade e pressupõe intencionalidade. Dewey (1933:100) ainda ressalta que a função do pensamento reflexivo é transformar uma situação caracterizada pela obscuridade, dúvida, conflito ou perturbação em uma situação coerente e harmoniosa.

Diante das idéias de Dewey, concluo que o professor pode adotar uma postura reflexiva sobre sua prática a fim de transformar situações conflituosas e perturbadoras em seu dia-a-dia. Contudo, para isso, necessita desenvolver e cultivar o hábito da reflexão, não só assumindo o desejo de fazê-lo, como efetivamente concretizando-o, numa atitude real.

Baseando-me ainda em Dewey (1933), entendo que o professor, valendo-se dessa postura reflexiva, pode interpretar suas experiências, focando sua reflexão, principalmente, nas experiências educativas para melhor compreender as relações entre suas experiências passadas e as mais recentes.

O pensamento reflexivo como possibilidade de transformação da prática docente, assim como entendido por Dewey (1933), é extremamente relevante para essa investigação, uma vez que minha prática docente tem sido por mim percebida como conflituosa e perturbadora e precisa, por isso, ser transformada; a reflexão pode ser um caminho para gerar mudanças que tornarão essa situação mais harmoniosa e adequada.

Corroborando Dewey, Perrenoud (2002:13) afirma que a reflexão normalmente é estimulada pelo aparecimento de um problema e requer uma postura investigativa para se interromper, preceder ou suspender uma ação.

Para esse autor, a reflexão permite antecipar fatos, prever eventualidades, construir e reconstruir ações, enfim, compreender por que as coisas acontecem de determinada forma e não de outra, porque alguns projetos dão certo e outros não.

Sob as perspectivas de Perrenoud (2002) e Dewey (1993), entendo a prática reflexiva não somente como uma tentativa de buscar respostas para solucionar crises, mas uma exigência a fim de aprimorar o professor como profissional, e seu fazer pedagógico.

Com o intuito de ampliar o conceito de reflexão nesse estudo, passo a discorrer sobre as contribuições de Schön sobre o tema.

Schön (1983) é citado como um dos primeiros teóricos a discutir sobre reflexão e formação profissional, ao apresentar sua epistemologia da prática, isto é, o desenvolvimento da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão.

Apoiado nos pressupostos do pensamento de Dewey, Schön (1987:123) propõe a reflexão sobre a prática, tendo como base os seguintes componentes: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação.

O conhecimento-na-ação é, para Schön (1987:25), o ato de conhecer que se realiza na própria ação. Trata-se do conhecimento dinâmico e revelado no momento da execução, da performance. Por se tratar de um conhecimento intuitivo do saber fazer, muitas vezes o profissional não tem uma percepção consciente e imediata sobre sua prática e, portanto, é incapaz de verbalizá-la. Schön (1987) afirma que:

> Our knowing is ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our feel for the stuff with which we are dealing. It seems right to say that our knowing is in our action (p.22).

Sob a perspectiva de Schön, o conhecimento-na-ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede de forma consciente. É um hábito dos profissionais, revelado em suas ações rotineiras.

A reflexão-na-ação pode ser definida como a reflexão feita no momento em que se atua e corresponde à situação em que nosso pensamento serve para reformular o que estamos fazendo enquanto estamos fazendo.

Esse tipo de reflexão caracteriza-se pelos pensamentos do professor que o levam a improvisar, tomar decisões e atitudes no mesmo momento em que está atuando em sala de aula, permitindo-lhe resolver os problemas do dia-a-dia. Para Schön (1987), a reflexão-na-ação implica a construção de novas situações na própria prática do professor:

> Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela (p.34).

É importante observar que na perspectiva do autor, os profissionais podem criar novas soluções e novos caminhos, construindo um repertório de experiências as quais, podem mobilizar em situações similares.

Na visão de Schön (1983), a reflexão pode possibilitar ao profissional atribuir novos significados às situações - problema que vivencia, pois:

> A practitioner's reflection can serve as a corrective to overlearning. Through reflection, he can surface and criticize the tacit understanding that have grown up around the repetitive experiences of a specialized practice, and can make new sense of the situations of uncertainty or uniqueness, which he may allow himself to experience (p.61).

No entendimento de Pimenta (2006:20), porém, esse repertório de experiências utilizado por repetição, não dá conta de novas situações-problema, as quais vão além do repertório criado, exigindo, portanto, um diálogo com outras perspectivas, a fim de que tenham solução.

Esse diálogo é denominado por Schön (1987:26) de reflexão-sobre-a-ação e pode ser caracterizado pela reflexão consciente em que o profissional olha retrospectivamente e reflete sobre a ação realizada e sobre a reflexão que permeou o desenvolvimento da ação. Segundo o autor, é nesse momento que o professor pensa sobre o que fez na sua aula e descobre como e em que medida o seu conhecimento-na-ação contribuiu para os resultados obtidos.

Mayrink (2006:16) entende que a reflexão sobre a ação é fundamental para que o professor possa avaliar e compreender aquilo que faz em sala de aula, sendo esse o momento de tomar plena consciência de sua reflexão-na-ação.

Ao pensar sobre o que aconteceu em sua sala de aula, porque aconteceu e o que mais poderia ter sido feito para que seus objetivos traçados fossem alcançados, o professor passa a ser um pesquisador de sua prática, como explicita Schön (2000):

> O profissional experimenta uma surpresa que o leva a repensar seu processo de conhecer-na-ação de modo a ir além de regras, fatos, teorias e operações disponíveis. Ele responde àquilo que é inesperado ou anômalo através da reestruturação de algumas de suas estratégias de ação, teoria de fenômeno ou formas de conceber o problema e inventa experimentos imediatos para testar suas novas compreensões. Ele comporta-se mais como um pesquisador tentando modelar um sistema especializado do que como "especialista" cujo comportamento é modelado (p.38).

Em meu entendimento, a formação do professor reflexivo, isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, é de extrema importância. É necessário e premente que se formem professores os quais reflitam sobre suas práticas a fim de que construam sentido sobre seu trabalho, sobre as instituições em que trabalham e sobre suas próprias vidas. Para Perrenoud (2002), um profissional reflexivo

> ...reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com as instituições, com as tecnologias, com o tempo que se vai e com a cooperação, assim como reflete sobre sua forma de superar limites ou de tornar mais eficazes os seus gestos técnicos (p.198).

Sob a visão de Perrenoud (2002) e tendo em vista a discussão sobre a prática reflexiva realizada nesse estudo, entendo que a reflexão pode possibilitar a percepção de alternativas capazes de tornar meu fazer pedagógico mais adequado e eficiente. Ao perceber meus alunos letrados digitalmente, posso refletir sobre minha própria relação com as pessoas; ao me perceber iletrada digitalmente, posso refletir sobre minha forma de me relacionar com as tecnologias e talvez, de como superar limites, tomando decisões a fim de transformar, por exemplo, os recursos que utilizo em minhas mediações, aprimorando meu letramento digital.

Após concluir a discussão sobre reflexão, passo a abordar o aporte teórico referente ao letramento digital, o segundo eixo de sustentação desse estudo.

1.2 Letramento ou letramentos?

Tendo em vista o fenômeno em foco nessa pesquisa e por entender que a inadequação e o constragimento percebidos em minha prática docente parecem estar relacionados, em grande parte, com minha falta de letramento digital, abordo o segundo eixo imprescindível para a realização dessa investigação: o letramento digital.

Inicio essa discussão pelo conceito de letramento. Por ter sido recentemente introduzido nas áreas das Letras e da Educação, segundo Soares (2000:12), o termo letramento carece de uma conceituação mais precisa: há, segundo a autora, "conceitos" de letramento, em conseqüência da diversidade de ênfase em sua caracterização.

Segundo Kleiman (1995:19), o letramento é um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, "enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Em texto posterior, Kleiman (1998:181) declara entender letramento como "as práticas e os eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita".

Nessa concepção, letramento pode ser entendido como as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as conseqüências delas sobre a sociedade.

Tfouni (1988) define letramento, confrontando-o com alfabetização, conceito esse que será tratado mais profundamente, ao longo dessa seção:

> Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (p.16).

Na visão da autora, o caráter social do letramento o diferencia da alfabetização por seu caráter individual.

Para Tfouni (1995:20), letramento refere-se às conseqüências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade; refere-se "às mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada".

Segundo Soares (2000:5), a concepção de letramento transcende as noções de leitura e escrita, os eventos relacionados ao uso dessas práticas, ou mesmo o impacto da escrita sobre a sociedade. Para essa autora, letramento é o estado ou a condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem, efetivamente, as práticas sociais de leitura e de escrita e participam, competentemente, de eventos de letramento.

Tendo em vista as visões de Kleiman, Tfouni e Soares, percebo que a perspectiva dessa última autora é um pouco diferente das demais, visto que pressupõe que os indivíduos ou grupos sociais aos quais se refere já tenham o domínio da leitura e da escrita, tendo, ainda, competências específicas para interagir em uma sociedade letrada.

A fim de melhor explicitar o que é letramento, incluo, aqui, um poema da autoria de Soares[2], o qual pode nos dar uma idéia inspiradora do que seria letramento:

O que é letramento?

Letramento não é um gancho
Em que se pendura cada som enunciado,
Não é treinamento repetitivo
De uma habilidade,
Nem um martelo
Quebrando blocos de gramática.
Letramento é diversão
É leitura à luz de vela
Ou lá fora, à luz do sol.
São notícias sobre o presidente,
O tempo, os artistas da TV
E mesmo Mônica e Cebolinha
Nos jornais de Domingo.
É uma receita de biscoito,
Uma lista de compras, recados colados na geladeira,
Um bilhete de amor,
Telegramas de parabéns e cartas
De velhos amigos
É viajar para países desconhecidos,
Sem deixar sua cama,

[2] Disponível em: www.proex.ufu.br/popular/files/poema%20letramento.ppt. Acessado em 24/03/2008

É rir e chorar
Com personagens, heróis e grandes amigos
É um atlas do mundo,
Sinais de trânsito, caças ao tesouro,
Manuais, instruções, guias,
E orientações em bulas de remédios,
Para que você não fique perdido.
Letramento é, sobretudo,
Um mapa do coração do homem,
Um mapa de quem você é,
E de tudo que pode ser.

Entendo esse poema como uma definição instigante e esclarecedora de letramento. Após tê-lo apreendido, pude ampliar minha visão sobre o tema, entendendo seu alcance e suas possibilidades, motivo pelo qual optei por incluí-lo nesse estudo. Soares[3], comenta o poema que escreveu, acrescentando:

> Letramento não é alfabetização: esta é que é um processo de "pendurar" sons em letras ("ganchos"); costuma ser um processo de treino, para que se estabeleçam as relações entre fonemas e grafemas, um processo de desmonte de estruturas lingüísticas ("um martelo quebrando blocos de gramática").Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem.
> Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos.
> Letramento é usar a leitura para seguir instruções (a receita de biscoito), para apoio à memória (a lista daquilo que devo comprar), para a comunicação com quem está distante ou ausente (o recado, o bilhete, o telegrama).
> Letramento é ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos, sem que, para isso, seja necessário sair da cama onde estamos com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas, e fazer, dos personagens, amigos.
> Letramento é usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito), para receber instruções (para encontrar um tesouro...para montar um aparelho... para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido
> Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser.

O texto acima, além de explicitar o poema de Soares, pode nos remeter a uma questão interessante e, em certa medida, polêmica, ao se discutir letramento: a alfabetização.

---

[3] Também disponível em: www.proex.ufu.br/popular/files/poema%20letramento.ppt. Acessado em 24/03/2008.

Soares (2004:14) afirma que alfabetização e letramento, embora sejam conceitos diferentes, não devem ser dissociados, pois no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

A autora destaca que alfabetização e letramento não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis. A alfabetização se desenvolve em e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita; isto é, por meio de atividades de letramento, e ele, por sua vez, só pode desenvolver-se em e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema; isto é, em dependência da alfabetização.

Na visão de Soares (2004:6) afirma que a palavra letramento surgiu da necessidade de se reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, a alfabetização.

Para a autora os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e freqüentemente se confundem na literatura brasileira. Para Soares (2004:7), a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento e um certo apagamento do conceito de alfabetização.

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, de certa forma, segundo o entendimento de Soares (2004:8), obscurecida pela freqüente prevalência do conceito de letramento. Porém, Soares (2004:12) defende a necessidade de se conservar os dois termos, por entender que embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferentes, envolvendo

conhecimentos, habilidades e competências específicas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino.

Para a autora (2004), a alfabetização deve ser entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico que deve se desenvolver num contexto de letramento.

Vale ressaltar que Soares (2002:155) refere-se a “conceitos” de letramento: o plural é usado, pois a autora entende que há diferentes tipos de letramento. Para a autora, diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita, dando ensejo a diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita, resultando, portanto, em diferentes letramentos.

Na verdade, a revolução tecnológica, a influência dos meios eletrônicos e as práticas de leitura e escrita via computadores repercutiram nas relações entre autores, textos e leitores, dando origem a uma outra vertente de letramento: o digital.

O termo letramento digital (*digital literacy*) é entendido por Gilster (1997) como:

> The ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers (p.131).

Corroborando a idéia de letramento proposta por Gilster e ampliando sua definição, Soares (2002) define letramento digital como:

> Um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (p.151).

A autora se refere à apropriação da nova tecnologia digital e ao exercício das práticas de leitura e escrita na tela para caracterizar o estado ou condição daquele que é digitalmente letrado. Refletindo sobre essa questão, seleciono trechos de vários autores, sobre os quais comento, na sequência:

> Ramal (2002) entende que as múltiplas possibilidades do hipertexto e as inúmeras dimensões superpostas que os *links* e *hiperlinks* nos permitem, caracterizam-se como uma forma de leitura e escrita mais próximas de nosso próprio esquema mental, facilitando a aprendizagem (p.84).
>
> Bolter (1991) afirma que o fluxo natural do pensamento se dá por associações, em rede, e o hipertexto nos possibilita legitimar o registro desse pensamento, tornando-o possível ao escritor e ao leitor (p.21).
>
> Lévy (1999) ressalta a mutação da relação com o saber causada pelas práticas de leitura e escrita na tela. Afirma que as tecnologias intelectuais amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas como, por exemplo, a imaginação que se enriquece e a percepção que se amplifica, em face das realidades virtuais (p.157).

Em face de todas as possibilidades descritas acima de acesso à informação, de novas formas de conhecimento, de desenvolvimento de novos processos cognitivos, de novas maneiras de ler e escrever apresentadas pelos autores elencados, como professora e pesquisadora, entendo ter motivos incontestáveis para respaldar minha necessidade e urgência por letramento digital. Acredito que esses mesmos motivos possam justificar a sensação de inadequação e constrangimento que sinto perante meus alunos ao me perceber iletrada digitalmente, não podendo operacionalizar, em minha prática, as significativas e reais possibilidades mencionadas.

Vale ressaltar que a inserção da tecnologia na prática docente só se justifica pelas contribuições que ela pode trazer consigo e se bem elaboradas, pelo trabalho interativo que é gerado por meio da aprendizagem colaborativa na busca pelo conhecimento. Perrenoud (2000) afirma que:

> ...formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (p.128).

A inserção da tecnologia no fazer pedagógico não pode ser justificada pela mera inserção da tecnologia. O professor formado para as novas tecnologias pode provocar alterações no modo de ensinar e de aprender, promovendo reais

possibilidades de aprendizagem e, não, de mera transmissão de conhecimento ou assimilação passiva de informações.

Ao discutir o conceito de letramento, procurei abordar a noção de alfabetização. Entendo ser pertinente e relevante, também, para essa pesquisa, ao investigar letramento digital, discutir sobre o conceito de alfabetização tecnológica.

Sampaio e Leite (2000: 75) entendem que alfabetização tecnológica se refere ao domínio inicial do professor das técnicas computacionais e suas linguagens pelo professor. As autoras entendem que a expressão alfabetização tecnológica também está relacionada a um permanente exercício de aperfeiçoamento, mediante o contato diário com as tecnologias e o conhecimento técnico e pedagógico que o professor deve ter das tecnologias e de seu potencial pedagógico. Para Sampaio e Leite (2002:55), letramento é uma concepção mais ampla de alfabetização que vem dominando cada vez mais a produção teórica e as práticas pedagógicas.

Com base na visão de Soares (2004) sobre alfabetização e letramento “tradicionais”, já explicitada anteriormente, e na perspectiva de Sampaio e Leite (2002) sobre letramento, posso entender que letramento digital parece ser a expressão que, freqüentemente, prevalece na literatura acadêmica, causando um certo apagamento, na expressão alfabetização tecnológica.

Buzato (2001:86) refere-se à expressão letramento digital como o conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participar nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo. Para o autor, porém, essa participação, não se restringe ao conhecimento "técnico", relacionado ao uso de teclados, interfaces gráficas e programas de computador; mas inclui também a habilidade para construir sentido a partir de textos que mesclam palavras e que se conectam a outros textos por meio de hipertextos, *links* e *hiperlinks.*

Segundo Buzato (2001: 87), o letramento digital inclui, ainda, o entendimento de elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais). Engloba a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente a informação disponibilizada eletronicamente. Implica a facilidade de se lidar com as normas e convenções que regem a comunicação com outras pessoas através do computador.

A aquisição do letramento digital, segundo Buzato (2001:87), depende da exposição do indivíduo a práticas em que a escrita mediada por computador é relevante. Para o autor, essa vivência prática é um fator determinante para a aquisição de letramento digital.

Também se referindo a letramento digital, Selfe (1989 apud Buzato, 2001:96) afirma que para interagir de forma eficiente com/via textos no meio eletrônico, o usuário necessita dominar uma série de códigos, convenções e normas específicas, as quais denomina “gramáticas” próprias desse meio.

A palavra “gramáticas” tal como empregada pela autora, não deve ser entendida no sentido lingüístico, mas como um conjunto de regras que regem a construção de sentidos na leitura e na escrita mediadas por computador. O teclado, a tela, os programas de processamento de texto, as impressoras, a *Web*, enfim, todas as possibilidades de uso do computador possuem diferentes conjuntos de regras que se acumulam em camadas sobre aquelas típicas do letramento tradicional e que, ao serem aprendidas e respeitadas, passam a constituir o letramento digital.

A autora ainda explicita que há dois tipos de camadas entrepostas entre os letramentos tradicional e o digital. A primeira camada é aquela que dá conta das convenções associadas a elementos da escrita e, por isso, familiar às pessoas letradas e que foram transpostas para o meio eletrônico. Essa camada seria fundamental para a transição de letramento. A outra camada diz respeito aos diferentes conjuntos de normas e convenções que estão associadas aos estágios superiores de letramento digital. Assim, à luz da noção de “camadas gramaticais”, proposta por Selfe (1989 apud Buzato, 2001:96), as pessoas poderiam separar as camadas de modo a se concentrarem primeiro naquela camada básica que já dominam e que está associada ao letramento tradicional/alfabético e, depois, na camada imediatamente superior, a fim de adquirirem um maior nível de letramento digital. A autora afirma que as pessoas, nessa fase de transição de camadas, sentem a necessidade de redigir textos com lápis e papel para, posteriormente, transferi-los para a tela.

A idéia de “camadas gramaticais” apresentada anteriormente, parece ser um ponto de partida instigante e possível para professores que querem desenvolver seu

letramento digital, situação em que se inserem os professores nessa investigação, inclusive a professora-pesquisadora. Talvez, na medida em que as “camadas gramaticais”, forem dominadas e os mecanismos de produção e reprodução da escrita forem melhor compreendidos e controlados na tela o letramento digital desses professores pode ser ampliado.

Caberia, portanto, aos professores que desejam obter letramento digital ou mesmo enriquecer o letramento que já possuem, lançarem-se a atividades em que o computador fosse utilizado. Talvez com assistência de um professor que detenha letramento digital ou mesmo com a ajuda de alunos, os professores pudessem desenvolver tarefas simples, como a apresentação de um texto ou de um vídeo. Tal mudança, embora simples e gradual, poderia transformar a prática docente de professores universitários de inglês que se percebem digitalmente iletrados no enfrentamento de alunos considerados letrados digitalmente, na tentativa de adequar essa situação de conflito e perturbação (cf. Dewey,1933:100) no início desse capítulo, em uma situação mais coerente, tranqüila e harmoniosa.

Alguns fatores, porém, podem dificultar a aquisição de letramento digital e/ou sua ampliação. No entendimento de Buzato (2001:16), a falta de letramento digital por parte de certos docentes, pode estar relacionada ao que o autor denomina de atitude tecnofóbica. Alguns professores, segundo pesquisa realizada pelo autor, revelaram medo não só em relação aos comandos técnicos e específicos que faziam a máquina ser operacionalizada, mas também em relação ao fato de que esses profissionais se percebiam vítimas de um processo por meio do qual as elites tecnológicas planejavam substituir professores por computadores. Por isso, sentiam-se reféns de uma realidade que lhes impunha o domínio de uma máquina cuja utilidade consideravam questionável.

Buzato (2001:16) afirma que o professor ainda não familiarizado com o computador vive um conflito muito intenso, pois sua necessidade de se preservar, ou “preservar a face”, segundo as palavras literais do autor, o impede de expor essa carência em sua formação, notadamente em seu contexto de trabalho, acreditando que sua credibilidade e competência serão abaladas.

Vale ressaltar que a falta de familiaridade com computadores, para Buzato (2001:17), é vista cada vez mais, como um tipo de analfabetismo, impondo ao

indivíduo tecnologicamente iletrado, o mesmo estigma que recai sobre o analfabeto tradicional, o que implica exclusão, não só digital, mas também social. Uma sugestão interessante, dada por Buzato (2001:20) é a de que os professores deveriam se valer da ajuda de usuários mais experientes, se envolvendo em práticas de grupos por meio das quais a familiarização com a máquina pudesse acontecer de forma mais intuitiva e interativa.

É interessante destacar que Buzato (2001:98) caracteriza o iletrado digital como o indivíduo não familiarizado minimamente com o sistema simbólico que lhe permitiria manipular o computador. Caracteriza ainda o semiletrado digital, como o indivíduo que adquiriu algumas das camadas gramaticais conforme entendido por Selfe (1989), as quais regem a construção de sentidos dos textos no meio eletrônico, porém não o habilita a dominar uma série de convenções peculiares ao meio digital, sendo assim incapaz de construir sentido a partir do que está na tela.

Em meu entendimento, e sob a perspectiva de Buzato (2000:98), os professores que participam desse estudo, já adquiriram algumas camadas gramaticais de letramento digital, o que lhes permite sair da situação de iletrado digital para a condição de semiletrado digital. Contudo, o iletramento digital ao qual me refiro no título dessa investigação e na caracterização do fenômeno em foco nesse estudo, está relacionado justamente à série de convenções posteriores às camadas gramaticais iniciais, dominadas pelos semiletrados. As camadas às quais me refiro são aquelas peculiares ao meio digital e sem as quais os professores são impedidos de construir sentido a partir do que está na tela. Por essa razão, manterei a idéia de que os professores nesse estudo são, praticamente, iletrados digitalmente.

Ao concluir essa seção sobre letramento, incluo um texto de Tardy (1976), que embora escrito há mais de vinte anos, permanece atual por descrever algumas conseqüências das mudanças trazidas pela tecnologia, ao dia-a-dia de todas as relações e por resumir, como que pontualmente, o cenário de conflito e inadequação que me impulsionou a desenvolver essa pesquisa:

> De um ponto de vista cultural e pedagógico, a existência dos meios audiovisuais de comunicação de massa cria uma situação totalmente inédita. É preciso que se diga que sua situação é eminentemente incômoda. No relacionamento pedagógico habitual, o professor sabe,

> os alunos não sabem, ou não sabem grande coisa. Com o cinema e a televisão, se constata uma defasagem entre o que os alunos sabem e o que os professores sabem, mas em sentido contrário: é o professor o ignorante. Os alunos têm um conhecimento das mensagens visuais e uma familiaridade no que respeita a elas que os adultos não possuem. Além do mais, a nova geração nasceu num universo invadido pela imagem: esta sempre fez parte de seu horizonte cultural. Em contrapartida, os adultos que desejam interessar-se seriamente pelas imagens são obrigados a fazer uma verdadeira conversão mental e vivem dolorosamente um processo laborioso de aculturação. Os alunos já pertencem a uma civilização icônica, enquanto os professores pertencem a uma civilização pré-icônica. Daí essa situação sem precedentes na história da pedagogia: os professores precisam, senão ultrapassar, pelo menos alcançar seus alunos. Não é impertinente pensar que os programas de iniciação destinados às crianças deveriam ser ministrados primeiro aos professores. Senão, seria como se um analfabeto tivesse pretensão de ensinar a alguém que já sabe ler o bom uso da língua (p.26).

Ao ler o texto acima, imediata foi minha compreensão sobre o doloroso processo de aculturação dos professores na civilização icônica de seus jovens alunos e o constrangimento pedagógico em ter que pelo menos, alcançar os alunos...

Porém, em face das discussões realizadas até esse momento, tendo em vista o fenômeno em foco nessa pesquisa e levando em conta minha história de vida como ser humano e profissional da educação, faço uma alteração no texto, especificamente no trecho que me causou um certo estranhamento: a frase “é o professor o ignorante” deveria ser “é o professor o iletrado.”

Discuto a seguir o terceiro eixo que sustenta essa investigação: a Abordagem Instrumental.

1.3 A Abordagem Instrumental e suas especificidades

Após ter aprofundado os conceitos de reflexão e letramento digital, dedico-me à discussão do terceiro eixo essencial e indispensável para a realização desse estudo: a Abordagem Instrumental.

Para Hutchinson e Waters (1987:64), *English for Specific Purposes* - inglês para fins específicos, ou Inglês Instrumental, deve ser visto como uma abordagem, pois não envolve nenhum tipo particular de linguagem, material de ensino ou metodologia. Deve, segundo os autores, ser devidamente entendido com uma abordagem ao ensino de línguas, baseada na necessidade e nos quereres do aluno.

Hutchinson e Waters (1987:7) teorizam que, o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, foi uma época de desenvolvimento científico, técnico e econômico, em nível internacional, sem precedentes. Toda essa expansão caracterizou a criação de um mundo dominado por duas forças: a tecnológica e a econômica que, pelo poder detido pelos Estados Unidos em ambas as áreas, fez com que a hegemonia do inglês para transações comerciais e troca de tecnologia se tornasse incontestável.

Porém, à medida que o inglês se revestiu de todo esse poder, uma nova geração de aprendizes surgiu: homens e mulheres de negócios que precisavam vender e comprar produtos, mecânicos que precisavam ler manuais de instruções, médicos que precisavam se manter atualizados em suas áreas de atuação, entre outros. Da mesma maneira, alunos cujos cursos demandavam livros, apostilas e jornais disponíveis somente em inglês, também passaram a estudar a língua por necessidade.

Todo este processo foi acelerado pela crise do petróleo, no início dos anos setenta, resultando numa procura de investimentos em massa nos países do Oriente, ricos em petróleo. O domínio do inglês tornou-se fundamental e os limites impostos pelo dinheiro e pelo tempo criaram a necessidade de se oferecerem cursos rápidos e eficientes, destinados a suprir as necessidades daqueles que buscavam estudar o idioma. Se antes a própria língua decidia seu caminho, em meio a essa pressão,

passou a sujeitar-se aos desejos, às necessidades e à demanda daqueles que dela dependiam.

Ampliando a visão de Hutchinson e Waters (1987), Ramos (2005:112) acrescenta que ao mesmo tempo em que essas transformações históricas, econômicas e sociais se configuravam no panorama mundial, algumas mudanças também ocorriam no campo da Lingüística e da Psicologia Educacional.

A autora afirma que em virtude de tais mudanças, a Abordagem Instrumental surge, não de uma visão de linguagem e de ensino-aprendizagem tradicional, de cunho estruturalista, com características behavioristas, as quais vigoravam na época, mas de uma nova percepção do que seria ensinar e aprender e do que seria linguagem.

Segundo Ramos (2005:112), a Abordagem Instrumental parte do pressuposto de que a aprendizagem é centrada no aluno: baseia-se nas necessidades relativas à situação na qual o aluno vai atuar (acadêmica ou profissional) e às suas necessidades como aprendiz, ou seja, o que já sabe, o que vai precisar e querer saber.

Vale ressaltar que, para Hutchinson e Waters (1987:8), na medida em que as necessidades e os interesses dos aprendizes de inglês passaram a ser observados no ensino da língua, a motivação em aprender o idioma, bem como a rapidez e a eficiência desse aprendizado, tornaram-se evidentes.

Para esses autores, o princípio norteador da Abordagem Instrumental é a resposta para a seguinte pergunta*: "*Diga-me para que você precisa do inglês e eu lhe darei o inglês de que você precisa." (Hutchinson e Waters, 1987:3). A resposta para essa pergunta, segundo os autores, estabelece a real necessidade do aluno, a linguagem que ele precisará aprender e o contexto em que essa aprendizagem irá acontecer.

Hutchinson e Waters (1987:4) afirmam que essa real necessidade está diretamente relacionada com a razão ou as razões que levam o aluno a efetivamente precisar aprender inglês. Citam o exemplo de um homem de negócios que pode necessitar da leitura de relatórios para executar suas vendas ou obter informações necessárias para vender um determinado produto. Para tal, irá precisar

conhecer aspectos lingüísticos, lexicais, estruturais, funcionais e discursivos, os quais são normalmente utilizados nessa situação. Essas seriam, portanto, as necessidades do homem de negócios em questão. Um outro elemento que devemos considerar, segundo os autores, é aquilo que o aluno quer aprender. Desta forma, além dos aspectos lingüísticos que compõem as necessidades dos alunos num primeiro momento, pode-se obter mais informações não somente sobre essas necessidades *(needs)*, mas também sobre os desejos *(wants)* que os alunos têm, a fim de tornar o ensino da língua, para eles, mais significativo e motivador. Nessa análise, também deverá ser mencionado o que falta (*lacks*) aos alunos para que atinjam seus objetivos.

A partir da visão de Hutchinson e Waters (1987), Strevens (1988:42) apresenta uma distinção entre quatro características absolutas e duas características variáveis em sua definição sobre a Abordagem Instrumental. Segundo o autor, as características absolutas são:

- designed to meet specified needs of the learner;
- related in content (that is in its themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities;
- centered on language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics and so on, and analysis of the discourse;
- in contrast with “General English”.

As variáveis são:

- may be restricted as to the learning skills to be learned (for example reading only);
- may not be taught according to any pre-ordained methodology.

Sob a visão de Strevens, a Abordagem Instrumental para o ensino da língua inglesa, no que diz respeito às características absolutas descritas pelo autor, destina-se a atender as necessidades específicas do aluno, normalmente relacionadas às disciplinas, profissões e/ou atividades específicas, o que não é levado em conta no ensino da língua do inglês geral. Além disso, o ensino, nessa abordagem, está centrado nos aspectos sintáticos, lexicais, semânticos e discursivos da linguagem relacionada à disciplina, profissão ou atividade específica para a qual o aluno necessita do idioma.

Como características variáveis, o autor cita que a Abordagem Instrumental pode se restringir ao ensino da habilidade (ou habilidades) que o aluno precisa aprender, podendo não seguir uma metodologia de ensino pré-definida.

Robinson (1991:4) acrescenta outros aspectos às definições apresentadas. Afirma que o ensino na Abordagem Instrumental é direcionado a certos objetivos e os cursos se desenvolvem a partir de uma análise de necessidades *(needs analysis)* a qual visa especificar, detalhadamente, o que o aluno terá que fazer com o inglês que irá aprender. A autora entende que os cursos são geralmente limitados a um certo período de tempo no qual os objetivos inicialmente determinados devem ser atingidos e que são destinados a adultos em turmas homogêneas quanto ao conhecimento técnico ou à área de especialidade.

As definições elencadas anteriormente bem como as especificidades da Abordagem Instrumental mencionadas podem ser ainda enfocadas sob a perspectiva de Dudley-Evans e St. John (2000) ao afirmarem que:

> A definition of ESP should reflect the fact that much ESP teaching, especially where it is specifically linked to a particular profession or discipline makes use of a methodology that differs form that used in general Purpose English teaching. By methodology here we are referring to the nature of the interaction between the ESP teacher and the learners. In more general ESP classes the interaction may be similar to that in a General Purpose English class; in the more specific ESP classes, however, the teacher sometimes becomes more like a language consultant, enjoying equal status with the learners who have their own expertise in the subject matter (p.4).

Vale ressaltar que ao iniciar essa discussão sobre a Abordagem Instrumental, mencionei a orientação de Hutchinson e Waters (1987:64) no sentido de que fosse vista como uma abordagem de ensino, uma vez que não envolvia nenhum tipo particular de linguagem, material de ensino ou metodologia.

A definição apresentada por Dudley-Evans e St. John (2000), causou-me um certo estranhamento, uma vez que os autores entendem que a abordagem tem uma metodologia própria, a qual difere daquela usada no ensino do inglês para fins gerais. Porém, os autores explicitam que essa metodologia, está relacionada com a natureza da interação entre o professor e seu aluno: o professor é um consultor

lingüístico e como tal, tem seu *status* assegurado perante ao aluno, muito embora não detenha conhecimento da sua área de especialidade.

Ao se referirem à interação, os autores, em meu entendimento, empregam o termo “metodologia” de forma pouco apropriada, uma vez que o mesmo não se refere exclusivamente, à interação interpessoal na sala de aula.

Para Hutchinson e Waters (1987:128), a questão da metodologia é entendida sob um outro ângulo. Para os autores, todos os princípios que compõem uma boa metodologia no ensino do inglês geral podem ser perfeitamente adequados para o ensino do inglês para fins específicos. A esse respeito, Hutchinson e Waters (1987:128) tecem algumas considerações, dentre as quais, destaco:

> - o aprendizado de uma segunda língua é um processo que depende de um conhecimento já existente. O aprendiz faz uso de seu conhecimento prévio para tornar a nova informação compreensível;
>
> - o aprendizado de uma língua é um processo que envolve “tomada de decisões”: o aluno decide quais informações são relevantes, quais conhecimentos são novos, como eles se relacionam com o conhecimento já existente; o professor, por sua vez, decide se vai transmitir ou construir conhecimento, quais práticas irá utilizar;
>
> - o aprendizado de uma língua é uma experiência emocional: por meio de práticas que envolvem trabalhos de grupo ou pares, os alunos estreitam relações e praticam o “aprender a conviver“. É possível valorizar atitudes positivas do aluno que se empenha em obter uma resposta, estando ela certa ou errada.

Strevens (1988) ressalta o papel do professor na Abordagem Instrumental. Para o autor,

> ... becoming an effective teacher of ESP requires more experience, additional training, extra effort, a fresh commitment, compared with being a teacher of General English (p. 43).

O papel do professor de inglês instrumental parece ser mesmo instigante. Para alguns autores, chega a ser descrito como temeroso. Harding (2008) afirma que

> For many newly qualified teachers – and some very experienced ones – the acronym ESP can be a bit scary. General English is much safer: like a comfortable ramble through an open field, wandering wherever you want. ESP, on the other hand, is sometimes more like a series of dark narrow paths in a forest, which the teacher and learners are supposed to stride down with purpose and direction, equipped with their special backpacks stuffed with bewildering terminology from another world. The path of 'specific purpose' can seem like a lonely, limited place (p.32).

A partir das comparações imaginárias usadas pela autora para descrever os caminhos do professor de inglês instrumental, destaco a visão de Hutchinson e Waters (1987:157) para melhor explicitar as metáforas criadas por Harding (2008).

Para os autores, o professor na Abordagem Instrumental desempenha muitos papéis: além de se preocupar com a função de ensinar, deve lidar com questões extremamente relevantes para essa abordagem de ensino, como o levantamento de necessidades dos alunos, o desenho do curso em si, o conteúdo a ser trabalhado, a criação ou a adaptação de materiais para serem usados e a avaliação dos alunos ao longo do curso. Contemplar todas essas funções pode exigir do professor uma capacitação diferenciada.

Hutchinson e Waters (1987) mencionam que não existe um treinamento para se trabalhar com uma Abordagem Instrumental de ensino da língua, mas entendem que a postura do professor nessa abordagem de ensino pode facilitar seu fazer pedagógico:

> ESP teachers do not need to learn specialist subject knowledge. They require three things only: a positive attitude towards the ESP content, knowledge of the fundamental principles of the subject area and an awareness of how much they probably already know (p.161).

Sob essa perspectiva, afirmam que o professor não deve se transformar num professor da área de especialidade de seu aluno, mas num aluno interessado sobre essa especialidade. Hutchinson e Waters (1987:161) ressaltam que muitos professores acabam por adquirir conhecimento sobre a área de seus alunos pela comunicação significativa e pela negociação de significados que deve haver entre professor e aluno.

Quanto ao fato do professor conhecer a área de especialidade de seu aluno, Celani (2005), afirma que:

> In ESP teaching, however, the student has the knowledge of her/his subject, which is very often totally unknown to the teacher (p.396).

A afirmação da autora faz toda a diferença no ensino-aprendizagem do inglês em uma Abordagem Instrumental. Celani (2005:396) ressalta que o fato de o professor freqüentemente não dominar a área de especialidade do aluno, implica uma mudança na relação professor-aluno: o professor passa então a ter o papel de mediador, de alguém mais experiente em fazer a língua estrangeira mais acessível para o aprendiz, apesar de não dominar o conhecimento técnico que é possuído pelo aluno. A autora ainda destaca um ponto extremamente relevante para esse estudo, no que diz respeito ao fenômeno o qual busquei descrever e interpretar nessa pesquisa, ao afirmar que:

> …fear of "technical" subjects, leading to fear of losing face, would inevitably make teachers feel threatened and unsettled when running counter to tradition and previous experience (Celani, 2005:395).

O medo e a ameaça citados por Celani (2005) são uma realidade em minha prática docente que é ainda afetada, negativamente, pela falta de letramento digital.

No entendimento da autora, porém, a mudança de postura do professor pode minimizar o medo e a ameaça percebidos pelo docente, que mesmo não dominando a área de especialidade dos alunos, pode continuar a gerar confiança e credibilidade em sua atuação pedagógica.

Strevens (1988:42) faz algumas recomendações aos professores de Inglês Instrumental:

> - Become familiar with the ESP course materials: of course every teacher should always be familiar with the materials to be used in class. But in this instance the familiarity must extend also to understanding exactly the ESP intention of each text and exercise. The course-books will have been written, almost certainly, in collaboration between a teacher of English and a subject specialist. The course writer will thus have been aware of the main difficulties and unfamiliarities

> facing the teacher, and will have dealt with most of them in the accompanying teacher's notes.
>
> - Become familiar with the language of the subject: […] without pretending or seeking to become a specialist in the subject itself
>
> - Allow students to put you right: do not be above letting the students correct your solecisms in the subject (not errors in English; the teacher will not normally commit errors of grammar, for example). Then you will be in a stronger position to help the students with their mistakes in the language.

Ao concluir esse capítulo, sinto que essa investigação me permitiu melhor compreender as especificidades da Abordagem Instrumental no ensino-aprendizagem de inglês, causando-me um certo alívio ao constatar que a inadequação, o medo e a ameaça percebidos em minha prática docente diária, são, em certa medida, inerentes à Abordagem.

Percebo ainda que o aprofundamento realizado foi extremamente importante para o futuro de minha prática profissional, principalmente se considerarmos que as possibilidades de ensino-aprendizagem do Inglês Instrumental se ampliam a cada dia. Ramos (2005:118) afirma que a demanda por cursos instrumentais de inglês tem se tornado cada vez maior, em função das mais variadas necessidades observadas no mundo acadêmico e no mundo dos negócios, principalmente, em virtude do avanço da tecnologia.

Mudar minha postura docente em relação à Abordagem Instrumental poderá me permitir uma prática pedagógica mais tranqüila e adequada, não limitando minhas atividades como docente de língua inglesa.

Tendo aprofundado os três eixos que serviram de referencial teórico para essa pesquisa, passo a discutir, no capítulo a seguir, a linha metodológica por mim adotada.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a orientação metodológica adotada para a pesquisa, o contexto da investigação, o perfil dos participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta e, finalmente, os procedimentos de interpretação utilizados.

2.1 Linha metodológica adotada

Por entender a prática docente de professores universitários de inglês, que se percebem iletrados digitalmente e ministram aulas para alunos por eles percebidos digitalmente letrados, como um fenômeno da experiência humana, busquei na abordagem metodológica hermenêutico-fenomenológica subsídios para desvendar a natureza desse fenômeno.

Segundo van Manen (1990:180), essa abordagem de pesquisa sintetiza as diretrizes de duas vertentes filosóficas: a fenomenologia (que objetiva a descrição dos fenômenos da experiência humana) e a hermenêutica (que trata da interpretação dessas experiências). Para o autor, a proposta de unir as duas correntes filosóficas tem como objetivo descrever um fenômeno para interpretá-lo e, conseqüentemente, compreender com mais profundidade a sua essência, a sua identidade.

A junção da hermenêutica e da fenomenologia permitiu-me buscar a essência do fenômeno em foco nessa pesquisa, através de descrições fenomenológicas da prática docente vivida pelas professoras universitárias de inglês que desse estudo participaram, assim como buscar possíveis significados para essa experiência, por meio de interpretações hermenêuticas dos textos que registraram a vivência compartilhada pelas participantes.

Heidegger (1994:215) entende que a fenomenologia busca captar a natureza de um dado fenômeno, ao oferecer diferentes descrições de experimentar, vivenciar e de estar no mundo. Seguindo essa orientação, van Manen (1990) e Moustakas (1994) afirmam que um questionamento fenomenológico está relacionado com a experiência humana e tem como objetivo captar a essência dessa experiência, entendida como fenômeno.

van Manen (1990:53) entende que as experiências vividas têm qualidades que nós reconhecemos de forma retrospectiva e que a fenomenologia procura explicar, trazendo-as à nossa consciência, o que, para o autor, é uma forma de termos acesso ao mundo.

A pesquisa fenomenológica enfatiza o caráter subjetivo das experiências, descrevendo-as e entendendo sua natureza, seu significado. van Manen (1990:10) afirma que:

> ... phenomenology does not ask, “How do these children learn this particular material?” but it asks, “What is the nature or essence of the experience of learning (so that I can better understand what this particular learning experience is like for these children).

Sob essa perspectiva, podemos afirmar que a fenomenologia procura questionar o modo como experienciamos o mundo e objetiva descrever um fenômeno tal como ele se manifesta.

Enquanto a fenomenologia busca descrever a essência de um fenômeno da experiência humana, a hermenêutica busca interpretar esse fenômeno.

A hermenêutica é entendida por van Manem (1990:179), como a “teoria e a prática da interpretação” e tem como tarefa captar significados por meio da interpretação dos fatos e experiências.

Schleiermacher (1994:75), fundador da filosofia hermenêutica, entende que a interpretação é a base da abordagem hermenêutica e afirma tratar-se de uma arte que pode ser construída sobre a compreensão baseada em conhecimentos de gramática e de psicologia.

Para esse autor (Schleiermacher, 1994:76), os conhecimentos de gramática podem ajudar a entender como o indivíduo expressa, objetivamente, em forma de texto escrito, sua experiência. Da mesma maneira, os conhecimentos de psicologia ajudam o intérprete a compreender os elementos subjetivos que determinam a composição do pensamento.

Hermann (2002) afirma que a hermenêutica, através da linguagem, leva à descoberta e ao entendimento daquilo que é implícito e, portanto, nem sempre visível. Segundo a autora,

> ... a hermenêutica carrega consigo a idéia de tornar explícito o implícito, de descobrir a mensagem, de torná-la compreensível, envolvendo a linguagem nesse processo. A linguagem aparece no contexto, do qual emergem possíveis sentidos verdadeiros, como é próprio da interpretação (...). Ao inserir-se no mundo da linguagem, a hermenêutica renuncia à pretensão da verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis (p.24).

Entendida como o registro textual da ocorrência de um fenômeno, a textualização tem sua importância justificada por Ricouer (1986/2002:171) como forma de captação das experiências vividas e garantia de que o momento e o que foi ali verbalizado sejam fixados no papel. Preocupando-se com a fixação do momento vivido, o autor afirma que o verbalizado, acontece e desaparece; mas, o que é textualizado, fica registrado no papel, disponível para futuras leituras e interpretações.

van Manen (1990:125), além de enfatizar a importância do texto para registrar a experiência e possibilitar releituras e novas interpretações, ressalta também sua importância como um meio através do qual a pesquisa e seus resultados são apresentados. Sob essa perspectiva, o texto retoma o trabalho do pesquisador pois a escrita hermenêutico-fenomenológica de um artigo, dissertação ou tese, também está intrinsecamente ligada à atividade investigativa e à reflexão.

Considerando-se que o objetivo da abordagem metodológica hermenêutico-fenomenológica é estudar fenômenos da experiência humana, van Manen (1990:14) entende que o ser humano é aquele que significa, dá e deriva sentido das coisas no mundo. O autor afirma que a interpretação a que se pode chegar de um certo

fenômeno é somente uma possibilidade entre tantas outras, pois os diferentes olhares que se dirigem a um mesmo fenômeno e as diferentes bagagens experienciais, revelam formas variadas de compreender o mundo e, conseqüentemente, de compreender um mesmo fenômeno. Nesse sentido, van Manen (1990) afirma que:

> A phenomenological description is always one interpretation, and no single interpretation of human experience will ever exhaust the possibility of yet another complementary, or even potentially richer or deeper description (p.31).

van Manen (1990:78) propõe a identificação e articulação de temas como um caminho interpretativo das experiências humanas. Para esse autor, os temas revelam a estrutura de um fenômeno e, por meio deles, é possível compreender o que permeia a manifestação de uma experiência vivida. Para van Manen (1990), temas,

> … are not objects or generalizations; metaphorically speaking they are more like knots in the webs of our experiences around which certain lived experiences are spun and thus live through as meaningful wholes. Themes are the starts that make up the universe of meaning we live through. By the light of these themes we can navigate and explore such universes (p.90).

Sob o enfoque da orientação hermenêutico-fenomenológica de pesquisa, identifiquei os temas essenciais que estruturam o fenômeno da prática docente de professores universitários de inglês, ao refletir sobre os textos da experiência vivida pelas docentes que participaram de minha pesquisa. Para operacionalizar esse processo de tematização, segui as abordagens de leitura propostas por van Manen (1990:151):

- abordagem holística, que leva em consideração o texto como um todo, atentando-se para a seguinte pergunta: *Que frase poderia resumir o significado fundamental ou o principal significado do texto como um todo?*
- abordagem seletiva, que demanda várias leituras para identificar as afirmações significativas. As perguntas sugeridas pelo autor são: *Qual ou*

quais afirmações ou frases parecem particularmente essencial(is) ou reveladora(s) sobre o fenômeno ou experiência descrita? O que esta sentença ou conjunto de sentenças revela sobre o fenômeno ou a experiência descrita?

- abordagem detalhada, que se preocupa com cada sentença e nos faz perguntar: *O que esta sentença ou conjunto de sentenças revelam sobre o fenômeno ou experiência a ser descrita*?

Para operacionalizar as abordagens expostas por van Manen (1990:151), apoiei-me na sistematização sugerida por Freire (2006), transcrita por Mayrink (2007:56):

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6
Texto original (textualização da experiência)	Identificação das unidades de significado	Relação entre as unidades de significado	Redução a unidades maiores	Retorno às etapas anteriores	Identificação dos temas

Quadro 2.1: Processo de tematização, sistematizado por Freire (2006)

A rotina interpretativa sugerida por Freire (2006) visa desvendar os temas que estruturam o fenômeno por meio da identificação de unidades de significado abstraídas dos textos originais que, aos poucos, passam por um processo de refinamento, são reduzidas a unidades menores e, depois, são associadas e articuladas de acordo com seus significados, em um processo de ida e volta no/ao texto. Esse procedimento visa estabelecer o ciclo de validação (van Manen, 1990), fundamentado no círculo hermenêutico (Ricouer, 1986/2002).

O ciclo de validação (van Manen, 1990) busca por sentido e coerência entre os temas identificados e o fenômeno, visando garantir a validade das interpretações. Dessa maneira, o processo de ida e volta aos textos pode confirmar as recorrências encontradas ou reformular novos sentidos, comprovando, assim, a validade das interpretações e a legitimação dos temas.

Seguindo essa orientação, durante o processo de tematização, busquei estabelecer o ciclo de validação proposto por van Manen (1990:27), tendo por base, a pergunta de minha pesquisa e os registros reunidos, obedecendo ao processo de

ida e volta aos textos, procurando equilibrar a visão do todo (fenômeno) e das partes (interpretações individuais), buscando conferir, assim, um maior grau de objetividade às interpretações.

Tendo delineado os fundamentos da orientação metodológica adotada em minha pesquisa, passo a descrever o contexto em que ela se insere, os participantes, os instrumentos de coleta e o procedimento de análise de minha investigação.

2.2 Contexto e participantes da pesquisa

Minha pesquisa contou com a participação de duas professoras universitárias: a professora-pesquisadora e uma professora participante.

A fim de promover um distanciamento entre a professora-pesquisadora como participante desse estudo, irei me referir à professora Bernardete, na terceira pessoa do singular.

Embora graduada em Direito, Bernardete optou por dar aulas de inglês mesmo antes de iniciar seu curso de graduação: inicialmente o que era uma atividade informal que lhe permitia ter uma renda eventual enquanto estudava, passou a ser opção profissional na medida em que percebeu seu encantamento pelo processo de ensino-aprendizagem, sua afinidade cada vez maior com a prática docente e sua constante necessidade de incluir o inglês em seu dia-a-dia.

Por não ser graduada em Letras, buscou aprimoramento no ensino-aprendizagem da língua e validação de conhecimento lingüístico, obtendo certificados de universidades estrangeiras de proficiência em língua inglesa, a fim de se colocar no mercado de trabalho como profissional da área.

Ministrou aulas em escolas de línguas, para todos os níveis; foi professora e coordenadora de cursos para crianças, adolescentes e posteriormente para executivos, tendo ministrado aulas de inglês (e português para estrangeiros) em

empresas no Brasil e no exterior. Buscando ampliar sua atuação profissional e empregabilidade, passou a ministrar aulas de inglês em instituições de ensino superior. Há cinco anos, começou a dar aulas em uma instituição de ensino superior de Informática e Tecnologia na zona sul da cidade de São Paulo, tendo em média, cinco turmas por ano, com aproximadamente cinqüenta alunos em cada uma. Suas aulas na graduação seguem as orientações da Abordagem Instrumental ao ensino de inglês para leitura de textos acadêmicos ou técnicos nas áreas de Informática e Tecnologia, a fim de capacitar seus alunos a ler textos acadêmicos, manuais e tutoriais em inglês, em suas áreas de especialidade. Concomitantemente, enfoca a escrita de textos simples como resumos e e-mail comercial, para capacitar seus alunos a responder às demandas profissionais do dia-a-dia.

Cumpre ressaltar que os alunos do segundo ano do curso de Sistemas de Informação e Tecnologia, ou por desempenharem atividades profissionais na área de Informática e/ou por terem feito cursos técnicos no Ensino Médio, são, em sua maioria, capazes de usar o computador e muitas de suas ferramentas com extrema facilidade, tendo em vista a ampla vivência prática que têm com a máquina. Além disso, é constante a participação das turmas na discussão e comentários durante a tradução de eventuais vocábulos nos textos lidos, os quais são elencados pelos próprios alunos como de interesse e pertinência ao curso e às suas atividades profissionais. Muitos alunos, porém, posicionam-se criticamente em relação ao próprio assunto ou a outros que decorrem da discussão inicial.

A professora Bernardete enfatiza sua extrema preocupação em preparar suas aulas de modo que possa participar dessas discussões, mesmo que superficialmente. Freqüentemente tem o cuidado de verificar se o assunto a ser tratado é atual, se vai despertar o interesse dos alunos e se, fundamentalmente, ele dialoga com outras disciplinas do curso. A professora também se preocupa em preparar e testar todos os recursos multimídicos com uma certa antecedência, uma vez que percebe a intolerância de muitos de seus alunos quando, por exemplo, não consegue abrir um programa ou exibir um vídeo. A professora percebe que, de forma geral, poucos são os alunos que têm muita dificuldade com a língua inglesa.

Esta investigação também contou com a participação de uma professora universitária, a docente Vivian[4], que ministra aulas de inglês numa universidade pública estadual na cidade de São Paulo, para os dois primeiros semestres do curso de Tecnologia de Informação, desde o primeiro semestre de 2006.

A escolha dessa participante deveu-se ao fato de que, ao iniciar sua trajetória profissional em uma instituição de ensino superior para ministrar aulas de inglês em cursos de Informática e Tecnologia, compartilhou comigo sua insegurança e inadequação, pedindo-me ajuda e orientação, a fim de encaminhar sua prática docente. Imediatamente identificamos pontos de interesse em comum, o que nos aproximou como profissionais. Percebi, então, que sua visão de mundo, suas experiências vividas e suas idéias sobre ensinar e aprender, poderiam servir de base para o desenvolvimento e enriquecimento dessa investigação.

Vivian, graduada em Tradução e Interpretação Bilíngüe (português, inglês e francês), iniciou sua atividade como docente de inglês em uma escola de idiomas (a mesma onde iniciou e concluiu seu primeiro curso de inglês). Especializou-se no ensino-aprendizagem da língua inglesa, tendo feito vários cursos de aperfeiçoamento e capacitação para professores e também cursos em escolas de línguas, no Brasil e no exterior, a fim de obter proficiência no idioma. Foi coordenadora pedagógica e, atualmente, além de ter alunos particulares e ministrar aulas de inglês em uma universidade pública estadual para os alunos do primeiro ano de Tecnologia da Computação, está fazendo Doutorado em uma Universidade na zona oeste da cidade de São Paulo, na área de Lingüística Aplicada.

Ao falar sobre sua prática docente e seus alunos, Vivian ressalta a necessidade de desenvolver uma dinâmica de aula que privilegie o uso do computador. Entende que se usasse os recursos tecnológicos que a instituição oferece, tais como o projetor multimídia para a apresentação dos textos que utiliza ou mesmo o laboratório de Informática, tornaria suas aulas mais dinâmicas e promoveria um maior engajamento de seus alunos, que a exemplo dos alunos da professora Bernardete, também são extremamente críticos, não poupando comentários como: "*esse texto já está ultrapassado*", "*isso não se usa mais*", "*hoje temos outros recursos*..."

[4] O nome verdadeiro da professora foi alterado, a fim de se garantir o anonimato da participante.

Vivian ressalta a destreza e a familiaridade da maioria de seus alunos com o computador e suas ferramentas, acreditando que esse letramento se deve ao fato de que muitos desses alunos concluíram o segundo grau em escolas técnicas de informática e/ou trabalham com tecnologia. Portanto, eles dominam a máquina, não só em relação ao uso do teclado, interfaces gráficas e programas de computador, mas também no que diz respeito à intertextualidade por meio de hipertextos, *links* e *hiperlinks*, como entende Buzato (2001), mencionado nesse estudo, anteriormente.

Tendo apresentado o perfil da professora-pesquisadora e da professora-participante desse estudo, atenho-me, na próxima seção, ao detalhamento dos instrumentos e procedimentos de coleta.

2.3 Instrumentos da pesquisa e procedimentos de coleta

Os instrumentos de coleta utilizados neste estudo foram, inicialmente, os textos narrativos redigidos pela professora-participante e pela professora-pesquisadora.

Para Clandinin e Connelly (1995:12), professores vivem e contam suas histórias, passando a recontá-las sob diferentes perspectivas. Para os autores, os professores entendem o mundo e compreendem o sentido de estar nele, através de histórias que narram. A narrativa, na visão de Clandinin e Connelly é, sob essa perspectiva, uma ferramenta poderosa e foi utilizada, nesta pesquisa, a fim de que as professoras contassem suas histórias sobre ensinar (e aprender) e dar sentido ao mundo que conhecem e no qual estão inseridas.

A professora participante e a professora-pesquisadora elaboraram suas narrativas, seguindo um roteiro básico elaborado pela professora–pesquisadora que sugeria um detalhamento sobre:

a. o início das atividades das docentes: como, onde, quando e porquê;

b. trajetória profissional, incluindo os cursos ministrados: onde e para quem;

c. experiência docente em instituição de ensino superior de Informática, mencionando as suas percepções sobre o seu letramento digital e o letramento de seus alunos.

Vale ressaltar que, ao longo da narrativa inicial da professora Vivian, algumas informações sugeridas pelo roteiro acima não haviam sido explicitadas, como sua percepção sobre seu letramento digital e o letramento de seus alunos. Houve então a necessidade de se fazer uma entrevista com a docente (gravada em áudio), a fim de complementar essas questões. Cabe mencionar que talvez uma conversa hermenêutica ao invés da entrevista, poderia ter sido um instrumento de coleta mais apropriado para que eu pudesse melhor entender a experiência vivida pela professora (e a minha própria experiência), uma vez que, por meio dessa conversa, iria negociar significados com a professora-participante e, desse modo, enriquecer a articulação entre as experiências vividas pelas duas docentes. Por essa razão, lamentavelmente, esse estudo possa ter sido privado de acréscimos em relação ao que os registros poderiam ter revelado e pelo que não havia sido previsto.

A professora-participante, além de receber as orientações sugeridas pelo roteiro descrito anteriormente, teve acesso à narrativa elaborada pela professora-pesquisadora. Para Clandinin e Connelly (1995:13), os professores necessitam contar histórias, mas precisam também, ouvi-las de outros:

> …the possibilities for reflective awakenings and transformations are limited when one is alone. Teachers need others to engage in conversations where stories can be told, reflected back, heard in different ways, retold and relived... (p.13).

Para os autores, o compartilhamento de histórias vividas sobre ensinar (e em meu entendimento, sobre aprender), pode promover reflexão e transformação na prática docente.

Após ter explicitado os instrumentos de coleta utilizados nessa investigação, descrevo os procedimentos de interpretação.

2.4 Procedimentos de interpretação

Ao iniciar meu trabalho com os registros textuais obtidos ao longo da pesquisa, reuni procedimentos de interpretação fornecidos pela abordagem hermenêutico-fenomenológica (apresentada no início deste capítulo), que me possibilitassem descrever e interpretar o fenômeno em questão.

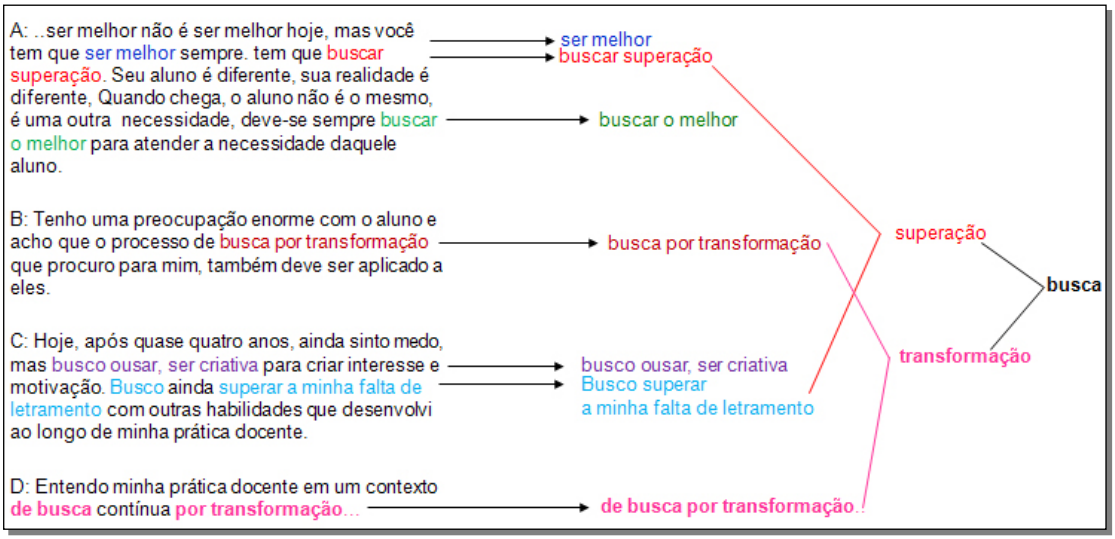
A partir da textualização dos registros elaborados pela professora-participante e pela professora-pesquisadora, incluindo a transcrição da entrevista feita com a professora-participante, realizei inúmeras leituras dos textos para buscar significados que pudessem evidenciar algum sentido mais específico, tendo em vista o fenômeno em foco nessa investigação.

Para obter as unidades de significados nos termos propostos por van Manen (1990) e explicitadas ao longo deste capítulo, utilizei as três abordagens de leitura sugeridas pelo autor e já detalhadas anteriormente: a holística, a seletiva e a detalhada (van Manen, 1990:151), intercalando-as entre si, voltando ao texto original sempre que necessário.

Utilizei a proposta de sistematização de Freire (2006,2007) que destaca o refinamento e a ressignificação das unidades de significado identificadas ao longo do processo de tematização, possibilitando chegar aos temas estruturantes do fenômeno em foco nessa pesquisa.

Cumpre ressaltar que o movimento de partir dos textos para as unidades de significado e, delas, para os refinamentos e ressignificações que se tornaram pertinentes pelo confronto com os textos originais, caracterizou o ciclo de validação proposto por van Manen (1990), no intuito de legitimar as interpretações feitas, confirmando os temas identificados.

O quadro, a seguir, sintetiza os processos de textualização e tematização, como propostos por Freire (2007) e foram realizados a partir de um recorte feito nos registros textuais originais, com a finalidade de ilustração, seguindo os procedimentos esquematizados pela autora:



Quadro 2.2 O processo de textualização e tematização

O processo de textualização (indicado pela coluna à esquerda) e de tematização, destacando o "refinamento" e "ressignificação" (representados pelas demais colunas, no quadro acima) foram propostos e assim esquematizados por Freire (2007). A autora, em discussão com o Grupo de Estudos sobre a Abordagem Hermenêutico-fenomenológica (que coordena no LAEL, PUC-SP), detalha os passos a serem seguidos:

- textualização dos textos coletados (no meu caso, das narrativas e da entrevista realizada com a professora-participante) e a identificação das unidades de significado que emergiram dos textos;
- agrupamento das unidades de significado identificadas com a afinidade que as relacionavam entre si;
- redução das unidades de significado identificadas e agrupadas em unidades menores;
- reflexão sobre a recorrência das unidades e suas associações, retornando a etapas anteriores;
- identificação dos temas que expressaram o significado mais intrínseco desses agrupamentos e que me permitiram visualizar a estrutura do fenômeno.

Realizados tais procedimentos investigativos, foram identificados dois grandes temas que subjazem à essência do fenômeno em foco nesse estudo e que serão detalhados no capítulo a seguir, incluindo, nesse detalhamento, minhas interpretações.

CAPÍTULO 3

INTERPRETAÇÃO

Este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, apresento o diálogo entre as narrativas das professoras participantes dessa investigação, a fim de, também fundamentar minha interpretação sobre os temas estruturantes do fenômeno da prática docente de professores universitários que se percebem iletrados digitalmente, frente a alunos digitalmente letrados. Esses temas são detalhados na segunda seção do capítulo, na qual aprofundo minha interpretação, apresentando subtemas que dão identidade ao fenômeno em estudo.

3.1 O diálogo entre as histórias de duas professoras

Clandinin e Connelly (1995) entendem que nós, humanos, somos criaturas que necessitamos contar histórias. Segundo os autores:

> ...humans are storytelling creatures who, individually and socially, lead storied lives and tell stories of those lives. It is a way, perhaps the most basic way, that humans make meaning of their experience (p.154).

Sob essa perspectiva, afirmam que especificamente, os professores entendem suas vidas pelas histórias que vivem, contam, ouvem, tornam a contar, a reinventar e a reviver.

Com base na visão dos autores e tendo em vista minha necessidade e desejo como ser humano, professora e pesquisadora de contar histórias, recontá-las e sobre elas refletir, a fim de dar sentido a minha própria experiência de ensinar (e de aprender), apresento, nessa seção, um diálogo possível entre as histórias das duas professoras participantes desse estudo, enfocando marcas que aproximam e que também distanciam suas trajetórias.

3.1.1 Um diálogo possível

Ao iniciar esta seção, apresento alguns pontos semelhantes, aspectos comuns nas experiências vividas pelas professoras Vivian e Bernardete, personagens e autoras de suas próprias histórias sobre ensinar e aprender.

> Trabalhei inicialmente em escolas de idiomas, dando aulas para alunos de vários níveis lingüísticos. Fui coordenadora pedagógica em uma delas (Bernardete).
>
> Depois de dois anos com muito empenho como professora, passei a ser coordenadora pedagógica (Vivian).
>
> Ao longo dos anos, procurei fazer cursos e prestar exames de proficiência, não só para me manter atualizada no idioma, mas também para suprir minha necessidade de ter certificados e diplomas que validassem meu conhecimento no domínio da língua (Bernardete).
>
> ...já que eu iria lecionar, eu queria fazer isso com competência. A partir daí, foram seis anos freqüentando cursos do idioma, fazendo provas de proficiência lingüística, assistindo a cursos para capacitação, fazendo aulas particulares de inglês com nativos, comparecendo semanalmente a cursos para as provas de proficiência e duas viagens de estudo para o exterior em busca de aperfeiçoamento lingüístico... (Vivian).

Com base nas vozes das docentes nos excertos acima, posso observar o empenho, a seriedade e o nível de exigência de ambas como profissionais em relação ao ensino da língua inglesa, ao buscarem aperfeiçoamento e validação de seu conhecimento lingüístico. Ao lado dessa preocupação com a própria formação docente, nota-se que as professoras também buscaram assumir as responsabilidades impostas pela coordenação de cursos, o que, em meu entendimento, contribuiu para o enriquecimento do fazer pedagógico de ambas.

> Busco ser uma professora melhor a cada dia para fazer a diferença em sala de aula para o aprendiz. A mudança de postura e de perspectivas em relação ao processo de ensino-aprendizagem é fundamental para que eu possa atingir esse melhor para meus alunos (Bernardete).
>
> Quando penso em ser uma professora melhor, penso em mudanças em minha prática para ajudar o meu aluno a crescer e cada vez mais, eu ter condições de capacitá-lo, atingindo-o da melhor forma possível;

> então isso é ser uma professora melhor, tá entendendo... essa coisa de mudar, de ser uma professora melhor, é aquela coisa que acontece quando acaba o semestre ou o ano e o aluno diz: olha eu não vou esquecer de você porque levei alguma coisa comigo para o resto da minha vida (Vivian).

Ao refletir sobre as vozes das professoras nos excertos acima, percebo que ambas enfocam a importância do aluno no processo ensino-aprendizagem. Parece que buscam ser melhores, procurando mudanças em suas práticas docentes, não só por questões pessoais ou profissionais, mas pelo fato de entenderem que ensinar e educar têm como objetivo fazer a diferença para o aprendiz.

> A diferença de letramento interfere negativamente em minha prática..., eu percebo que tem horas que eles me acham uma anta, entendeu, porque eu passei muito tempo sem usar nada de tecnologia (Vivian).
>
> O letramento digital que percebia em meus alunos, fez minha falta de letramento digital se evidenciar cada vez mais e isso afetou negativamente minha prática docente: não era capaz de usar os recursos que a faculdade disponibilizava, (tais como o projetor multimídia, para exibição de slides e vídeos), nem de fazer uso dos laboratórios de informática, por incapacidade e por medo(Bernardete).

O letramento digital, percebido nos alunos pelas professoras, parece evidenciar a falta de letramento das mesmas, conforme podemos observar nos excertos acima. Essa diferença de letramento passou a repercutir negativamente na prática docente de ambas, causando-lhes constrangimento, incapacidade e medo. O relato das docentes sobre a ausência de experiências profissionais mediadas por recursos tecnológicos parece ter causado uma lacuna em suas vivências, impedindo que se expusessem espontaneamente a situações em que deveriam lidar com o computador e, que encadeassem novas experiências nessa direção, limitando as possibilidades de vivência de outras experiências da mesma natureza ou de experiências mais ricas no futuro.

> ... por eu não ter esse letramento digital, eu tenho medo de usar os recursos, e aí não uso (Vivian).
>
> ... não vou com eles ao laboratório... não sei como agir com quarenta e cinco alunos sentados na frente de um computador e eu no comando. Dá medo. Então não vou (Bernardete).

As histórias de Vivian e Bernardete, sobre suas experiências vividas como professoras de inglês em instituições de ensino superior de Informática e Tecnologia, apresentam fragmentos recorrentes sobre a falta de letramento digital de ambas e as limitações que dela decorrem, conforme podemos observar nos excertos acima, principalmente no que se refere à não-inserção dos recursos multimídicos (em sala de aula) e do computador (nos laboratórios de Informática). Em meu entendimento, em face dessa situação-problema, que vai além do repertório de experiências vividas pelas professoras, há a necessidade de uma reestruturação em suas estratégias de ação.

Schön (1987:26) entende essa reestruturação a partir da reflexão-sobre-a-ação, o que poderia permitir que as docentes dinamizassem experimentos para solucionar esses problemas, assumindo o papel de pesquisadoras sobre seus fazeres pedagógicos para, talvez, construírem um novo saber: o tecnológico.

> ... numa avaliação feita pelos alunos a respeito dos professores, eles disseram que minhas aulas não são dinâmicas e são cansativas. Peco também pela falta de clareza em minhas explicações sobre os textos (Vivian).
>
> ...a faculdade faz uma pesquisa com os alunos e alguns deles disseram que minhas aulas eram fracas, que não agregavam muito; sugeriram que tivessem um professor de inglês que também fosse da área (Bernardete).

No início dessa subseção, destaquei o empenho das docentes em busca de aperfeiçoamento profissional e a preocupação demonstrada com a (contínua) formação docente das mesmas. Ao observar as vozes das professoras nos fragmentos acima, entendo que um caminho possível para lidar com a situação-problema descrita em ambos os casos, parece estar relacionada à busca por um outro tipo de aperfeiçoamento, isto é, o tecnológico, no qual se insere o letramento digital. Parece estar ligada, também, a um melhor entendimento sobre a Abordagem Instrumental no ensino do inglês.

A seguir, apresento algumas experiências vividas pelas professoras Vivian e Bernardete que, por evidenciarem aspectos distintos e pontos de distanciamento,

tornam as histórias das professoras singulares e únicas, a exemplo das próprias protagonistas e autoras dessas histórias.

3.1.2 O distanciamento

As histórias da professora-pesquisadora e da professora-participante desse estudo, embora pareçam se aproximar em alguns momentos, curiosamente, distanciam-se em muitos outros, por fatos que fizeram (e fazem) suas experiências vividas únicas, singulares. Alguns trechos do distanciamento dessas histórias são apresentados a seguir.

> Eu tive como exemplo de professora, a minha mãe. Ela foi durante trinta anos, professora da antiga primeira à quarta série do Ensino Fundamental. Como professora da rede municipal, sempre em sala de aula com quarenta ou mais alunos, nunca teve vencimentos condizentes com todo o seu esforço e dedicação. Com isso, jurei para mim mesma que não seria professora, de jeito nenhum. Queria ser reconhecida profissionalmente e mais do que isso, queria a independência financeira que minha mãe não teve. Por esse motivo não aceitei fazer o "Normal" (magistério) durante o ensino médio como ela me sugeriu (Vivian).
>
> Minha mãe foi minha referência como professora. Ao entrar na escola, já sabia ler e escrever, pois ela havia me alfabetizado. Sempre me contou histórias sobre seus alunos parecendo gostar do que fazia. Dizia que era muito bom dar aulas de reforço para alunos particulares, pois os pais lhe pagavam bem, sempre pontualmente (Bernardete).

A perspectiva de ambas as docentes é visivelmente distinta no que diz respeito à visão de mundo que tiveram em relação ao que seria ser professor. Inicialmente, Vivian recusa-se a ser uma profissional da educação visto que sua mãe, professora dedicada e esforçada, nunca fora reconhecida, nem profissional, nem financeiramente. Interessante ressaltar que esse cenário, ao longo dos anos, não foi alterado, e ainda se mantém como uma triste constatação de nossa realidade escolar, principalmente no que se refere ao ensino público: os professores

continuam a ser mal remunerados e não reconhecidos pela importância de seu trabalho na sociedade e perante seus alunos.

Bernardete talvez tenha visto a profissão com menor criticidade, mas com a noção de que poderia conduzir seu fazer pedagógico por diferentes caminhos, fazendo escolhas que lhe permitissem atingir seus objetivos. Assim, por optar em dar aulas particulares em empresas e trabalhar como professora em instituições particulares de ensino, talvez tenha recebido valores mais condizentes com sua dedicação e empenho como docente. Ao recontar esse trecho de sua história, resgato talvez, a razão de nunca ter tido interesse em ministrar aulas no ensino público.

> Ao final de três anos e meio saí Bacharel em Tradução e Interpretação em Português - Inglês - Francês (Vivian).
>
> ...já que eu iria lecionar, eu queria fazer isso com competência. A partir daí, foram seis anos freqüentando cursos do idioma, fazendo provas de proficiência lingüística, assistindo a cursos para capacitação, fazendo aulas particulares de inglês com nativos, comparecendo semanalmente a cursos preparatórios para as provas de proficiência e duas viagens de estudo para o exterior em busca de aperfeiçoamento lingüístico para ser uma professora melhor (Vivian).
>
> Embora graduada em Direito, comecei a dar aulas de inglês.... (Bernardete).
>
> Ao longo dos anos, procurei fazer cursos de capacitação para professores e prestar exames de proficiência, não só para me manter atualizada no idioma, mas também para suprir minha necessidade de ter certificados e diplomas que validassem meu conhecimento no domínio da língua, uma vez que minha graduação não tinha sido em Letras. Na maioria das entrevistas de emprego em escolas de ensino de idiomas nas quais me apresentava para ministrar aulas de inglês, era cobrada por ter estudado Direito (Bernardete).

As vozes das professoras nos excertos acima evidenciam a diferença de formação obtida nos cursos de graduação realizados pelas docentes: enquanto a professora Vivian se formou em Tradução e Interpretação Bilíngüe, a professora Bernardete se graduou em Direito. Evidenciam, também, que a busca por capacitação e aperfeiçoamento lingüístico, embora aparentemente motivada por questões pessoais e profissionais em ambos os casos, talvez tenha tido um outro objetivo na história vivida pela professora Bernardete: por ser questionada sobre sua graduação em Direito ao candidatar-se para ser professora de inglês, sentiu-se

compelida a validar seu conhecimento no domínio do idioma, por questões curriculares.

> No mesmo período em que acabei a faculdade, terminei com a média de noventa e dois, em cem, o meu curso livre de idiomas. E fui imediatamente, contratada para dar aulas de inglês, onde durante sete anos eu havia estudado com tanto afinco (Vivian).
>
> Anos mais tarde, precisamente em agosto de 1992, recomeçou a minha ligação com a Língua Inglesa e o meu ensino e aprendizado... Depois de dois anos com muito empenho como professora nessa escola de línguas, passei a ser coordenadora pedagógica (Vivian).
>
> Em julho de 1999, novamente voltei a lecionar e a coordenar um outro curso de idiomas (Vivian).
>
> Trabalhei em escolas de línguas até 1987, passando em seguida, a me dedicar ao ensino de inglês em empresas, não só por vislumbrar um mercado promissor e infinitamente melhor remunerado do que a hora/aula paga pelas escolas de línguas em geral, mas também por ter a oportunidade de utilizar o potencial adquirido em meu bacharelado em Direito. Passei a ministrar cursos de inglês para executivos em empresas nos níveis básico, intermediário e avançado, bem como cursos de imersão para alunos que precisavam aprender inglês com urgência, em face de viagens que deveriam fazer ou a cargos que deveriam assumir e cujo domínio do inglês era requisito essencial (Bernardete).

As experiências vividas pela professora Bernardete distanciam-se das experiências vividas pela professora Vivian: para a primeira, a opção de trabalhar em empresas pode estar relacionada com a remuneração “infinitamente melhor” se comparada à remuneração das escolas de idiomas, fato esse que ficou marcado em sua história, ao mencionar que sua mãe, embora sendo professora, “era bem paga”. Além disso, o fato de ser Bacharel em Ciências Jurídicas, deu-lhe condições de ampliar sua empregabilidade, atuando no meio empresarial, ao ministrar aulas de inglês para negócios. A professora Vivian, refere-se à sua experiência docente e coordenação de cursos, sempre em escolas de idiomas, seguindo uma evolução na carreira, se considerarmos seu curso de Graduação e sua atuação profissional.

> No segundo semestre de 2006, fui indicada para dar aulas de inglês numa universidade pública estadual. As aulas seriam para os dois primeiros semestres do primeiro ano do curso de tecnólogo em Computação. O que sabia eu de computação? Só aquilo que foi aprendido no curso que fiz em 1999. Possuo sim, certa habilidade por ser usuária assídua do computador na Internet. Assim, o que ensinar

> para aquelas turmas heterogêneas em termos de nível lingüístico, mas com certeza, bem mais proficientes do que eu, na área de Tecnologia de Informação? ... O medo tomou conta de mim. Contudo, essa era a minha primeira oportunidade numa instituição de nível superior (Vivian).
>
> ... fui convidada por uma amiga a dar aulas de inglês numa faculdade privada de Informática e Tecnologia. Inicialmente, tive muito receio não só por não ter nenhuma experiência em escolas regulares de ensino fundamental ou médio, muito menos, de ensino superior, mas também por não saber nada de Informática ou Tecnologia, pois raramente usava o computador. Iria dar aulas de inglês para os segundos anos do curso de Sistemas de Informação, e por isso imaginei que esses alunos sabiam tudo de computador. Morri de medo, mas encarei o desafio, afinal era uma oportunidade ímpar: dar aulas em uma instituição de ensino superior (Bernardete).

As vozes observadas nos excertos acima expressam um medo em comum: encarar o desafio de dar aulas em instituições superiores de Informática e Tecnologia para alunos supostamente letrados digitalmente. Porém, as histórias se distanciam quando a professora Vivian vai para uma universidade pública estadual e tem alunos do primeiro ano, enquanto a professora Bernardete, vai para uma faculdade particular e tem alunos do segundo ano. A professora Vivian descreve-se como uma usuária assídua da *Internet,* enquanto que a professora Bernardete raramente usa o computador. Entretanto, ambas encaram o desafio pessoal e a oportunidade profissional que se apresenta.

> Eu costumo dizer que a proficiência sobre computação é deles, a minha é o inglês... às vezes dou a própria definição e traduzo a definição, mas até aí saber o que é aquilo em informática, eu não sei. Uma coisa é você saber a palavra e saber a tradução. Outro dia eu fui atrás de uma palavra, que eu já não me lembro mais em inglês como é que em português é barramento, aí eu fui até um professor de computação, perguntei o que era barramento, custou muito, eu tive que ir para a Internet (Vivian).
>
> Mesmo ciente de que o professor de inglês em uma Abordagem Instrumental para o ensino de inglês não precisa dominar a área de especialidade de seu aluno,eu não me perdoava por não saber o que era um roteador além da definição superficial e ambígua oferecida pelo autor do texto ou por não entender como uma rede de computadores, formada por camadas, poderia ser construída local ou mundialmente Sentia-me insegura achando que seria melhor e mais justo não só para os alunos mas também para a instituição que eles tivessem um professor que fosse realmente da área (Bernardete).

As vozes das professoras, nos excertos acima, denotam que há um certo distanciamento na atitude das professoras em relação ao papel do professor de inglês em uma Abordagem Instrumental. A professora Vivian parece ter apreendido mais clara e profundamente as especificidades dessa abordagem, especialmente no que diz respeito ao fato de que o professor de inglês passa a ser um consultor lingüístico, não precisando dominar a área de especialidade do aluno. Apesar de se dizer ciente de tal fato, a professora Bernardete parece não adotar essa postura e talvez, por essa razão se perceba tão inadequada e constrangida em sua prática docente.

Apresentei nessa subseção, alguns trechos das histórias escritas e protagonizadas pelas professoras que participaram desse estudo, promovendo o diálogo possível entre fatos e aspectos que aproximaram e que também distanciaram suas experiências vividas no ensino-aprendizagem da língua inglesa. Dedico-me, a seguir, a apresentar e discutir os temas estruturantes do fenômeno em foco nesse estudo, os quais emergiram dos textos produzidos pelas participantes nessa pesquisa.

3.2 A prática docente como fenômeno em foco

Conforme explicitado ao longo do Capítulo 2 desse estudo, a abordagem hermenêutico-fenomenológica me forneceu subsídios metodológicos necessários para desenhar a pesquisa que realizei e, assim, atingir o objetivo de descrever e interpretar o fenômeno da prática docente de professores universitários de inglês que se percebem iletrados digitalmente e que ministram aulas para alunos por eles considerados digitalmente letrados. Procedo então à apresentação e discussão dos temas estruturantes do fenômeno em foco nesse estudo, os quais emergiram da interpretação dos textos produzidos pelas participantes nesta pesquisa.

Vale ressaltar que, ao organizar e interpretar os textos que registram uma manifestação desse fenômeno, segui o processo de tematização proposto por van Manen (1990:2-95) e as rotinas de organização e interpretação sugeridas por Freire (2006, 2007). Os registros coletados foram lidos e relidos várias vezes, em busca de unidades de significados.

Essas unidades de significados, por sua vez, foram submetidas a um processo de ida e volta aos textos, a fim de caracterizar o ciclo de validação proposto por van Manen (1990) e, aos poucos, isoladas, refinadas, agrupadas e, por fim, articuladas e ressignificadas (Freire, 2007) originando os temas estruturantes do fenômeno em foco nesse estudo. Dessa maneira, os temas resultantes de minha interpretação, emergem dos textos produzidos pelas participantes desse estudo e refletem as experiências por elas vividas.

Seguindo a rotina interpretativa descrita, pude identificar que o fenômeno em foco parece estar estruturado em dois grandes temas: busca e reflexão - como detalho nas próximas subseções. Antes, porém, apresento um diagrama que ilustra graficamente a estrutura temática do fenômeno investigado:

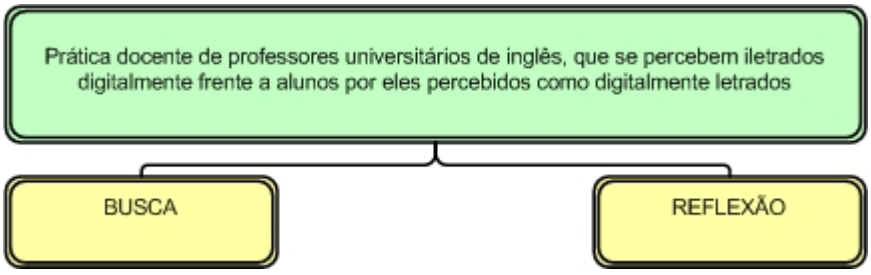


Diagrama 3.1: Estrutura temática do fenômeno investigado

A partir da visão geral do fenômeno no diagrama acima, procedo à apresentação de cada um dos temas, separadamente, com suas respectivas subdivisões.

3.2.1 Busca

O tema *busca* apresentou modulações variadas, contempladas por subtemas ao longo das narrativas feitas pelas professoras ao se reportarem à sua prática docente. São elas: *busca por letramento digital, busca por aperfeiçoamento, busca por transformação, busca por superação e busca por validação* de *conhecimento lingüístico*.

A fim de interpretar os temas e os subtemas identificados, cito alguns trechos das narrativas que serviram de base para essa identificação, no intuito de evidenciar o ciclo de validação proposto por van Manen (1990).

A busca por letramento digital pode ser evidenciada nas narrativas a seguir:

> Falho ainda, por não usar em sala de aula os recursos computacionais que poderia. A minha aula ainda é tradicional, com giz e quadro negro. Talvez, por isso mesmo os alunos achem que elas não são dinâmicas. Contudo, ainda há muito a aprender e aprender e aprender, inclusive buscar melhorar e muito meu letramento digital (Vivian).
>
> Talvez por eu não ter esse letramento digital, eu tenha medo e aí eu não uso os recursos (Vivian).
>
> Se eu não conseguia entender a mensagem na tela, abrir a página ou acessar um site, eles começavam a rir. O jeito foi fazer, urgentemente, um curso de informática a fim de melhorar meu letramento digital (Bernardete).
>
> Eu não conseguia usar os recursos adequadamente. Era desesperador... a busca por letramento digital era uma questão de sobrevivência (Bernardete).

Ao refletir sobre os excertos acima, observo que a busca por letramento digital pode ser percebida como subtema estruturante dessa pesquisa por vários aspectos: a professora Vivian entende o letramento digital como uma possibilidade de inserir o computador e outros recursos tecnológicos em sua prática docente, tornando-a mais dinâmica. Para a professora Bernardete, a busca por letramento digital “preservaria sua face”, permitindo que tivesse o domínio sobre mecanismos de controle simples no computador, a fim de que mantivesse sua credibilidade e respeito como professora.

A busca por aperfeiçoamento é respaldada pela conscientização das docentes no sentido de que a formação continuada de professores implica aprender sempre e que a aprendizagem, em si, é algo que acontece ao longo da vida. Essa busca pode ser identificada nos excertos:

> ... participei de vários cursos e fiz mais uma viagem para o exterior em busca de aperfeiçoamento (Vivian).
>
> Concomitantemente, busquei aperfeiçoamento em minha prática docente, participando de cursos de formação de professores e técnicas e metodologias de ensino (Bernardete).

Em meu entendimento, a busca por aperfeiçoamento é um componente essencial na prática de qualquer profissional consciente, e é fundamental na prática docente do professor que entende sua formação como algo contínuo, a ser construído ao longo da vida.

A busca por validação de conhecimento lingüístico foi identificada como outro subtema do fenômeno em foco. A professora-pesquisadora não fez, na graduação, um curso de Letras e por isso buscou, ao longo de sua trajetória profissional, validar e comprovar o conhecimento sobre o idioma, não só por questões profissionais, mas também por questões curriculares. Já a professora-participante buscou a validação de conhecimento lingüístico, em meu entendimento, por exigências de cunho profissional, mas também e, principalmente, por questões pessoais, uma vez que ao longo de sua narrativa, seu empenho e necessidade em fazer o seu melhor, são bem marcadas por suas escolhas lexicais. Entendo essa validação de conhecimento lingüístico como componente desse “fazer o melhor” que ela tanto enfatiza. A busca por validação de conhecimento lingüístico pode ser observada nos trechos que seguem:

> Foram seis anos freqüentando cursos de idiomas, fazendo provas de proficiência lingüística, fazendo aulas particulares de inglês com nativos, comparecendo semanalmente a cursos preparatórios para as provas de proficiência e duas viagens de estudo para o exterior em busca de validação de meu conhecimento lingüístico (Vivian).
>
> Ao longo dos anos, procurei fazer cursos e prestar exames de proficiência, não só para me manter atualizada no idioma, mas também para suprir minha necessidade de ter certificados e diplomas

> que validassem meu conhecimento no domínio da língua, uma vez que minha graduação não tinha sido em Letras. Na maioria das entrevistas de emprego em escolas de ensino de idiomas nas quais me apresentava para ministrar aulas de inglês, era cobrada por ter estudado Direito (Bernardete).

A busca por transformação emerge dos textos coletados e se apresenta como um subtema recorrente nos textos coletados que pode ser evidenciado nos trechos a seguir:

> ... sem falar na vontade de me transformar e evoluir como professora (Vivian).
>
> Entretanto, novas inquietações me faziam buscar mais e mais transformações na minha vida profissional (Vivian).
>
> Tenho uma preocupação enorme com o aluno e acho que o processo de busca por transformação que procuro para mim, também deve ser aplicado a eles (Vivian).
>
> Entendo minha prática docente em um contexto de busca contínua por transformação... (Bernardete).
>
> Cada vez mais a busca por transformação em minha prática se fazia necessária (Bernardete).

Entendo que a busca por transformação é inerente à condição humana. É também o objetivo da prática reflexiva de professores que entendem seu fazer pedagógico como algo em constante formação e, por isso, passível de mudança e transformações.

Muitas vezes, a operacionalização de uma mudança, a tomada de decisão para transformar a prática docente, passa pela superação de dificuldades, desafios e limitações. A busca pela superação foi um outro subtema identificado, o qual pode ser evidenciado nos excertos destacados a seguir:

> ...ser melhor não é ser melhor hoje, mas você tem que ser melhor sempre. Tem que buscar superação sempre. Seu aluno é diferente, sua realidade é diferente, Quando chega, o aluno não é o mesmo, é uma outra necessidade, deve-se sempre buscar o melhor para atender a necessidade daquele aluno (Vivian).

> Hoje, após quase quatro anos, ainda sinto medo, mas busco ousar, ser criativa para criar interesse e motivação. Busco ainda superar a minha falta de letramento com outras habilidades que desenvolvi ao longo de minha prática docente (Bernardete).

A busca por superação é, em minha perspectiva, um outro elemento essencial na prática docente e na vida de qualquer ser humano. Sob essa perspectiva, e considerando o âmbito dessa investigação, o professor pode refletir sobre sua prática e tomar decisões a fim de gerar mudança e transformação. Para tal, precisará buscar superar limitações pessoais e profissionais, como empenhar-se para obter letramento digital, utilizar rotineiramente recursos multimídicos em sua sala de aula, fazer uso do laboratório de informática, utilizando o computador em sua mediação pedagógica e se expor a práticas em que a escrita mediada pelo computador é significativa, como afirma Buzato (2001), entre outras tomadas de decisões. Em meu entendimento, a superação também pode estar relacionada ao processo reflexivo, inerente à prática docente e ao componente "reflexão-sobre-a-ação", proposto por Schön (1983). Esse componente, especialmente, permite uma visão retrospectiva da prática, criando condições para que ela seja revista, transformada ou mantida.

3.2.2 Reflexão

O tema reflexão foi identificado como estruturante do fenômeno em foco nessa investigação e a reflexão sobre a ação foi o subtema identificado. Refletir é o poder de dobrar-se sobre as idéias, de examiná-las, de modificá-las... A reflexão para o professor é uma possibilidade de conhecimento e uma garantia de sobrevivência de seu fazer pedagógico.

A reflexão-sobre-a-ação, assim como entendida por Schön (1983), pode ser observada nos excertos apresentados a seguir:

> Refletindo sobre minha prática, entendo que falho por não usar em sala de aula os recursos computacionais que poderia. A minha aula ainda é tradicional, com giz e quadro negro. Talvez, por isso mesmo os alunos achem que elas não são dinâmicas. Eu dificilmente levo outro recurso... outra coisa que eu não faço é dar aula no computador (Vivian).
>
> Olhando lá para trás, refletindo sobre minha conduta em sala de aula, percebi que minhas ações não eram adequadas para uma abordagem de ensino instrumental: eu priorizava o ensino da gramática, ministrava as aulas em inglês, utilizava dicionários sem o menor pudor, por vezes, usava áudio... Sentia que ensinava o que eu queria e não o que os alunos precisavam (Bernardete).

Tendo por base a perspectiva de Schön (1992) ao citar que a reflexão sobre a ação é a reflexão consciente sobre uma determinada situação, bem como sobre a forma em que nela pensamos e atuamos, entendo que os excertos apresentados denotam o olhar retrospectivo da professora-participante sobre suas ações realizadas: o fato de usar giz e quadro negro, de não usar o computador ou qualquer "outro recurso computacional". Ao refletir sobre esse cenário, passa a ter a consciência de que, talvez, se fizesse algo diferente disso, suas aulas seriam mais dinâmicas. A reflexão sobre a ação é fundamental para que o professor possa avaliar e compreender aquilo que faz em sala de aula, sendo esse o momento de tomar plena consciência de sua reflexão-na-ação. Da mesma forma, a professora-pesquisadora, toma consciência de suas ações, consideradas inadequadas para a Abordagem Instrumental no ensino-aprendizagem de inglês, podendo transformar sua prática, adequando suas ações segundo as especificidades reunidas pela Abordagem Instrumental.

Após a descrição e a interpretação do fenômeno em foco nessa pesquisa, as quais foram fundamentadas nas experiências vividas pelas professoras universitárias de inglês participantes desse estudo e a partir do procedimento de refinamento dessas interpretações (Freire, 2006,2007), bem como do ciclo de validação (van Manen, 1990), posso concluir que o fenômeno da prática docente de professores universitários de inglês que se percebem iletrados digitalmente frente a alunos por eles percebidos como digitalmente letrados, estrutura-se em torno dos temas: busca e reflexão

O diagrama, a seguir, apresenta, graficamente, a estrutura do fenômeno investigado, os temas, subtemas que o compõem:

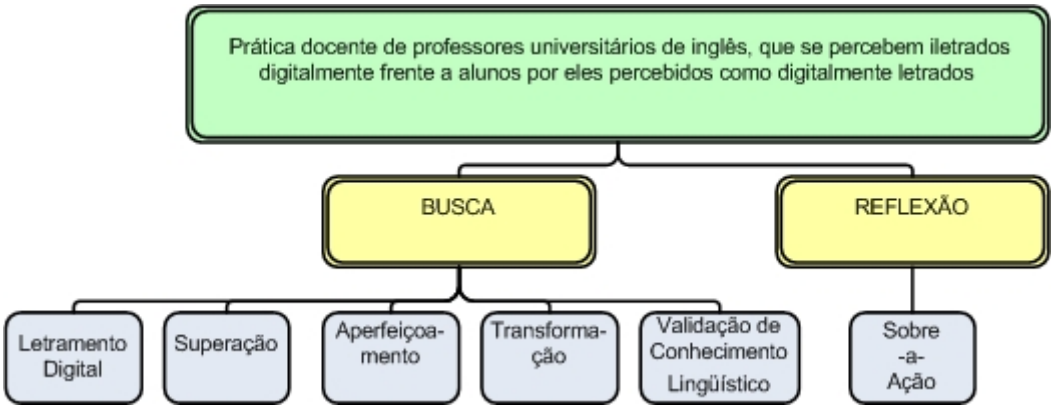


Diagrama 3.2: Constituição temática do fenômeno investigado

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicitado ao longo desse estudo, a investigação realizada foi embasada na abordagem metodológica hermenêutico-fenomenológica e teve como objetivo descrever e interpretar o fenômeno da prática docente de professores universitários de inglês que se percebem iletrados digitalmente, frente a alunos por eles considerados digitalmente letrados. O fenômeno foi investigado a partir das experiências vividas por duas professoras, inseridas no contexto universitário, em cursos de Informática, e carentes de letramento digital para atender às demandas tecnológicas exigidas em seus fazeres pedagógicos, por seus alunos e pelas instituições em que trabalham.

Baseada nos resultados dessa pesquisa, pude chegar a uma interpretação (dentre outras possíveis) do fenômeno que investiguei, desvendando os temas mais intrínsecos à sua natureza: *busca* e *reflexão*. Assim, posso afirmar que foi possível atingir o objetivo de melhor compreender a prática docente no contexto delimitado pelo escopo dessa investigação.

Vale destacar que durante os dois anos em que essa pesquisa foi realizada, minhas perspectivas sobre ensinar e aprender foram ampliadas e acrescidas pelo processo de amadurecimento que vivenciei, principalmente como professora e pesquisadora e de meu próprio fazer pedagógico. Ressalto que, apesar de todo meu empenho e dedicação na realização desse estudo, percebo, ao seu término, que alguns procedimentos poderiam ter sido conduzidos diferentemente.

Questiono por exemplo, o fato de que talvez, não devesse ter estabelecido um roteiro para o desenvolvimento da narrativa da professora-participante. Entendo que a imposição de regras pode ter definido certos rumos ou, mesmo, afetado a espontaneidade de seu relato. Por outro lado, também me pergunto sobre que atitude tomar pois, sem fornecer qualquer tipo de roteiro, como seria possível coletar um texto no qual o fenômeno pudesse ser realmente investigado? Refletindo sobre prós e contras, continuo optando pela adoção de um roteiro para manutenção do foco da pesquisa.

Um outro ponto a ser ressaltado se refere ao fato de que, ao invés de ter simplesmente entrevistado a professora-participante, poderia tê-la engajado em uma *conversa hermenêutica*, na qual ambas poderíamos promover negociação de significados, ampliado a possibilidade de compreensão mais aprofundada e, sem dúvida, a oportunidade de ter um registro mais detalhado sobre o fenômeno em foco. Em meu entendimento, o fato de não ter explorado esse instrumento de coleta, tão peculiar e pertinente à abordagem hermenêutico-fenomenológica de pesquisa, se justifica pela minha falta de amadurecimento metodológico quando procedi à coleta dos textos para a investigação.

Da mesma maneira, destaco e lamento o fato de não ter contado com a participação de pelo menos mais uma professora-participante, como havia planejado no início, a fim de que meu estudo se valesse de mais uma experiência docente vivida. Dessa forma, com mais registros da vivência do fenômeno em foco, poderia ter me aprofundado mais em sua investigação.

Contudo, as histórias sobre ensinar e aprender, sobre a necessidade e a importância da reflexão e superação no fazer docente, aqui relatadas, foram instigantes e inspiradoras para o enriquecimento de minhas possibilidades como professora de inglês. Pude, ao longo das investigações e pesquisas realizadas na elaboração desse estudo, refletir sobre minha própria relação com o saber, com as pessoas, com a tecnologia, com minhas limitações e possibilidades de superação e de transformação.

É interessante observar que, neste momento final do texto da dissertação, já não me percebo tão digitalmente iletrada, constrangida ou inadequada em minha prática, quanto me sentia ao iniciar este estudo. Em face dessas novas perspectivas, me questiono sobre o letramento digital de meus alunos: seriam eles, mesmo, tão letrados digitalmente como eu os percebia? Talvez, não.

Possivelmente, o aprofundamento das discussões realizadas e as descobertas feitas ao longo desta pesquisa, me fizeram amadurecer - como profissional e ser humano - e entender que, no processo ensino-aprendizagem, entre o professor e seus alunos, pode haver muito mais do que uma máquina, recursos tecnológicos ou um ensino virtual. É possível haver compartilhamento e cumplicidade na construção de conhecimento que faça a diferença para docentes e

aprendizes, cientes de que a grande *tecnologia* ainda é o ser humano, sua capacidade de aprender com o outro, de conviver nesse aprendizado e de tecer possibilidades para um mundo melhor.

Acredito que essa pesquisa possa contribuir para a reflexão de professores sobre a Abordagem Instrumental para o ensino de inglês e sobre o letramento digital necessário para mediar o processo ensino-aprendizagem. Posso afirmar, porém, que a maior contribuição desse estudo parece ter sido pessoal: ao longo do aprodundamento teórico, das investigações e descobertas, pude promover minha conscientização na/sobre a Abordagem Instrumental, tornando meu fazer pedagógico e minha vivência nessa abordagem, uma conquista prazerosa e enriquecedora de minha prática profissional. O encaminhamento desse estudo não só pôde evidenciar que o letramento digital não era o mais importante, mas também serviu para aliviar a angústia, atenuar a ameaça que sentia no enfrentamento diário com meus alunos, bem como dirimir a inadequação e o desconforto que tanto prejudicavam minha atuação profissional em sala de aula e que me fizeram, muitas vezes, questionar sobre minha vocação, sobre meu trabalho na instituição em que atuava, sobre minha identidade, sobre meu papel e minha responsabilidade na sociedade na qual estou inserida.

Ao término de mais essa etapa em minha história sobre ensinar e aprender sinto-me acrescida e motivada para outros desafios e novas descobertas a fim de continuar exercitando minha “imortalidade”, assim como entendido por Rubem Alves, citado ao início desse estudo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J.C. 2007. *Internet & Ensino*. Lucerna.

BOLTER, J. D. 1991. *Writing space: The computer, hypertext, and the history of writing*. Erlbaum.

BUZATO, M. 2001. O *letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de Língua Inglesa: contribuições para a formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos de Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP.

CELANI, M. A. A. 2005. et al. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Mercado das Letras.

CELANI, M.A.A. & COLLINS, H. 2003. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: Barbara**,** L. & Ramos, R.C.G. (orgs.)*. Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Mercado de Letras.

CELANI, M.A.A. et al. 1988.*The Brazilian ESP Project - an evaluation*. EDUC, PUCSP.

CLANDININ, D.J. & CONNELLY, M. F. 1995. *Teachers' professional knowledge landscapes*. Teachers' College Press.

DEYES, T. 1982. Applications of discourse analysis. *Working Paper no.3.* Cepril-Lael/PUCSP.

DEWEY, J.1933. *How we think.* Heath and Company.

DEWEY, J. 1938/1967. *Experience and Education*. Collier Books

DUDLEY-EVANS, T. & ST. JOHN M. J. 2000. *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.

FREIRE, M.M. 2006. *Processo de tematização na abordagem Hermenêutico-Fenomenológica.* Seminário de Orientação: "Desenhos de pesquisa para a ambientação presencial e/ou digital", oferecido pelo programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC/SP.

FREIRE, M.M. 2007. *A abordagem hermenêutico-fenomenológica: conceito e procedimentos*. Apresentação feita no primeiro encontro do GEAHF - Grupo de estudos sobre a abordagem Hermenêutico-fenomenológica. PUC/SP.

GILSTER, P.1997. *Digital Literacy*. Wiley and Computer Publishing.

HARDING, K. 2008. ESP - You're not alone. *New Routes*, n.34, p.32-34.

HEIDEGGER, M.1994. Phenomenology and fundamental ontology: The disclosure of meaning. In: Mueller-Vollmer, K. (ed.), *The hermeneutics reader: Texts of the German tradition form the enlightenment to the present.* The Continuum Publishing Company.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. 1987. *English for specific purposes: A learning-centred approach.* Cambridge University Press.

KLEIMAN, A. 1995/1998. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Pontes.

LÉVY, P. 1999. *Cibercultura*. Editora 34.

MAYRINK, M. F. 2007. *Luzes… Câmera… Reflexão: formação inicial de professores fediada por Filmes.* Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC/SP.

PERRENOUD, P. 2002. *A prática reflexive no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Artmed Editora.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs.) 2006. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez Editora.

RAMAL, A.C. 2002. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Artmed.

RAMOS, R.C.G. 2005. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: Freire, M.M, Abrahão M.H.V., Barcelos, A.M.F. (orgs). *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. Pontes Editores & ALAB.

RICOUER, P. 1986. *Interpretation theory: discourse and the surplus*. Texas Christian University Press.

RICOUER, P. 2002. Del *texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II.* Fondo de Cultura Mexicana.

ROBINSON, P. 1991. *ESP Today: a Practitioner's Guide.* Prentice Hall International.

SAMPAIO, M. N. & LEITE, L.S. 2002. *Alfabetização tecnológica do professor*. Editora Vozes.

SCHLEIERMACHER, F.D. E.1994. Foundations: General Theory and Art of Interpretation. In: Mueller-Vollmer, K. (ed), *The hermeneutics reader: Texts of the German tradition from the enlightenment to the present*. The Continuum Publishing Company.

SCHÖN, D. A. 1983. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.

SCHÖN, D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass Publishers.

SCHÖN, D. A. 1992. *Formação de professores como profissionais reflexivos.In Nóvoa, A. (coord.), Os Professores e a sua formação*.Publicações Dom Quixote.

SOARES, M. B. 2000. *Letramento: um tema em 3 gêneros*. Autêntica.

SOARES, M. B. 2002. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, v. 23, n.81, p. 143-160.

SOARES, M. B. 2004. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p.5-17.

STREVENS, P. 1988. The learner and teacher of ESP. In: Chamberlain D. and Baumgardner R.J. (eds), *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. Modern English Publications.

TARDY, M. 1976. *O professor e as imagens*. Cultrix.

TFOUNI, L.V. 1995. *Letramento e alfabetização.* Cortez.

van Manen, M.1990. *Researching lived experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. The Althouse Press.

WARSCHAUER, M., (2000). The changing Global Economy and the Future of English teaching. *TESOL QUARTERLY,* v.34, nº 3, p.511-535.