

**Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Linguística**

Ednei Nunes de Oliveira

**A LINGÜÍSTICA DE CORPUS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUAS: UM ESTUDO DE CASO DAS PRÁTICAS DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE DOURADOS (MS)**

Tese de Doutorado

**Florianópolis – SC
2005**

Ednei Nunes de Oliveira

**A LINGÜÍSTICA DE CORPUS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUAS: UM ESTUDO DE CASO DAS PRÁTICAS DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE DOURADOS (MS)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Esteves da Rocha

**Florianópolis – SC
2005**

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UEMS

Oliveira, Ednei Nunes de

A Lingüística de Corpus no ensino-aprendizagem de línguas: um estudo de caso das práticas de professores da educação básica de Dourados (MS). / Ednei Nunes de Oliveira. – Florianópolis : E. N. de Oliveira, 2005.

235 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística – UFSC, 2005.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Esteves da Rocha

1. Lingüística de Corpus. 2. Prática de ensino. Línguas – Ensino – Dourados, MS. 3. Informática na educação. I. Título

CDD. 21.ed. - 418.07

Ednei Nunes de Oliveira

**A LINGÜÍSTICA DE CORPUS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUAS: UM ESTUDO DE CASO DAS PRÁTICAS DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE DOURADOS (MS)**

Esta Tese foi julgada e aprovada para a
obtenção do título de **Doutor em Lingüística**
no **Programa de Pós-Graduação em Lingüística** da
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 21 de dezembro de 2005.

Prof. Dr. Fábio Lopes da Silva
Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Antônio Esteves da Rocha – UFSC
(orientador e presidente)

Profa. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues.– UFSC

Profa. Dra. Izabel Christine Seara.– UFSC

Profa. Dra. Gláucia da Silva Brito – UFPR

Prof. Dr. Ilson Wilmar Rodrigues Filho – UNOESC-Chapecó

Profa. Dra. Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes – UFSC
(suplente)

Aos meus pais, Pedro e Neusa.

À minha esposa, Vânia.

Às minhas filhas, Raissa e Lorraine.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Catarina
Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística
Ao Programa de Bolsas de Estudo de Pós-Graduação da Fundação Ford
Ao orientador, Prof. Dr. Marco Antônio Esteves da Rocha
Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aos multiplicadores e funcionários do NTE de Dourados (MS)
À douta Banca Examinadora
A todos que, direta ou indiretamente,
contribuíram para a realização
desta pesquisa.

SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
ABSTRACT	ix
LISTA DE FIGURAS.....	xi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xii
INTRODUÇÃO	1
2 INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO.....	8
2.1 O desenvolvimento da informática no ensino.....	8
2.2 O ProInfo	17
2.2.1 A implantação	17
2.2.2 Capacitação dos recursos humanos.....	19
2.2.3 O Núcleo de Tecnologia Educacional.....	20
2.2.4 O ProInfo no Mato Grosso do Sul.....	21
2.2.4.1 O início.....	21
2.2.4.2 A implantação dos NTEs no estado do MS.....	23
2.2.4.3 O funcionamento do NTE em Dourados-MS.....	24
2.2.4.3.1 O NTE de Dourados e o paradigma tradicional de aprendizagem	28
2.2.4.3.2 A busca de um novo paradigma de trabalho	28
3 A LINGÜÍSTICA DE CORPUS E ENSINO DE LÍNGUAS.....	33
3.1 Concepções que norteiam o ensino de língua	33
3.1.1 Concepções de linguagem e gramática	33
3.1.2 O ensino de línguas.....	37
3.1.3 A concepção sócio-histórica de Vygotsky	39
3.2 A Lingüística de Corpus.....	41
3.2.1 Lingüística de Corpus	42
3.2.2 Compilação de corpus.....	46
3.2.3 Tipologia de corpus.....	48
3.2.4 Breve histórico do corpus	50
3.2.4.1 Corpora de língua inglesa.....	50
3.2.4.2 Corpora de língua portuguesa.....	51
3.3 Corpus eletrônico no ensino	53
3.3.1 Ensino sobre corpus	55
3.3.2 Ensinando a explorar corpus	55
3.3.3 Explorando corpus no ensino	57
3.3.4 O ensino de Lingüística de Corpus para professores	58
3.3.5 O corpus no ensino e as concepções que fundamentam seu uso.....	60
3.4 Concordância em sala de aula	62
3.4.1 O que é uma concordância	62
3.4.2 O que é um concordanciador	63
3.4.3 Trabalhando com concordância em sala de aula.....	65
3.4.4 Algumas atividades e pesquisas com corpus.....	69
3.4.4.1 Explorando corpus com textos dos alunos	70
3.4.4.2 Explorando diferentes corpora	72
3.4.4.3 Um exemplo de atividade utilizando o WordSmith	73
4 METODOLOGIA.....	80
4.1 Contextualização da pesquisa	80

4.2 Caracterização da pesquisa.....	81
4.3 A coleta de dados.....	82
4.3.1 A observação.....	83
4.3.1.1 As capacitações	83
4.3.1.2 A execução dos projetos de ensino.....	85
4.3.2 A pesquisa documental	86
4.3.3 A entrevista	87
4.3.4 O questionário.....	89
4.4 A análise dos dados	90
4.5 População.....	96
4.5.1 Os multiplicadores do NTE.....	96
4.5.2 Os professores e alunos.....	97
4.5.3 Os coordenadores de laboratório de informática.....	97
4.6 O espaço	98
4.6.1 O Núcleo de Tecnologia Educacional	98
4.6.2 As escolas	98
4.6.3 Os laboratórios de informática	98
4.7 Duração da pesquisa	99
4.8 Os softwares	99
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	103
5.1 O ProInfo em Dourados-MS	103
5.1.1 A construção do método de trabalho pelos multiplicadores do NTE	103
5.1.2 Concepções de gramática, linguagem e ensino de língua dos multiplicadores do NTE	107
5.1.3 A capacitação docente.....	113
5.1.3.1 A primeira capacitação.....	113
5.1.3.2 A segunda capacitação	117
5.1.3.3 Algumas considerações sobre as capacitações	121
5.1.4 Os laboratórios de informática e seus coordenadores	128
5.1.5 A melhoria que se espera(va).....	133
5.2 O professor	136
5.2.1 Dados gerais sobre os professores capacitados	136
5.2.2 Concepções de gramática, linguagem e ensino de língua dos professores capacitados	140
5.3 A execução dos projetos educativos.....	148
5.3.1 Aspectos gerais da execução dos projetos após a primeira capacitação.....	148
5.3.2 Os projetos de ensino da segunda capacitação.....	151
5.3.2.1 Características dos projetos	152
5.3.2.2 Os corpora	157
5.3.2.3 A apresentação do <i>software</i> e a manipulação do corpus	162
5.3.2.4 A geração de concordâncias e o levantamento de casos.....	164
5.3.2.5 O tratamento da gramática e a apresentação dos resultados.....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
Conclusões	174
Recomendações para trabalhos futuros.....	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185
LISTA DOS DOCUMENTOS CITADOS	191
APÊNDICE	192
ANEXOS	214

RESUMO

OLIVEIRA, Ednei Nunes de. **A Lingüística de Corpus no ensino-aprendizagem de línguas: um estudo de caso das práticas de professores da educação básica de Dourados (MS)**. 2005. 235f. Tese (Doutorado em Lingüística) - UFSC, Florianópolis, 2005.

Nas últimas décadas, no cenário mundial, tem sido grande a quantidade de projetos de utilização de corpus computadorizado na aprendizagem de línguas estrangeiras. Entretanto, no Brasil, as experiências desenvolvidas nesse campo, em uma avaliação informal, sugerem que a utilização dos recursos do computador no ensino de língua materna ou mesmo estrangeira nem sempre tem sido feita de forma satisfatória, o que pode dever-se à falta de treinamento adequado dos professores, pressuposto que justifica uma investigação sistemática dessa realidade. O presente estudo, fundamentado na Lingüística de Corpus e no ensino de línguas mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), teve o objetivo de descrever e analisar as práticas de ensino de multiplicadores do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e de professores de escolas públicas em Dourados-MS. Especificamente, foi verificado como estavam sendo desenvolvidas a capacitação docente e a execução de projetos de ensino com alunos, tendo o corpus computadorizado como suporte do ensino de línguas, assim como procurou-se identificar as concepções metodológicas que fundamentam tanto a capacitação como a prática docente. Foram elaboradas as seguintes questões de pesquisa: 1) com relação à capacitação docente – (a) como são realizados os cursos de capacitação docente no que concerne ao ensino de línguas, tanto materna como estrangeira, tendo como suporte as novas tecnologias?; (b) quais as concepções metodológicas que fundamentam essas capacitações? 2) com relação à prática docente – (a) quais as concepções que fundamentam a prática docente após as capacitações?; (b) como é o processo de utilização dos laboratórios de informática?; (c) quais as práticas pedagógicas desenvolvidas utilizando o corpus computadorizado como suporte no ensino de línguas?; (d) quais os problemas mais comuns na utilização de corpus computadorizado no ensino?; (e) em que aspectos essa prática difere dos métodos tradicionais de ensino de línguas? O estudo dá, ainda, atenção especial à utilização de *softwares* para compilação, manipulação e análise de bancos de dados lingüísticos, entre eles, navegadores Web, editores de textos e concordanciadores. A população pesquisada é formada por multiplicadores do NTE, professores, alunos e coordenadores de Laboratório de Informática de escolas do ensino fundamental e médio, na cidade de Dourados, MS. A coleta de dados foi realizada através de levantamento bibliográfico, observação, entrevistas formais e informais, questionários, além da análise de atas, ofícios, resoluções, projetos e relatórios. Tais dados foram analisados comparando-se as informações obtidas nas mencionadas fontes, procurando-se identificar o relacionamento entre as diferentes variáveis. Os resultados do estudo sugerem que, desde a implantação do NTE de Dourados-MS, os multiplicadores têm se preocupado com o desenvolvimento dos cursos de capacitação docente, no que concerne ao ensino de línguas, tanto materna como estrangeira, tendo as novas tecnologias como suporte. Contudo, em relação à identificação das concepções metodológicas que fundamentam essas capacitações e a prática docente após as capacitações, foi possível perceber que ambas têm sido fundamentadas, unicamente, em concepções que dizem respeito à utilização das TICs no ensino. Com relação à descrição do processo de utilização dos laboratórios de informática, observou-se que eles não vinham sendo administrados e utilizados de maneira satisfatória. Quanto à descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores capacitados, utilizando o corpus computadorizado como suporte no ensino de línguas, percebeu-se que,

praticamente, todos os projetos serviram apenas para apresentar um novo *software* e um método de manipulação de dados lingüísticos aos alunos. Diante disso, em relação à identificação dos aspectos em que essa prática difere dos métodos tradicionais de ensino de línguas, a execução dos projetos de ensino não parece apresentar diferenças no processo de ensino de língua, acrescentando-se apenas os recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Lingüística de Corpus; Informática na Educação; Ensino de Línguas.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Ednei Nunes de. **A Lingüística de Corpus no ensino-aprendizagem de línguas: um estudo de caso das práticas de professores da educação básica de Dourados (MS)**. 2005. 235f. Tese (Doutorado em Lingüística) - UFSC, Florianópolis, 2005.

During the last decades, in the world scenery, a great number of projects using computerized corpus in the teaching of foreign languages has been developed. However, in Brazil, an informal analysis of the few experiences accomplished in the fundamental and medium school suggests that the use of computer based resources in the teaching of native and foreign languages isn't always effective, due in part to the lack of teacher training. This assumption justifies a systematical investigation of the described reality. The present study, based on theories and methodologies of Corpus Linguistics and of Language Teaching mediated by the Technologies of Information and Communication (TIC), had the objective to describe and to analyze the educational practices of educators of the Nucleus of Educational Technology (NTE) and of teachers of public schools in Dourados-MS. Specifically, it was verified how the educational trainings and the execution of educational projects were being developed with students, using computerized corpus as support in the language teaching. The study tried also to identify the methodological concepts behind both teacher training and educational practices. To guide the investigation, the following research questions were formulated: 1) in relation to teacher training: (a) how teacher training courses are carried out when focused on language teaching, both native and foreign, supported by new technologies? (b) which are the methodological concepts behind these training courses?; 2) in relation to educational practices: (a) which are the methodological concepts behind these practices after teacher training? (b) what is the process of use of the computer science laboratories? (c) which are the educational practices developed using computerized corpus to support language teaching? (d) which are the most common problems in the use of computerized corpus in teaching? (e) in which ways that practices differs from traditional methods of language teaching? The attention was focused in the use of software for production, manipulation and analysis of linguistic databases; among them, navigators Web, editors of texts and concordancers. The researched population is formed by educators of NTE; teachers, students and coordinators of Laboratory of Computer Science of schools of the fundamental and medium teaching, in the city of Dourados-MS. The collection of data was accomplished through library research, observation, formal and informal interviews, questionnaires and analysis of documents. The results of the study suggest that since the installation of NTE of Dourados-MS, the multipliers teachers have been worried with the development of courses in educational training, in what it concerns to the language teaching, both native and foreign, with the new technologies as support. However, in relation to the identification of the methodological concepts that support those trainings and the educational practice after the trainings, it was noticed that they have been based, only, on concepts that concern to the use of TICs in the teaching. In relation to the description of the process of use of the computer science laboratories, it was observed that they aren't administered and used in a satisfactory way. In relation to the description of the pedagogical practices developed by the qualified teachers, using the computerized corpus as support in language teaching, it was noticed that, practically, all the projects were limited to present new software and a method of manipulation of linguistic data to the students. Thus, in relation to the identification of the aspects in what that practice differs from traditional methods of language teaching, the execution of the teaching projects doesn't seemed to

present differences in the method, for it merely added technological resources to the traditional ones.

Key words: Corpus Linguistics; Computer Science in Education; Language Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os NTEs do Estado de Mato Grosso dos Sul	23
Figura 2 – Exemplo de concordância	63
Figura 3 – Tela inicial do <i>WordSmith</i>	64
Figura 4 – Tela inicial do <i>MicroConcord</i>	65
Figura 5 – Exemplo de busca realizada pela ferramenta do <i>Google</i>	73
Figura 6 – Exemplo de dicionário eletrônico	74
Figura 7 – Tela inicial do <i>WordSmith</i>	75
Figura 8 – Tela inicial do <i>Concord</i>	75
Figura 9 – Ferramenta <i>Getting Started</i> do <i>Concord</i>	76
Figura 10 – Ferramenta <i>Ghoose Texts Now</i> do <i>Concord</i>	76
Figura 11 – Ferramenta <i>Concordance Settings</i> do <i>Concord</i>	77
Figura 12 – Resultado de concordância gerada pelo <i>Concord</i>	77
Figura 13 – Tela inicial do <i>Simple Concordance Program (SCP)</i>	100
Figura 14 – Tela Inicial do <i>WordSmith</i>	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNC – British National Corpus
CEIM – Centro de Educação Infantil
CEPRIL – Centro de Pesquisa, Recursos e Informação nas áreas de Lingüística Aplicada e Línguas Instrumentais
CIED – Centros de Informática na Educação de 1º e 2º Graus e Especial
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRPC – Corpus de Referência do Português Contemporâneo
DDL – Data-Driven Learning
EAGLES – Expert Advisory Group on Language Engineering Standards
ENIAC – Eletronic Numerical Integrator and Calculator
ETL – Electronic Text Library
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola
KWIC – Key Word In Context
LAEL – Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem
LI – Laboratório de Informática
LOB – Lancaster-Oslo/Bergen Corpus
LW – Lácio-Web
MEC – Ministério da Educação
MS – Mato Grosso do Sul
NILC – Núcleo Interinstitucional de Lingüística Computacional
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
NTICS – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
ProInfo – Programa Nacional de Informática na Educação
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RNP – Rede Nacional de Pesquisa
SBC – Sociedade Brasileira de Computação
SCP – Simple Concordance Program
SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEED-MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Dourados

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

VALPB – Corpus de Variação Lingüística no Estado da Paraíba

VARSUL – Corpus de Variação Lingüística no Sul

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias de comunicação e informação tem influenciado a alteração do comportamento e do estilo de vida da humanidade no final do século vinte e no início deste século. Os computadores e todos os avanços tecnológicos que os cercam vêm agindo, principalmente, como facilitadores de tarefas. Desde a criação do primeiro computador, a computação, apoiada em fundamentos lógicos, vem dando ênfase à resolução de problemas. Com o surgimento da Internet e da globalização, surgiram redes de computadores que, por sua vez, transformaram-se em verdadeiras teias de trocas de conhecimento e informação. A partir desse avanço tecnológico, tornou-se inconcebível que um usuário comum de microcomputadores ficasse limitado a buscar apenas o conhecimento de sistemas operacionais e de aplicativos.

Motivadas pelo interesse de milhões de usuários em todo o mundo, empresas de produção tecnológica têm feito vultosos investimentos na área de redes de computadores, fazendo com que novos *softwares* apareçam a todo momento. As redes de computadores tornaram-se um novo caminho para as telecomunicações, utilizadas para incrementar a capacidade humana de trabalhar, comunicar-se, divertir-se e fazer tantas outras atividades à distância, antes limitadas pela barreira tecnológica. Diante disso, o sistema educacional tenta acompanhar esse avanço tecnológico, inserindo a informática em sua rotina, como uma nova ferramenta para a produção de conhecimento, fazendo surgir uma nova perspectiva de trabalho para os educadores.

Atualmente, os bancos de dados lingüísticos computadorizados, ou corpora, objeto de estudo da Lingüística de Corpus¹, possibilitam o armazenamento de milhões de palavras com características que podem ser analisadas através da adição de outras informações e da classificação das mesmas. Alguns programas de manipulação de corpus facilitam a aprendizagem de diferentes línguas, a análise literária e lingüística, a tradução, o desenvolvimento de *software* utilizando linguagem natural, a lexicografia e o estudo de outras disciplinas, entre elas, História, Marketing, Música, Geografia e Mídia.

¹ A Lingüística de Corpus é abordada no capítulo 1 deste trabalho.

Segundo Lopes (2000), a utilização de corpus computadorizado tem possibilitado a descrição de diversos aspectos da linguagem e o surgimento de projetos que resultam em dicionários, gramáticas e livros didáticos. Os resultados obtidos com essas pesquisas estão sempre subordinados ao tipo de corpus utilizado. Verifica-se que muitos desses trabalhos têm aparecido no cenário mundial, principalmente no ensino de línguas estrangeiras. Berber Sardinha (2000) afirma que, no Brasil, as experiências com a Linguística de Corpus ainda estão no início e as pesquisas em corpus têm se dado, geralmente, em centros mais voltados ao Processamento de Linguagem Natural, Lexicografia e à linguística Computacional. Isso indica que, no país, a utilização de corpus computadorizado na aprendizagem de línguas, no ensino fundamental e médio, também seja incipiente e só tenha começado a ganhar espaço apenas a partir do início do século XXI. Nesse sentido, surge a necessidade de se avaliar a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e de corpus como suporte no ensino de línguas na escola pública.

O Governo Federal criou, em 1997, o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo²), a maior ação no gênero até então. Foi previsto, numa primeira etapa desse programa (em 1997 e 1998), o benefício a cerca de 6.000 (seis mil) escolas, que correspondem a 13,40% do universo de 44.800 (quarenta e quatro mil e oitocentos) escolas públicas brasileiras de ensino fundamental e médio, com mais de 150 (cento e cinquenta) alunos (BRASIL, 1997).

Como ProInfo, foram criados Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) em todas as unidades da federação. Estes Núcleos tinham a função de dar treinamento em informática na educação e suporte técnico e pedagógico aos professores e coordenadores dos estabelecimentos de ensino onde foram instalados os Laboratórios de Informática (LI) do Programa.

Os NTEs têm seu quadro docente formado por professores e coordenadores pedagógicos que vêm desempenhando a função de multiplicadores após terem realizado curso de Especialização em Informática na Educação. Outras funções que os núcleos desenvolvem são a análise e a construção de *softwares* educacionais e ambientes de aprendizagem eletrônicos, bem como estudos rumo à construção de novos paradigmas do processo ensino-aprendizagem e sensibilização de toda comunidade escolar para apropriação dos

² Um pequeno histórico sobre informática na educação, bem como a definição de ProInfo, NTE, multiplicador e LI é feito no capítulo 2. Entretanto, para maiores informações sobre o assunto, ver Brasil, 1997; Oliveira, 2001.

equipamentos recebidos. Os núcleos foram criados em 1997 e, em 2005, os NTEs de cada estado mudaram e/ou adaptaram as ações previstas no projeto original do ProInfo para a sua realidade.

Segundo Oliveira (2001), o NTE de Dourados-MS tem desenvolvido, desde sua implantação, em 1998, entre outras ações, diversas capacitações em informática na educação com professores, coordenadores pedagógicos e administradores escolares, com a finalidade de desenvolver projetos de ensino junto a alunos do ensino fundamental e médio. Além das capacitações, os multiplicadores do NTE desenvolveram, simultaneamente, o acompanhamento da instalação e implantação de laboratórios de informática nas escolas públicas selecionadas pelo ProInfo, na cidade e na região de Dourados, realizando encontros para desencadear um processo de educação através do desenvolvimento de projetos de trabalho cooperativo numa perspectiva construtivista e interdisciplinar.

Na verdade, o núcleo tem tentado, em Dourados, quebrar a resistência à utilização do computador demonstrada por boa parte dos professores (das diversas áreas do ensino) que trabalham em escolas que receberam laboratórios de informática. É possível perceber, segundo Oliveira (2001), que, ainda em 2005, muitos desses docentes não têm demonstrado interesse na inclusão, em seus planos de ensino e em sua prática pedagógica, de atividades de ensino utilizando o computador como suporte. Alguns deles têm participado de cursos de capacitação devido à exigência, por parte de algumas secretarias de governo, de apresentação de certificados de participação em cursos e eventos para a progressão funcional, e não à preocupação com a formação para o trabalho e melhoria de suas práticas.

Segundo o diretor do NTE de Dourados-MS, a partir de meados de 2001, os multiplicadores desse núcleo fizeram a opção pela realização de diversas capacitações específicas por área de ensino. Os projetos interdisciplinares deixaram de ser o foco e os multiplicadores passaram a ministrar cursos em informática na educação voltados, especificamente, às disciplinas de Língua Portuguesa e Estrangeira, Educação Artística, Ciências Físicas e Biológicas, Matemática, História e Geografia. Cada curso ficou sob a responsabilidade de multiplicadores formados nas referidas disciplinas ou área de atuação. Todos eles iniciaram, então, a busca por *softwares* gratuitos³ (aplicativos, *games*, simuladores,

³ Entende-se por *software* gratuito os aplicativos, jogos, simuladores e tradutores etc. que são colocados à disposição das pessoas interessadas, sem a necessidade de efetuar pagamento por sua utilização. Alguns desses programas, geralmente, são produzidos por empresas comerciais e ainda estão em fase de teste; outros são produzidos por órgãos públicas e, por isso, disponibilizados gratuitamente.

tradutores) que pudessem ser explorados e utilizados nas capacitações. Também, foram buscados novos métodos e técnicas de trabalho que utilizassem os recursos da TIC na aprendizagem de todas as áreas de ensino. Com isso, os multiplicadores responsáveis pela capacitação dos professores que ensinam línguas passaram a realizar cursos de capacitação especificamente para esses professores.

As capacitações docentes mais importantes, em 2001, tratavam-se da edição de jornal utilizando recursos da Internet, editores de imagem e editores de texto, e a criação de hipertextos e apresentações eletrônicas. Em alguns casos, os professores também foram orientados a trabalhar com a produção textual coletiva utilizando o editor de textos, explorando as ferramentas de verificação ortográfica e gramatical do aplicativo *Word* da *Microsoft*, bem como a apresentação de *softwares* que poderiam ser utilizados como suporte no ensino de língua, tais como tradutores e dicionários eletrônicos, *software* para classificação lexical, entre outros. Foi nessa época, em dezembro de 2001, que os multiplicadores do NTE conheceram os chamamos concordanciadores⁴ e alguns fundamentos da Lingüística de Corpus.

Segundo Oliveira (2003), foi a partir de abril de 2002 que o NTE de Dourados iniciou o processo de capacitação docente para a utilização de fundamentos da Lingüística de Corpus como suporte no processo de ensino-aprendizagem de línguas a alunos do ensino fundamental e médio. Outra capacitação ocorreu em 2003 e contou com a participação de alguns professores que fizeram a primeira capacitação. Enquanto que, no curso realizado em 2002, o professor poderia receber certificado de participação mesmo que não executasse projetos com alunos, nesta segunda capacitação ele deveria elaborar e executar, com seus alunos, projetos de ensino que utilizassem o corpus computadorizado como suporte no ensino de línguas para receber o certificado de participação do curso.

A observação informal parece sugerir que a utilização dos recursos do computador no ensino de língua materna ou mesmo estrangeira nem sempre tem sido feita de forma adequada, ou seja, não se aproveitam ao máximo os recursos que a tecnologia disponibiliza. As capacitações docentes e as práticas de utilização do computador no ensino de língua, muitas vezes, têm se limitado às atividades de edição e reestruturação de textos através de editores eletrônicos; utilização de *softwares* e ambientes de aprendizagem eletrônicos que, na

⁴ A definição de concordanciador é feita na seção 3.4.2 do capítulo 3.

maioria das vezes, transformam os computadores em *workbooks* tradicionais⁵ e pesquisas de textos literários e informativos na Internet sem objetivos claros. Embora a presença do computador no ensino de língua não seja algo novo, o fato de o professor, muitas vezes, não fazer uma utilização satisfatória desses recursos parece dever-se à falta de treinamento adequado, o que deveria ser responsabilidade dos órgãos e entidades ligadas ao ProInfo, das secretarias de educação, bem como de instituições de ensino superior. Reconhece-se, portanto, a necessidade de uma investigação sistemática para se conhecer melhor a realidade quanto a esses aspectos.

Sabe-se que a prática de ensino de língua, tendo os recursos da TIC como suporte, é uma tarefa difícil, que necessita de muitos estudos por parte dos órgãos envolvidos na implantação desses avanços tecnológicos na escola pública. Após isso, acredita-se que o professor poderá ser capacitado para que possa desenvolver seu trabalho, utilizando a tecnologia, sem encontrar grandes dificuldades no manuseio do computador e na manipulação de seus recursos. Citando Santos (2001), “[...] não é fácil utilizar corpora, para além da mera confirmação de se uma palavra se encontra atestada ou não. [...] não é trivial usar um corpus para obter conclusões em lingüística”. Isso evidencia e justifica a necessidade de realizar estudos e testes nessa área, buscando identificar métodos e técnicas de utilização adequada do computador como suporte para o ensino lingüístico, bem como de utilização de corpus no ensino de línguas, contribuindo, assim, para a capacitação docente e a atuação desses profissionais junto a seus alunos.

A implantação do NTE de Dourados-MS e de laboratórios de informática em escolas, as capacitações docentes e a execução de projetos de ensino, despertaram a necessidade de reflexão sobre algumas questões: (a) Como são realizados os cursos de capacitação docente no que concerne ao ensino de línguas, tanto materna como estrangeira, tendo como suporte as novas tecnologias? (b) Quais as concepções metodológicas que fundamentam essas capacitações? (c) Quais as concepções que fundamentam a prática docente após as capacitações? (d) Como é o processo de utilização dos laboratórios de informática? (e) Quais as práticas pedagógicas desenvolvidas utilizando o corpus computadorizado como suporte no ensino de línguas? (f) Quais os problemas mais comuns na utilização de corpus

⁵ Entende-se por *workbook eletrônico* o *software* que possibilita ao usuário o preenchimento de “lacunas” e a realização de algumas atividades dirigidas, como exercício para a fixação de algum “conteúdo” que possa ter sido trabalhado anteriormente por um professor, ou após o cumprimento de algum módulo de determinados cursos.

computadorizado no ensino? (g) Em que aspectos essa prática difere dos métodos tradicionais de ensino de línguas?

Acredita-se que a utilização de corpus computadorizado no processo ensino-aprendizagem de línguas em escolas públicas de Dourados-MS facilitará o trabalho dos professores na tarefa de levar os alunos a perceber diferenças entre gêneros textuais, variações lingüísticas e a aprender noções gramaticais pesquisando, ou seja, buscando exemplos de uso em bancos de dados lingüísticos adequados. Dessa forma, a principal questão que dirigiu esta pesquisa foi: **quais as práticas e experiências de utilização de corpus computadorizado no processo de ensino/aprendizagem de línguas que estão sendo desenvolvidas no ensino fundamental e médio, nas escolas de Dourados-MS que recebem o treinamento e o acompanhamento do NTE?**

A partir dessa questão e das reflexões expostas anteriormente, o objetivo geral de nossa pesquisa é descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de línguas, utilizando abordagens da lingüística de corpus e os recursos das TICs, na cidade de Dourados-MS; primeiramente, por multiplicadores do Núcleo de Tecnologia Educacional na capacitação docente; depois, por professores de línguas em escolas públicas do ensino fundamental e médio, ligadas ao Programa Nacional de Informática na Educação.

Levando-se em conta o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar como são realizados os cursos de capacitação docente no que concerne ao ensino de línguas, tanto materna como estrangeira, tendo como suporte as novas tecnologias.
- Identificar as concepções metodológicas que fundamentam essas capacitações.
- Identificar as concepções metodológicas que fundamentam a prática docente após as capacitações.
- Descrever o processo de utilização dos laboratórios de informática.
- Identificar os problemas mais comuns na utilização de corpus computadorizado no ensino.
- Identificar os aspectos em que essa prática difere dos métodos tradicionais de ensino de línguas.

Para atingir tais objetivos, foram coletadas informações por meio de levantamento bibliográfico, observação, entrevistas semi-estruturadas, questionários, além da análise de atas, ofícios, resoluções, projetos e relatórios. A partir da análise das informações obtidas pelos diferentes instrumentos de coleta de dados utilizados, procurou-se apresentar um retrato das práticas e/ou experiências desenvolvidas pelos multiplicadores do NTE e por professores de escolas públicas do ensino fundamental e médio de Dourados-MS.

É importante destacar que a presente pesquisa não contemplou os seguintes aspectos: a qualidade dos equipamentos tecnológicos recebidos pelas instituições de ensino, bem como o espaço físico dos laboratórios de informática. Também não foram comparadas a qualidade da aprendizagem antes e depois da utilização de corpus computadorizado como suporte no ensino de línguas.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos, considerações finais, referências, apêndice e anexos.

No primeiro capítulo, é apresentada, de forma sintetizada, a trajetória histórica da informática, desde a invenção dos primeiros computadores até o emprego dessa tecnologia na educação, em especial, em escolas públicas de Dourados-MS, com a implantação do ProInfo.

No segundo capítulo, é apresentada a fundamentação teórica da utilização do computador na educação, da aprendizagem mediada pelo computador, bem como as concepções de linguagem e gramática que norteiam o ensino de línguas. Também são apresentados: histórico da Lingüística de Corpus, definições/conceitos e tipologia de corpus, e, por fim, concepções sobre a utilização de corpus no ensino e no treinamento docente, especialmente sobre o uso de concordanciadores no ensino.

No terceiro capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos utilizados na execução da pesquisa e, no quarto, são apresentados os resultados da investigação.

Concluimos o trabalho fazendo algumas considerações sobre o ensino de línguas com o auxílio da Lingüística de Corpus e apresentamos algumas recomendações para trabalhos futuros. O apêndice traz as questões que orientaram as entrevistas e os anexos trazem e os textos elaborados e distribuídos pelos multiplicadores do NTE de Dourados durante as capacitações docentes.

2 INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

O presente capítulo apresenta um panorama da implantação da informática no sistema de ensino. Essa contextualização é necessária para a visualização das influências didático-pedagógicas sofridas pelos atores pesquisados (multiplicadores do NTE de Dourados e professores que desenvolvem projetos de ensino) durante a construção de sua prática docente.

2.1 O desenvolvimento da informática no ensino

Definir o ponto que marca o início da produção das máquinas que seriam o ancestral direto do computador é algo bastante subjetivo, pois muitos pesquisadores privilegiam um fato particular a partir de pontos de vista pessoais. Independentemente de haver concordância sobre isso, partimos da informação de que a primeira máquina que fazia multiplicações diretas sem utilizar somas para chegar ao resultado foi criada por Leon Bollee em 1889. No entanto, foi Charles Babbage que, em 1812, apresentou o primeiro projeto de uma máquina de calcular, o qual não pôde ser levado adiante em virtude de problemas financeiros. Em 1890, o censo nos Estados Unidos foi realizado por uma máquina de calcular projetada por Herman Hollerith.

Desde ENTÃO, OS computadores passaram a evoluir constantemente e, em 1940, Stabitz apresentou o primeiro modelo de computador seqüencial, que efetuava uma série de operações sem intervenção do operador. Três anos depois, em 1943, o Mark I auxiliou a evolução dos projetos de bomba atômica e de foguetes durante a II Guerra Mundial. Só então, em 1946, foi apresentado o ENIAC (*Electronic Numerical Integrator and Calculator*), primeiro computador totalmente eletrônico. Esse computador pesava toneladas e ocupava um andar inteiro de um grande edifício. A programação do ENIAC necessitava da conexão direta de circuitos, por intermédio de cabos, em um painel inspirado nos padrões telefônicos. Desde

essa época, a computação vem dando ênfase à resolução de problemas apoiada em fundamentos lógicos (FRÓES, 1998).

Nos Estados Unidos, a partir da década de 1940, no século XX, a tecnologia educacional desenvolveu-se, principalmente, como campo de estudo e disciplina acadêmica. A princípio, limitou-se à utilização de instrumentos audiovisuais em cursos para formação de especialistas militares, durante a Segunda Grande Guerra; mais tarde, o campo de estudos em tecnologia educacional começou a se organizar a partir de experiências ligadas a instituições de ensino superior (PONS, 1998).

Segundo Ariza e Oliva (2004, p.01), *la palabra tecnología ha adquirido en los últimos tiempos una importancia que antes no tenía, porque aparece como un término que caracteriza a la sociedad de estos tiempos*. Certamente, um dos primeiros cientistas da área de Informática no Ensino é Seymour Papert. No fim da década de 1960, ele passou a explorar as possibilidades pedagógicas de pequenos veículos esféricos dotados de sensores e capacidade gráfica, controlados por pequenos computadores. Esse veículo, chamado de tartaruga em virtude de seu formato, obedecia a comandos gráficos, desenhando figuras geométricas no chão. Para que ele fosse utilizado por crianças em computador, os comandos foram organizados em uma linguagem chamada *LOGO*. Papert (1994) propôs o uso do computador no ensino porque, após ter realizado algumas experiências com crianças matofóbicas⁶, percebeu nelas o interesse e a curiosidade pelas construções da tartaruga (cursor) no ambiente *LOGO*. Isso fez com que elas, inconscientemente, começassem a “aprender” e a vencer etapas no computador, superando a matofobia.

Para Quartiero (2002), a microinformática estabeleceu outro conceito de computador, transformando-o em uma máquina profissional, de baixo custo e manuseável por usuários comuns, visando colocá-lo ao alcance de todos. O primeiro microcomputador da marca Apple foi vendido por menos de mil dólares, em 1978, o que fez com que, nos anos seguintes, um grande número de pequenas empresas, de famílias e de escolas passassem a utilizar microcomputadores, principalmente o processador de texto e a planilha de cálculo.

Tajra (1998) afirma que vários países do primeiro mundo, na década de 80, preocuparam-se com a inclusão dos computadores nas escolas. Nos Estados Unidos, 53% das escolas já utilizavam computadores, em 1983, com grande apoio de empresas privadas que

⁶ Que tem matofobia. Segundo Papert (1985), matofobia é o medo de aprender. Essa aversão à aprendizagem é produzida na escola, em decorrência de métodos e técnicas que enfatizam o erro e não o acerto do aluno.

atuavam nessa área. A França, por meio do Plano “Informática para Todos”, e a Espanha, por meio do Projeto Atenea, estimularam a formação de professores para utilizarem os recursos informáticos com alunos. Para essa autora:

Na área de informática educacional não existe um modelo universal para a sua aplicação, ela varia de acordo com a disponibilidade de recursos humanos, financeiros e técnicos, das linhas metodológicas das escolas, bem como, da própria credibilidade em relação à tecnologia na educação. (TAJRA,1998, P.12)

A história dos estudos sobre o uso de computadores na educação brasileira, segundo Almeida (1998b), teve início em 1971, quando foi proposta a primeira experiência de utilização de computadores no curso de Física na Universidade de São Paulo (USP). As primeiras tentativas de utilização de computadores de grande porte, como recursos auxiliares de professores universitários para o ensino e avaliação, foram realizadas no ensino superior e nos cursos da área das ciências exatas, assim como no desenvolvimento de *softwares* educativos. Desde o final da década de 70, diversas experiências de utilização da informática no ensino foram desenvolvidas pelas maiores universidades do Brasil; entre elas, estão: a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Inicialmente, o computador foi utilizado como uma ferramenta de apoio às atividades acadêmicas e à pesquisa e não como um instrumento dos processos de ensino e aprendizagem, passando para o desenvolvimento de pesquisas utilizando o sistema *LOGO* em experiências com crianças, centralizando suas bases teóricas em Piaget e Papert. Isso contribuiu para que, na década de 1980, fossem criados alguns projetos, programas e comitês oficiais com a finalidade de encontrar formas de levar os computadores até as escolas públicas e definir os rumos da política nacional de informática na educação do país (ALMEIDA, 1998B).

De acordo com Lucena e Fuks (2000), a criação de um grupo de pesquisa específica na área de Informática e Educação, dentro da Sociedade Brasileira de Computação (SBC), a partir de 1990, oportunizou uma série de eventos que dinamizaram e consolidaram a produção acadêmica dessa área. Essa produção, integrada por um grande número de projetos de pesquisa desenvolvidos em diferentes espaços educacionais de diferentes estados, serviu de base para a implementação, a partir de 1995, do Programa Nacional de Informatização da Educação (ProInfo), que será apresentado com maiores detalhes na próxima seção.

A difusão dos computadores multimídia e a expansão das conexões às redes eletrônicas, na empresa e no espaço familiar, que levaram o computador a ser utilizado em todos os aspectos da vida moderna, recolocaram, na pauta de diversos governos, a necessidade de se discutir o papel desses equipamentos e conexões nas escolas, trazendo à tona o discurso sobre a necessidade de habilitar todas as crianças no manuseio deste instrumento. Esse discurso é bastante parecido àquele dos anos anteriores, quando foram implementados os primeiros grandes programas de informatização das escolas. Contudo, agora, segundo Quartiero (2002), eles trazem falas que demonstram a necessidade e a exigência social inegável da inclusão do computador no trabalho pedagógico realizado por professores e alunos.

É indiscutível que o avanço das tecnologias de informação e comunicação trouxe mudanças nos sistemas de conhecimento, nas formas de trabalho e nos negócios. Isso provocou transformações nas operações produtivas, alterando a estrutura social e trazendo maior qualidade de vida a alguns setores da população. Entretanto, o desemprego estrutural está sendo inevitável em função de mudanças definitivas na própria estrutura da sociedade. A automação dos processos produtivos na indústria e nos serviços é uma mudança definitiva na forma de produzir bens e prestar serviços nas sociedades modernas. Por isso, o desemprego que está sendo causado por essa automação está aí para ficar.

No início do século XX, a maior parte das pessoas trabalhava na agricultura. Hoje, com a automatização da agricultura, nos países desenvolvidos, apenas cerca de 2% das pessoas economicamente ativas trabalham nessa atividade. Algo semelhante está acontecendo na indústria. A força motriz da automação industrial, que no passado já foi mecânica e elétrica, é hoje eletrônica. Analistas estimam que por volta do ano 2015 o percentual da força de trabalho dos Estados Unidos que estará atuando no setor industrial estará próximo dos 2% que hoje atuam no setor agrícola (CHAVES, 2000).

Embora a informação através da mídia seja acessível à boa parte da população brasileira⁷, ainda hoje, na primeira década do século XXI, há pessoas que não vêem que o computador está “roubando” seu emprego e, por isso, não pensam em aprender a manuseá-lo. A única solução para quem está ficando desempregado em função de mudanças estruturais na sociedade é se (re)qualificar ou (re)capacitar. A (re)qualificação ou (re)capacitação passa,

⁷ Não é nosso interesse discutir se o cidadão brasileiro “iletrado” consegue interpretar as informações veiculadas na televisão, a respeito do desenvolvimento tecnológico mundial no mundo capitalista.

hoje, necessariamente, pela informática. Os profissionais que trabalham com algum processo que vai ser automatizado através da informática têm três alternativas: ou reaprendem a realizar o processo usando o computador; ou vão fazer alguma outra coisa (mas quase tudo hoje envolve o computador) ou, então, vão ficar desempregados (CHAVES, 2000).

O sistema de produção e de serviços, a tecnologia e a sociedade exigem um sujeito que saiba pensar, que seja crítico e que seja capaz de se adaptar às constantes mudanças. Uma boa parte dos profissionais da área de educação tem se mostrado resistente aos recursos tecnológicos que estão sendo inseridos na escola. Além da possibilidade do desemprego, muitos são os argumentos que são usados para justificar essa resistência. O mais utilizado é a pobreza do sistema educacional brasileiro. No entanto, melhorar somente os aspectos físicos da escola não garante uma melhora no aspecto educacional (VALENTE, 1999).

Em relação à expressão “Informática na Educação”, Valente (2005, p. 01) afirma que *ela tem assumido diversos significados dependendo da visão educacional e da condição pedagógica em que o computador é utilizado*. O autor discute uma abordagem de uso do computador na educação em que “Informática na Educação” pode significar a inserção do computador no processo de aprendizagem de conteúdos curriculares em todos os níveis e modalidades da educação. Nesse modelo, o professor de determinada disciplina curricular pode ter conhecimento dos potenciais educacionais do computador e ser capaz de alternar adequadamente atividades tradicionais de ensino-aprendizagem e atividades que usam o computador. Dessa forma, a atividade de uso do computador pode ser feita tanto com a finalidade de continuar transmitindo a informação para o aluno e reforçar o processo instrucionista, bem como para criar condições para que o aluno construa seu conhecimento por meio da criação de ambientes de aprendizagem que incorporem o uso do computador.

Segundo Valente (2005), o uso do computador como meio para transmitir a informação ao aluno é uma forma de manter a prática pedagógica vigente. Para o autor, o computador pode ser utilizado com o objetivo de informatizar os processos de ensino que já existem; o que facilitaria a implantação do computador na escola por não quebrar a dinâmica por ela adotada, nem exigir muito investimento na formação do professor. Valente (2005) afirma que para o treinamento docente, nessa abordagem de uso do computador, bastaria o domínio das técnicas de uso de cada software. Entretanto, ele comenta que

os resultados em termos da adequação dessa abordagem no preparo de cidadãos capazes de enfrentar as mudanças que a sociedade está passando são questionáveis. Tanto o ensino tradicional quanto sua informatização preparam um profissional obsoleto (p. 01).

O uso do computador na educação com vistas à construção do conhecimento, de acordo com Valente (2005), implica em entendê-lo como uma nova maneira de representar o conhecimento, provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas idéias e valores. Para o autor, *usar o computador com essa finalidade requer a análise cuidadosa do que significa ensinar e aprender bem como demanda rever o papel do professor nesse contexto* (p. 01).

Santos e García (2005), em relação à expressão “*Informática na Educação*”, afirmam que

Quando um conjunto organizado de conhecimentos científicos pode ser aplicado em tarefas práticas, tem-se tecnologia. Quando considera-se todo um processo que envolve informações e estas incluem, entre outros, mecanismos de input e output, de processamento e de armazenamento, tem-se tecnologia da informação. É importante ressaltar que a informação em si não representa conhecimento, pois para tê-la ela precisa ser processada pelo cérebro humano. Daí a tecnologia da informação ser empregada como recurso de apoio aos processos de aprendizagem através da dinamização na produção de conhecimento onde o aprendiz participa como co-produtor. (p. 01)

Borges Neto (2005) caracteriza a utilização do computador na escola de quatro formas: *a Informática Aplicada à Educação*, *a Informática na Educação*, *a Informática Educacional* e *a Informática Educativa* (p. 03).

A primeira delas é caracterizada pelo gerenciamento de uma escola, visando apenas sua organização e administração. A segunda, pela utilização do computador e de softwares desenvolvidos para propiciar suporte à educação, sendo que o aluno utiliza os recursos da TIC para tirar suas dúvidas, utilizando tutoriais (livros multimídias), ou mesmo por meio de consultas na Internet. A terceira é caracterizada pelo uso do computador como ferramenta para resolução de problemas, e a forma de trabalhar mais utilizada é feita pelo desenvolvimento de projetos de ensino, que são atividades desenvolvidas por grupos de alunos orientados a desenvolver determinado tema. A quarta caracteriza-se pela utilização do computador como suporte ao professor, mediante a exploração de seus recursos potenciais, tornando possível simular, praticar, vivenciar situações e até sugerir conjecturas abstratas.

Percebe-se, pelas reflexões à cerca da expressão “*Informática na Educação*”, que ela não se trata apenas de um conjunto de recursos da TIC à disposição do professor e do aluno,

na escola, mas sim de uma atitude ou tratamento pedagógico que esses atores teriam diante de tais recursos para a construção do conhecimento.

A utilização do computador na educação não significa que o aluno venha utilizá-lo 10 (dez) ou 12 (doze) horas por dia. Segundo Valente (1999), o fato de a criança ter contato com uma máquina racional, fria, e, portanto, desumana, propiciaria com isso a formação de indivíduos desumanos e robóticos. Para o autor, dificilmente o tempo de utilização passará da média de 2 (duas) horas diárias, e imaginar que essa utilização do computador, que é irracional e frio, produza um ser robótico e desumano é subestimar a capacidade do ser humano.

Embora haja muitos céticos, há uma boa quantidade de professores que estão otimistas com a possibilidade de utilizar computadores na escola. Mesmo não sendo possível afirmar o percentual desses professores, seu otimismo é gerado por razões diversas e muitas delas pouco fundamentadas. Com isso, há o risco de se ter uma grande frustração, como já ocorreu com tantas outras soluções que foram propostas para a educação. Alguns ficam animados com a possibilidade de ter acesso fácil aos computadores que estarão à disposição nos laboratórios de informática, outros com a possibilidade de estarem se capacitando através de programas gratuitos oferecidos pelo governo. Acreditam que, dominando e utilizando os modernos recursos de informação e comunicação em sua prática docente, terão sua força de trabalho valorizada e provável acréscimo na folha de pagamento.

Entretanto, Valente (1999) afirma que alguns professores céticos acreditam que a utilização do computador pode provocar a desumanização na educação. Esse argumento tem diversas vertentes. Uma delas é a possibilidade do professor ser substituído pelo computador, o que poderia acabar gerando o desemprego de educadores e, com isso, afastar o aluno do professor e, portanto, o lado humano da educação. Esse receio é mais evidente quando se adota o paradigma instrucionista. Nesse caso, tanto o professor quanto o computador podem exercer a função de transmissores e, dependendo do professor, o computador pode facilmente ser mais eficiente. Assim, se o professor se colocar na posição de somente passar informação para o aluno, ele certamente corre o risco de ser substituído.

De qualquer modo, a História tem mostrado que os novos elementos ou inventos apresentados ao ser humano sempre causaram grandes expectativas àqueles que os aguardavam com ansiedade; e o mesmo tem ocorrido entre alguns membros da comunidade escolar em relação à instalação dos laboratórios de informática nas escolas.

No início da introdução dos recursos tecnológicos de comunicação na área educacional, houve uma tendência a imaginar que os instrumentos iriam solucionar os problemas educacionais, podendo chegar, inclusive, a substituir os próprios professores. Com o passar do tempo, não foi isso que se percebeu, mas a possibilidade de utilizar esses instrumentos para sistematizar os processos e a organização educacional. (TAJRA,1998, p.23)

A mesma preocupação que havia acontecido com a invenção do rádio, da televisão e do videocassete chegou a ocorrer com a chegada do computador em virtude da sua inserção na escola. Tanto professores, como alunos esperavam que a introdução do computador, na sala de aula, fosse a ação redentora da Educação. Porém, segundo Cysneiros (1997), essa expectativa foi temporária e, em muitos casos, chegou a ser frustrante quando se percebeu que a coisa não era tão grandiosa. Isso ocorreu porque alguns professores perderam de vista que a Educação é muito mais importante que a tecnologia, que deve ser utilizada para o sucesso da primeira.

O acesso à informação é imprescindível. É necessário que a maioria dos indivíduos saiba trabalhar com as TICs. Utilizando o computador no processo ensino-aprendizagem, pode-se trabalhar temas que apresentam maior grau de complexidade para o entendimento por parte do aluno. Vários software de simulação podem facilmente substituir caros laboratórios de química e física, possibilitando a simulação de fenômenos naturais de maneira segura e obtendo os mesmos resultados. Alguns alunos aprendem muito mais passando 03 (três) horas semanais de atividade com computador do que estudando em situações de sala de aula. Tudo depende da forma e do objetivo com que se trabalha (CYSNEIROS, 1997).

A tecnologia é um catalisador para a mudança nos processos de sala de aula, porque propicia um rumo diferente, uma mudança no contexto que sugere formas alternativas de operação. Ela pode impulsionar uma mudança de uma abordagem instrucional tradicional para um conjunto mais eclético de atividades de aprendizagem que inclui situações de construção de conhecimento para os alunos. (SANDHOLTZ, 1997, p.58)

Se os computadores não forem bem trabalhados em sala de aula, não apresentarão novidades além de cores, letras bonitas e outros aspectos epidérmicos que podem até distrair a audiência, mas não enriquecem qualitativamente a exposição (CYSNEIROS, 1997).

Oliveira (2001) afirma que a utilização da Internet, por exemplo, se não for bem orientada, poderá transformar alunos pesquisadores em verdadeiros plagiadores em virtude da

facilidade de se copiar arquivos e documentos. A orientação também deve ser feita em relação à utilização de games e salas de bate-papo apenas com fins educacionais, nas salas de aula, e a se evitar os problemas que a navegação em sites pornográficos pode causar. Com a tecnologia, o professor tem de repensar sua forma de trabalhar e os alunos necessitam adotar novos modos de aprender.

O uso de meios tecnológicos de ensino, incluindo os computadores, não garante por si que os alunos ou as alunas desenvolvam estratégias para aprender a aprender, nem incentivam o desenvolvimento das habilidades cognitivas de ordem superior. A qualidade educativa destes meios de ensino depende, mais do que de suas características técnicas, do uso ou exploração didático que realize o docente e do contexto em que se desenvolve. (LIGUORI,1997, p.90)

Com relação à formação do professor, Valente (2005) afirma que isto significa muito mais do que prover o professor do conhecimento a respeito de computadores. A formação não pode ser uma simples oportunidade para passar informações, mas sim, propiciar a vivência de uma experiência. Portanto, os temas e conteúdos a serem abordados nos cursos de formação seriam determinados pela prática docente e pela presença e participação dos seus alunos. Dessa forma, a formação ofereceria condições para que o professor construísse o conhecimento sobre as técnicas computacionais e entendesse por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica.

Inicialmente, uma relativa interconexão caótica de indivíduos através do computador pode refletir uma aparente desordem, mas é também a condição de possibilidade das soluções práticas aos problemas de orientação e aprendizagem no universo do saber em fluxo. Por meio das conexões e interações, pode ser desenvolvido o processo da inteligência coletiva em comunidades reais e virtuais. Dessa forma, o indivíduo se encontraria menos desguarnecido face ao caos informacional, uma vez que as comunidades virtuais e o ciberespaço são os mediadores essenciais da inteligência coletiva da humanidade (LÉVY, 1997).

A velocidade de aparição e de renovação dos saberes, em geral, tem feito com que a maior parte das competências adquiridas por uma pessoa no início de sua carreira profissional fiquem obsoletas ao fim da mesma. O trabalho exige novas posturas de como aprender, transmitir e produzir conhecimentos. A utilização dos recursos tecnológicos exterioriza e modifica numerosas funções cognitivas humanas. A Aprendizagem Cooperativa, o Reconhecimento dos Saberes e as Ferramentas da Informática são três grandes reformas visadas nos sistemas de educação e formação (LÉVY, 1997).

2.2 O ProInfo

2.2.1 A implantação

Com o avanço da tecnologia e dos recursos da informática de um modo geral, as escolas da rede particular de ensino começaram a investir em informática na educação afirmando que essa ação faria com que seus alunos estariam sendo melhor preparados para o mercado de trabalho e para a vida. Em relação a esse discurso e a essas ações, Oliveira (2001) afirma que, na maioria dos casos, tratavam-se apenas de estratégias de marketing e que o diferencial entre as escolas que estariam adquirindo recursos das TICs seria estabelecido pela maneira como a tecnologia estaria sendo utilizada; integrada aos interesses educacionais e de formação dos alunos.

Em decorrência disso, o Governo Federal tentou diminuir as diferenças de oportunidade de formação entre os alunos do sistema público de ensino e os da rede particular. Após ter implantado vários projetos na área de informática educativa, o ProInfo foi implantado a partir de 1997 pela Secretaria de Educação a Distância/Ministério da Educação (SEED/MEC) para possibilitar o acesso e utilização de modernos recursos tecnológicos de comunicação e informação a todos os membros da comunidade de escolas da rede pública de ensino (BRASIL, 1997).

O ProInfo foi implantado pelo MEC com a colaboração dos governos estaduais representados por suas respectivas secretarias de educação e da sociedade organizada, tendo as seguintes diretrizes estratégicas:

- subordinação da introdução da informática nas escolas a objetivos educacionais estabelecidos pelos setores competentes;
- condicionamento da instalação de recursos informatizados à capacidade das escolas para utilizá-los (demonstrada através da comprovação da existência de infra-estrutura física e recursos humanos à altura das exigências do conjunto *hardware/software* que será fornecido);
- promoção do desenvolvimento de infra-estrutura de suporte técnico de informática no sistema de ensino público;
- estímulo à interligação de computadores nas escolas públicas, para possibilitar a formação de uma ampla rede de comunicações vinculada à educação;
- fomento da mudança de cultura no sistema público de ensino fundamental e médio, de forma a torná-lo apto a preparar cidadãos capazes de interagir numa sociedade cada vez mais tecnologicamente desenvolvida;
- incentivo à articulação entre os atores envolvidos no processo de informatização da educação brasileira; e,
- institucionalização de um adequado sistema de acompanhamento e avaliação do Programa em todos os seus níveis e instâncias. (BRASIL, 1997, p. 3).

Quando foi implantado, o programa tinha como objetivo aproximar a cultura escolar aos avanços de que a sociedade já vem desfrutando, com a disponibilização de redes técnicas de armazenamento, transformação, produção e transmissão de informações, em uma tentativa de dar suporte ao processo pedagógico e administrativo. Os principais objetivos traçados pelo ProInfo foram:

- a) melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem;
- b) possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante a incorporação adequada das novas tecnologias de informação pelas escolas;
- c) propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico;
- d) educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida (BRASIL, 1997, p. 4).

Entretanto, dois pontos podem ser apontados como problemáticos. Primeiro, a implantação da informática na educação nas escolas brasileiras não está sendo feita nem dentro do prazo, nem como havia sido inicialmente previsto. É possível perceber que isso faz com que as camadas populares de baixo poder aquisitivo sintam, cada vez mais, a necessidade de acesso a recursos da TIC. Segundo, em escolas onde esses recursos já foram instalados, sua utilização ainda é feita sem a devida capacitação docente e sem o devido suporte técnico-pedagógico ao professor, gerando dúvidas quanto à melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem. Pois, além do fato de muitos laboratórios de informática estarem sendo mal utilizados em algumas escolas públicas e universidades, não é difícil encontrar alguns deles “sucateados” (com diversos equipamentos danificados, intencionalmente, por alunos) ou mesmo fechadas, impedindo e dificultando a comunidade escolar de ter acesso a esses recursos.

Com base em informações obtidas, nos anos de 2002 a 2004, em listas de discussão na Internet e conversas informais com educadores de diferentes regiões brasileiras, nota-se que o ProInfo não tem passado de utopia em muitas regiões onde foi implantado. A gestão dos recursos das TICs nas escolas foi desorganizado, atendendo, na prática, muito mais a interesses de promoção política local do que de forma realmente subordinada a fins educacionais. Outro ponto que observamos, durante nossa prática profissional, é que a preparação de pessoal para dar suporte técnico em informática nem sempre tem ocorrido, e quando ocorre, esse profissional, antes ligado a alguma escola, torna-se alguém altamente capacitado (gratuitamente pelo Estado) e, por conseguinte, deixa de privilegiar o suporte técnico em informática no sistema público de ensino para prestar serviços em empresas

privadas⁸. Com relação à interligação de computadores nas escolas públicas que já possuem os LIs, assim como a implantação de salas de informática, isso tem sido feito de forma lenta, havendo, em consequência, uma grande quantidade de laboratórios de informática sem acesso à Internet.

Outros pontos problemáticos em relação ao funcionamento do ProInfo poderiam ser apontados; no entanto, não é nosso intuito aprofundar aqui esses aspectos. Reconhecemos que o ProInfo tem sido o maior dos programas públicos em relação à aquisição de recursos da TIC e à capacitação de recursos humanos. Entretanto, faz-se necessária a avaliação das falhas de execução do programa, de maneira generalizada e especificamente em algumas regiões, e a busca de soluções dessas falhas a curto e médio prazo.

2.2.2 Capacitação dos recursos humanos

A capacitação dos recursos humanos envolvidos na operacionalização do ProInfo seria a garantia de seu sucesso. Ela daria condições para o desenvolvimento do trabalho de utilização das tecnologias de informática e telecomunicações, preparando os profissionais envolvidos na educação para o ingresso em uma nova cultura, apoiada em tecnologia que suporta e integra processos de interação e comunicação. A capacitação, para o ProInfo, é considerada tão importante quanto a aquisição dos equipamentos de informática. A experiência obtida em programas anteriores revelou que a compra de equipamentos antes da realização de capacitações para uso dos recursos era um desperdício de dinheiro público, uma vez que a utilização dos equipamentos ficava subordinada ao posterior interesse da comunidade escolar em aproveitá-los. Por isso, a capacitação docente passou a ser realizada mesmo que as escolas selecionadas não tivessem recebido os computadores (BRASIL, 1997).

No início do processo de implantação, diversos professores, com qualificação profissional em informática e educação, foram selecionados e capacitados pelas respectivas secretarias municipais e estaduais do país, para exercerem a função de multiplicadores nos NTEs. Desde então, estes profissionais estão capacitando, em *Informática na Educação*, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, entre outros, para que os mesmos possam fazer uso dos recursos da TIC que suas escolas possuem. O ProInfo esperava que as pessoas capacitadas pelo NTE apresentem um perfil que as levem a ser autônomas, cooperativas,

⁸ Não queremos discutir questões salariais e valorização profissional, mas apenas indicar que a estratégia de

criativas, críticas e comprometidas com a aprendizagem permanente, para que também desenvolvam atividades de multiplicadores junto aos colegas de escola.

As capacitações têm por objetivos:

Estruturar um sistema de formação continuada de professores no uso das novas tecnologias da informação, visando o máximo de qualidade e eficiência; desenvolver modelos de capacitação que privilegiem a aprendizagem cooperativa e autônoma, possibilitando aos professores de diferentes regiões geográficas do país oportunidades de intercomunicação e interação com especialistas, o que deverá gerar uma nova cultura de educação a distância; e, preparar professores para saberem usar as novas tecnologias da informação de forma autônoma e independente, possibilitando a incorporação das novas tecnologias à experiência profissional de cada um, visando a transformação de sua prática pedagógica. (BRASIL, 1997. p. 9).

O Programa descentralizou a capacitação de professores e técnicos de suporte, como estratégia de implementação, incentivando a interação de professores, destacando a importância de um processo cooperativo no qual professores capacitam professores e estimulando a participação de alunos das próprias escolas como monitores. A experiência profissional dos educadores seria valorizada, utilizando-os e motivando-os para o seu engajamento no processo para interagir com a comunidade, agregando recursos locais ao esforço de capacitação. Para a implementação dessas ações, o Programa criou os Núcleos de Tecnologia Educacional, que são estruturas descentralizadas de apoio ao processo de introdução da tecnologia e da telemática nas escolas públicas, nos quais, desde a implantação do Programa, estão sendo preparados os professores de ensino fundamental e médio e os técnicos de suporte à Informática Educativa. Entretanto, observamos que essas ações sofreram alterações e adaptações a realidades locais e regionais, tendo cada estado definido e gerenciado “programas de treinamento e implantação da informática na escola” segundo seus próprios interesses.

2.2.3 O Núcleo de Tecnologia Educacional

Os Núcleos de Tecnologia Educacionais foram criados como estruturas permanentes de suporte ao uso da informática, assessorando os professores e os técnicos de suporte das escolas em termos técnicos e pedagógicos. Além disso, eles faziam parte do Sistema de Acompanhamento e Avaliação do Programa. Eles são responsáveis pela:

capacitar profissionais com objetivos que não são alcançados deve ser revista pelo programa.

[...] sensibilização e motivação das escolas para incorporação da tecnologia de informação e comunicação; apoio ao processo de planejamento tecnológico das escolas para aderirem aos Projetos Estaduais de Informática na Educação; capacitação e reciclagem dos professores e das equipes administrativas das escolas; realização de cursos especializados para as equipes de suporte técnico; apoio para resolução de problemas técnicos decorrentes do uso do computador nas escolas; assessoria pedagógica para uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem; e, acompanhamento e avaliação local do processo de informatização das escolas. (BRASIL, 1997, p.10)

Os NTEs foram instalados em dependências físicas já existentes, conforme definido pelos estados nos seus respectivos Programas de Informática Educativa. Em média, até 50 (cinquenta) escolas estariam vinculadas a cada Núcleo, dependendo de condições específicas, tais como número de alunos, dispersão geográfica, telecomunicações e facilidade de acesso. Cada Núcleo é formado por uma equipe composta por educadores e especialistas em informática e por um conjunto adequado de sistemas de informática educativa. Os NTEs assumem papel de destaque no processo de formação nacional de informática na educação como concentradores para interligar as escolas a eles vinculadas. Esses núcleos dispõem de laboratórios semelhantes aos que estão instalados nas escolas (de forma a reproduzir o ambiente tecnológico que está disponível para professores e alunos), serviço de Internet e equipamentos para teste e avaliação de programas educativos.

Quanto ao ambiente padrão dos núcleos, o programa previa a existência de 03 ambientes informatizados, sendo uma Sala Básica com um servidor Internet, 02 micros, um quadro de distribuição de linhas telefônicas de dados, conexão à Internet; duas Salas de Capacitação com servidor de rede e 10 micros para atividades de treinamento. Além das salas informatizadas, são recomendados outros ambientes, como uma sala para serviços administrativos do NTE, secretaria e atendimento telefônico, uma sala de aula com capacidade mínima para até 30 (trinta) pessoas e uma sala ambiente para atividades gerais ou reuniões com capacidade mínima para até 20 pessoas.

2.2.4 O ProInfo no Mato Grosso do Sul

2.2.4.1 O início

O ProInfo, no estado de Mato Grosso do Sul, teve início a partir da capacitação dos professores para desempenhar a função de multiplicadores nos NTEs do estado. O curso de especialização em Informática na Educação foi oferecido pela Universidade Federal de Mato

Grosso do Sul – UFMS – foi iniciado em novembro de 1997, com o término das disciplinas em março de 1998. Vale acrescentar que 75% dos professores que ministraram aulas no curso de especialização pertenciam ao próprio quadro da UFMS. Os demais, 03 professores, pertenciam à UFPE, UFRGS e PUC-SP.

A UFMS ofereceu disciplinas que foram divididas em teoria (envolvendo filosofia da educação, teorias de aprendizagem, metodologia e psicologia da educação) e prática (noções básicas do *Sistema Operacional Windows*, editor de texto *Word*, planilha eletrônica do *Excel*, *PowerPoint* e introdução à linguagem *LOGO*). Inicialmente, a principal preocupação era justamente o domínio dos recursos do computador, uma vez que os candidatos a multiplicador possuíam apenas um conhecimento superficial sobre o tema. Como parte do curso de especialização, os cursistas elaboraram artigos e resenhas referentes ao conteúdo trabalhado, como avaliação da aprendizagem, ao término de cada disciplina. A elaboração de uma monografia também foi exigida como requisito parcial para a conclusão do curso⁹. A escolha dos orientadores para cada aluno foi viabilizada pautando-se na formação e área de atuação que os cursistas desenvolviam nas escolas.

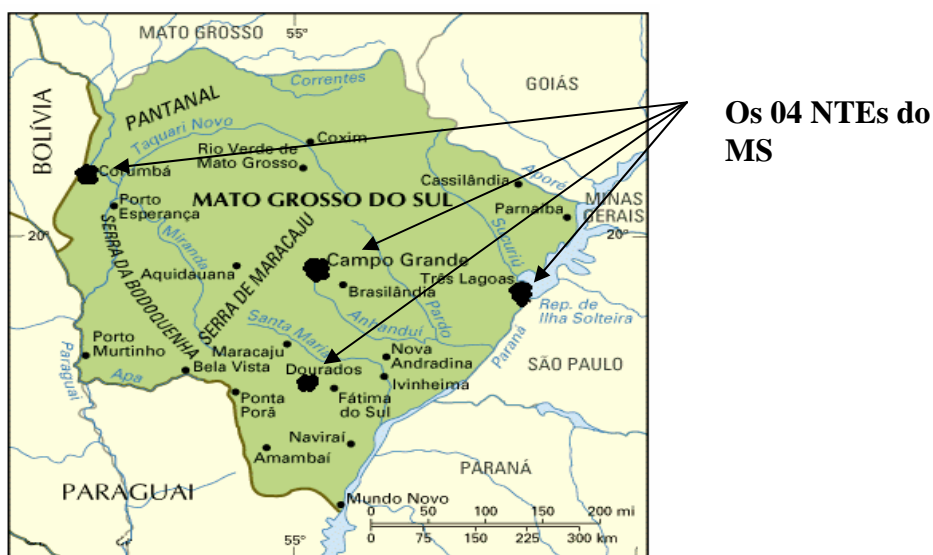
Cada secretaria municipal de educação atendeu as recomendações do ProInfo, de realizar a seleção dos professores para a especialização a partir da análise do currículo dos candidatos, antes da indicação dos nomes dos selecionados. Na capital do estado, Campo Grande, os professores da rede estadual que foram selecionados estavam atuando no Centro de Informática e Educação de Ensino Fundamental e Médio e Especial (CIED) desde 1987. As práticas desenvolvidas nesse programa foram citadas e apresentadas durante a especialização para que os professores que não possuíssem experiência na área de informática na educação pudessem visualizar uma prática que tivesse sido desenvolvida em lugares mais próximos deles. Embora esse programa tenha sido extinto no estado, alguns de seus professores foram lotados no NTE da capital, e a filosofia do CIED pôde, em parte, ser incorporada ou assimilada por professores que eram ligados ao ProInfo no Mato Grosso do Sul.

⁹ As defesas das monografias foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 1998.

2.2.4.2 A implantação dos NTEs no estado do MS

Foram implantados quatro Núcleos de Tecnologia Educacional no estado de Mato Grosso do Sul, em 04 diferentes cidades, sendo elas: Campo Grande, Dourados, Corumbá e Três Lagoas.

Figura 1 – Os NTEs do Estado de Mato Grosso dos Sul



Os núcleos foram distribuídos estrategicamente de forma a atender todas as cidades que seriam contempladas com os Laboratórios de Informática. Os NTEs foram instalados em dependências físicas já existentes, a partir de abril de 1998, conforme escolha e planejamento feitos em conjunto pelo estado (SEED-MS) e respectivos municípios, atendendo às recomendações do Programa. Além dos recursos tecnológicos que estavam previstos pelo Programa, os NTEs receberam mobiliário para os computadores, escritório, cozinha e sala de reunião, bem como aparelhos de televisão, videocassetes e antena parabólica.

Em junho de 1999, os NTEs ainda receberam mais 06 microcomputadores e equipamentos para serem utilizados no processo de formação da Rede Nacional de Informática na Educação, na atuação dos núcleos como concentradores de comunicações na interligação das escolas vinculadas a pontos de presença da Internet e da Rede Nacional de Pesquisa (RNP). Contudo, esse processo não foi implantado no estado do MS porque, até o ano de 2001, os NTEs não dispunham de profissional técnico especializado para

implementação dessa tecnologia, bem como para suporte e apoio (*help-desk*) para a resolução de problemas técnicos decorrentes do uso do computador nas escolas e nos núcleos¹⁰.

2.2.4.3 O funcionamento do NTE em Dourados-MS

O funcionamento dos NTEs, segundo Oliveira (2001), não se deu imediatamente após a conclusão do curso de especialização, conforme era esperado pelo ProInfo. Houve um período de tempo entre o término do curso e o início do processo de capacitação dos professores que atuavam em sala de aula. Durante esse período (de abril a dezembro de 1998), os multiplicadores estudaram os recursos tecnológicos que receberam, bem como a revisão de teorias de aprendizagem que envolviam o uso computador no ensino. Esse período foi de grande importância para a adaptação à nova realidade que os professores (multiplicadores) estavam vivendo. Era necessário que eles ampliassem a visão para além das práticas docentes, desenvolvidas anteriormente no ensino fundamental e médio, e assimilassem a função de multiplicadores que estariam capacitando professores da rede pública de ensino para lidar com os modernos recursos da tecnologia de comunicação e informação.

Os multiplicadores do NTE de Dourados ficaram bastante preocupados com as primeiras capacitações que estavam sob sua inteira responsabilidade. Eles concluíram que a capacitação não poderia ser ministrada nos mesmos moldes dos cursos oferecidos pelas escolas de informática e das disciplinas de informática estudadas no curso de especialização. Diante disso, os multiplicadores decidiram trabalhar com os professores, além do treinamento básico em informática, a elaboração de projetos de trabalho cooperativo na perspectiva da interdisciplinaridade.

O processo ensino-aprendizagem utilizando projetos cooperativos e interdisciplinares foi um dos norteadores que direcionaram os estudos e as capacitações tanto dos multiplicadores como dos professores regentes. O NTE de Dourados passou a trabalhar com uma proposta na qual o aluno estaria inserido no contexto da aprendizagem marcada pela

¹⁰ Segundo Oliveira (2001), a assessoria das secretarias municipais de educação, dos municípios envolvidos, foi diferente para cada NTE, em virtude da vontade política de cada administração municipal, divergências político-partidárias e interpretação que tinham do ProInfo. Na capital do estado, por exemplo, houve a divisão dos multiplicadores, tendo a prefeitura de Campo Grande criado um NTE municipal que foi diretamente jurisdicionado à Secretaria Municipal de Educação daquela cidade. Em Dourados, chegou até a se cogitar a possibilidade dos professores multiplicadores municipais voltarem a atuar com seus antigos alunos em sala de aula. Essa idéia foi posteriormente abandonada em virtude de negociações entre o núcleo e a Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED).

reconstrução do conhecimento a serviço do processo educativo. O papel do professor passaria a ser o de orientador, que atuaria no ambiente que fosse mais favorável à aprendizagem, nesse caso, o interdisciplinar, teórico e prático, socialmente motivador, pluralista e crítico. O professor deveria criar um ambiente favorável à aprendizagem do aluno.

No desenvolvimento das atividades, os multiplicadores trabalharam a teoria e a prática simultaneamente, discutindo as possibilidades que cada aplicativo oferecia para enriquecer e trabalhar os conteúdos curriculares em sala de aula. A parte prática, propriamente dita, referia-se apenas à apresentação rápida de alguns recursos do *Sistema Operacional Windows* e dos aplicativos *Microsoft Word*, *Excel*, *PowerPoint* e navegação na Internet. A parte teórica era feita a partir da reflexão sobre a construção e a aplicação de projetos de ensino, discussões, seminários, debates e leituras de textos sobre o tema.

Como a abordagem tradicional de ensino era predominante nas escolas públicas de Dourados (tanto municipais quanto estaduais), Oliveira (2001) afirma que, desde essa primeira capacitação, os multiplicadores do NTE se preocuparam com o enfoque teórico que estariam dando em suas capacitações. A preocupação era justificada pelo receio de os professores passarem a utilizar os recursos da informática para reproduzir práticas do processo ensino-aprendizagem que não têm apresentado resultados positivos.

Na primeira dessas capacitações, os professores cursistas foram orientados a definir um *tema gerador* para simulação de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com alunos, na elaboração de *projetos de ensino* (cf. FREIRE, 1996; CORAZZA, 1992). O tema era definido e os professores divididos em diversos grupos para desenvolverem as pesquisas segundo alguns subtemas, com a finalidade de delimitar o objeto das pesquisas. O objetivo era fazer com que todos eles trabalhassem os respectivos subtemas de forma integrada e interdisciplinar, tendo em vista as diferentes formações dos colegas (ciências exatas, ciências humanas, ciências sociais e ciências biológicas).

A expectativa era de que, com essa prática, os professores de diferentes áreas aprendessem a dividir tarefas e orientar um projeto executado em uma mesma turma, envolvendo diferentes professores e disciplinas. Os projetos foram desenvolvidos com pesquisas de campo, bibliográficas e Internet, utilizando os recursos disponíveis no NTE. As informações eram organizadas no editor de textos (constituindo-se um relatório). Posteriormente, os professores montaram e estruturaram uma apresentação, utilizando os recursos do *PowerPoint* para a apresentação coletiva dos projetos elaborados.

A forma como os multiplicadores avaliavam os cursistas era destacada como um modelo de avaliação a ser seguido nas situações em que estes estivessem desenvolvendo projetos semelhantes com seus alunos. O NTE elaborou e entregou um modelo de ficha avaliativa individual para simulação de uma atividade de auto-avaliação a ser desenvolvida pelos professores com seus alunos, em sala de aula. A ficha avaliativa continha os critérios que normalmente deveriam ser avaliados no desenvolvimento de um trabalho cooperativo e interdisciplinar utilizando recursos das TICs. Segundo Oliveira (2001), os multiplicadores faziam sua avaliação a partir de observações da participação ativa, da análise das contribuições dos participantes e do espírito crítico-cooperativo criado pelo grupo no desenvolvimento das atividades.

De acordo com Oliveira (2001), o NTE de Dourados inicialmente elaborava e executava projetos semelhantes ao restante do país. A diferença básica era quanto à forma e aos rótulos. O projeto desenvolvido no estado do MS tinha a estrutura de projetos clássicos, nos quais o pesquisador apresentava introdução, justificativa, objetivos, metodologia, recursos, cronograma e bibliografia.

Documentos do NTE indicam que um projeto proposto, posteriormente, no 4º Encontro Nacional do ProInfo (promovido pelo MEC), tinha uma estrutura que contemplava o título ou o *tema* a ser desenvolvido, dúvidas temporárias, verdades provisórias, execução, recursos e cronograma. Este era construído a partir da escolha de um tema e da elaboração de afirmações (verdades provisórias) e perguntas (dúvidas temporárias), enquanto que aquele projeto era construído a partir da escolha de um tema gerador e da criação de questões (problemática) que iriam dirigir a pesquisa. Após esse encontro, o NTE de Dourados passou a capacitar os professores adotando o novo modelo de projeto divulgado no congresso. Os multiplicadores, no entanto, continuaram as capacitações docentes com a simulação de projetos a serem executados com alunos, tendo as mesmas etapas que envolviam pesquisa, elaboração de relatórios, apresentações e avaliação que considerasse o processo de construção do conhecimento, embora o conhecimento produzido ainda devesse ser bastante valorizado.

Com a mudança administrativa do governo estadual, em 2000, houve uma mudança na visão política para a informática na educação. A SEED-MS entendeu que os NTEs deveriam desenvolver, além das funções previstas no ProInfo, atividades voltadas para a comunidade do estado. Com isso, os núcleos passaram a oferecer cursos de *Noções Básicas de Informática* (nos moldes dos oferecidos por escolas de informática) para pessoas que não participavam de comunidades escolares, extensivo aos professores das escolas públicas. Os cursos,

normalmente, passaram a ser oferecidos em períodos de férias escolares, períodos em que o NTE, normalmente, não desenvolve atividades com a comunidade escolar, ou diretamente nos laboratórios de informática. Diante desse novo paradigma, o núcleo também se abriu, como centro de pesquisa e produção de trabalhos, dando acesso a alunos, professores e todos os membros da sociedade que necessitavam fazer uso dos computadores para pesquisar na Internet, a exercícios com *software* e aplicativos, elaboração e digitação de trabalhos.

A partir do início de 2001, as coordenações dos NTEs foram orientadas pela SEED-MS a desenvolver pesquisas e capacitações por disciplinas ou áreas de estudo. Com isso, cada multiplicador do NTE ficou responsável por sua auto-capacitação e pela elaboração e execução de projetos e programas de capacitação dos professores que pertenciam a sua área de interesse. Com isso, os multiplicadores iniciaram a busca por diversos *softwares* gratuitos (jogos, simuladores, tradutores), que pudessem ser explorados e utilizados nas capacitações. Também, buscaram novos métodos e técnicas de trabalho que utilizassem os recursos do computador no processo ensino-aprendizagem de todas as áreas de ensino. Em meados de 2001, os projetos interdisciplinares deixaram totalmente de ser o foco e os multiplicadores passaram a ministrar cursos em informática na educação especificamente nas áreas do ensino de Línguas, Ciências Físicas e Biológicas, Matemática e Estudos Sociais.

Diante desse contexto, os multiplicadores responsáveis pela capacitação dos professores de línguas passaram a realizar cursos de capacitação especificamente com esses professores. Os treinamentos docentes mais significativos, em 2001, resumem-se a dois: a edição de jornal utilizando recursos da Internet, editores de imagem e editores de texto; e a criação de hipertextos e apresentações eletrônicas. Os professores também foram orientados a trabalhar com a produção textual coletiva utilizando o editor de textos, explorando os recursos da verificação ortográfica e gramatical do Word. Os demais treinamentos giravam em torno da demonstração e apresentação de *softwares* que poderiam ser utilizados como suporte no ensino de línguas, tais como tradutores e dicionários eletrônicos, *software* para classificação lexical, entre outros. Em dezembro de 2001, buscando-se novos *softwares* para serem trabalhados com os professores, os multiplicadores do NTE conheceram os concordanciadores e alguns fundamentos da Lingüística de Corpus.

2.2.4.3.1 O NTE de Dourados e o paradigma tradicional de aprendizagem

A inserção da informática no sistema educacional, especificamente em Dourados-MS, surge como oportunidade para que professores “inovadores” criem alternativas mais favoráveis de aprendizagem. No entanto, Papert (1994) enfatiza que essas alternativas devem ser criadas de forma democrática, possibilitando a mudança de posição do aprendiz de *objeto* para *sujeito* no processo de construção do seu conhecimento.

Um obstáculo para essa mudança, constatada durante nossa atuação como multiplicador, consiste no fato de que os multiplicadores do NTE de Dourados procedem de escolas cujas práticas educacionais são norteadas pela concepção tradicional de ensino. Nessa concepção, a escola tem sido o lugar em que se realiza a educação, apresentando-se como ambiente físico austero, conservador e cerimonioso. Seu compromisso é com a reprodução da cultura e de modelos de comportamento social mediante rígida disciplina. O paradigma tradicional é caracterizado pela postura de valorização do ensino humanístico e da cultura geral. Papert (1994, p. 125) afirma que “[...] a Educação Tradicional codifica o que ela pensa que os cidadãos precisam saber e parte para alimentar as crianças com este ‘peixe’ ”:

[...] a Educação Tradicional vê a inteligência como inerente à mente humana, portanto, sem qualquer necessidade de ser aprendida. Isso significaria que é adequado para a Escola ensinar fatos, idéias e valores na suposição de que os seres humanos são dotados, por natureza, da habilidade de usá-los. (PAPERT, 1994, p. 80).

Nesse paradigma, o professor tradicional tem a função apenas de transmissor do conteúdo aos alunos, como ponto acabado e indiscutível. As informações são transmitidas para que eles possam repetir ou reproduzir os modelos de regras prontas. O professor coloca-se distante dos alunos, para intimidá-los e discipliná-los pela apresentação das diferenças existentes entre o professor (fonte do saber) e o aluno (receptor vazio e passivo).

As leituras dos multiplicadores do NTE de Dourados eram feitas no sentido de clarear pontos sobre o paradigma tradicional. Dessa forma, elas deveriam indicar os caminhos para se chegar a uma nova prática que implicasse um novo processo de ensino-aprendizagem. Neste, os alunos teriam liberdade para se tornarem participativos, criativos e críticos.

2.2.4.3.2 A busca de um novo paradigma de trabalho

Quando o aprendiz constrói seu conhecimento manuseando o computador, está manipulando conceitos, e isso contribui para seu desenvolvimento mental, tal como ocorre

quando interage com o mundo. Contudo, a interação aluno/computador precisa ser mediada por um profissional que conheça computador e programas, tanto do ponto de vista computacional, quanto do pedagógico e do psicológico. Quem faz a diferença na sala de aula é o professor, sendo essencial a identificação das habilidades, dos conhecimentos e das experiências que todos os educadores devem possuir para serem capazes, com sucesso, de utilizar a tecnologia para ensinar (SCHRUM, 1998).

Diante da aprendizagem mediada pelo computador, o professor deve trabalhar com seus alunos de forma a propiciar a construção de conceitos por meio de conhecimentos prévios, acerca de temas escolhidos por eles ou previstos no currículo da escola. O professor passa, nesse contexto, a ser mais do que um supervisor que dá uma tarefa e cobra resultados, julgando os trabalhos ao final do processo. Ele passa a viver o processo de produção junto com os alunos, discute os rumos, propõe tarefas intermediárias, vibra com resultados parciais e chega mesmo a considerar seu o resultado dos fracassos e dos sucessos dos alunos:

O professor deixa de ser o transmissor de informações e passa a atuar como mediador, promotor, facilitador, desafiador e consultor. Cabe a ele criar uma situação de parceria e cooperação com os alunos e entre os alunos, propondo desafios ou elegendo coletivamente um tema de estudo, questionando os alunos, convidando-os a verbalizar suas dificuldades e descobertas, provocando a formalização de conceitos e a sua evolução em relação às metas atingidas. (ALMEIDA, 1998a, p. 30).

Como reforço dessa posição, há um texto de Leech (1997b) em que compara a atuação do professor como um mero facilitador do processo de aprendizagem à atuação do *magister* da Grécia antiga (onde o escravo era o mestre que era submetido à obediência e acompanhava o aprendiz até a escola). Diante desses contextos, o computador seria simplesmente o dispositivo que dá acesso e age como intermediário entre o aprendiz e o corpus, ou banco de dados computadorizado, como uma fonte de conhecimento e compreensão. O papel do professor no processo de implementação de novas tecnologias provou ser fundamental, tanto que, aos poucos, vão se transformando o discurso e a postura dos teóricos da área de tecnologia educacional. Agora, esses teóricos passam a enfatizar a necessidade de capacitação e atualização dos professores, reconhecendo a sua importância no sucesso de projetos de inovação educacional:

[...] o domínio de vertentes tecnológicas pelo professor deve ser considerado como um “traço profissional”, no sentido que assimila uma bagagem tanto conceitual como da experiência, pela qual é possível resolver um número crescente de situações reais. Falamos do professor como um profissional ativo, capacitado para transferir para a prática e de forma auto-suficiente o currículo. (PONS, 1998, p. 66).

Fica evidente, a partir dessa perspectiva, que não se trata apenas de conectar escolas às redes telemáticas por meio de modernos equipamentos e alfabetizar o professor em informática, mas, sim, de construir projetos pertinentes que atendam as particularidades de cada cultura, os estilos pedagógicos dos professores reais e não ideais e respeitem as especificidades dos campos de conhecimento. Nesse sentido, concordando com Litwin (1997), vai ficando claro que uma tecnologia educacional para a escola é uma opção complexa que requer a participação, concepção e produção de profissionais de várias áreas de especialização e com experiência em pesquisa aplicada. Papert cita a coleta de dados pelo do computador como exemplo de atividade que pode despertar o interesse pela pesquisa nos estudantes:

[...] crianças poderiam coletar mais dados sobre o ambiente do que qualquer número socialmente custeável de cientistas profissionais. Isso é muito melhor do que as folhas de exercício e experiências de demonstração ritualísticas da Escola, mesmo que seja apenas porque os estudantes sentem que estão engajados em uma atividade significativa e socialmente importante sobre a qual eles realmente se importam. (PAPERT, 1994, p. 30).

Diante disso, o professor deve orientar os alunos sobre como obter a informação e como tratá-la e utilizá-la, abrindo espaço para a articulação de um conhecimento investigado na realidade que os rodeia, para que possam ter recursos para a construção desse conhecimento. Como orientador, ele deve dar meios para que os alunos possam ter habilidade de acessar os meios informatizados para a ampliação do seu universo de informações, tendo claro que a informação e o conhecimento não estão restritos aos livros e aos muros da escola. Behrens (1996, p. 75) afirma que “[...] a revolução da informática e das telecomunicações instiga a uma reflexão crítica sobre a educação bancária¹¹ presente no sistema escolar”. O docente deve incentivar os alunos a buscar material para pesquisa semelhantes e diferentes daqueles que ele procura e traz. Segundo Demo (1996), é necessário que ele induza o aluno à criação e à montagem de material que lhe permita a manipulação, experimentação, visualização e reconstrução. O autor afirma que:

[...] o desafio maior está em salvaguardar na eletrônica a lógica e a ética do aprender a aprender, [...] a própria facilidade de armazenar informações e de dispor delas a qualquer hora, poderá levar a evitar didáticas copiadas, mesmo porque seriam reduplicativas e inúteis; ao lado de disponibilidade da informação, a eletrônica vai buscar formas de promover sua permanente reconstrução. (DEMO, 1996, p. 31).

¹¹ Entenda-se por *educação bancária* a prática de ensino limitada à produção de conhecimentos em sala de aula.

Em resumo, o atual campo das pesquisas a respeito do ensino tem sido dinamizado pela disseminação das tecnologias de informação e comunicação nas escolas como ferramentas pedagógicas. Entretanto, não é tão simples fazer com que o professor adquira um novo perfil. A existência de uma grande distância entre o perfil do professor delineado nessa teoria e a sua concretização nos sistemas de ensino, a nosso ver, é visível. No entanto, a formação de professores, bem como o melhoramento progressivo da sua qualidade nos domínios do saber, do saber fazer e do saber ser, constituem-se em peças fundamentais do motor de arranque para a melhoria da qualidade de ensino.

Na tentativa de construção de um novo paradigma de ensino que levasse em conta os recursos tecnológicos que as escolas ligadas ao ProInfo estavam recebendo, os multiplicadores do Núcleo de Dourados passaram a ler e discutir diversas teorias de aprendizagem veiculadas no Brasil e no Mundo. Essa leitura levou-os a perceber que a abordagem tradicional, segundo Hernández (1998a), não tem sido suficiente para que o aprendiz trabalhe a construção do conhecimento. A aprendizagem por descoberta surge, então, nesse cenário, como uma das melhores propostas de trabalho com professores e alunos. Essa abordagem considera fundamental a atividade em que os alunos desenvolvem uma estratégia de indução que lhes permite, desde suas experiências imediatas, buscar, por si mesmos, respostas às suas necessidades e informação para complementá-las. O aluno aprende melhor quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se apresentam na sala de aula.

Segundo Hernández (1998a), a proposta *globalizadora*, de um ponto de vista didático, torna-se limitada, sobretudo, se é o professor quem decide o que se vai aprender e que fontes de informação serão estudadas, e não encara a situação de cada grupo e de cada indivíduo dentro da sala de aula partindo de sua própria evolução. No entanto, os multiplicadores decidiram que, na implementação dessa proposta, os professores seriam orientados a não deixar toda a tomada de decisão sobre quais temas seriam trabalhados sob a responsabilidade dos alunos, uma vez que desfrutar dessa liberdade de escolha seria algo ainda a ser aprendido por professores e alunos, o que implicou na manutenção da postura tradicional do professor.

A escola esperada deveria privilegiar o processo avaliativo e a auto-avaliação, devendo ter, como pressuposto essencial, a busca de metas pessoais. A proposta de avaliação deveria ser feita desprezando a padronização de produtos, pois o aluno, segundo Mizukami (1986, p. 56), “[...] deverá assumir responsabilidade pelas formas de controle de sua

aprendizagem, definir e aplicar os critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os objetivos que se pretende”.

O que era esperado pelos multiplicadores, é que a pesquisa pudesse ser entendida como uma rotina e não como uma atividade que ocorresse em momentos especiais, oportunizando o questionamento sistemático da realidade e incluindo a prática como componente necessário da teoria e vice-versa. Entretanto, segundo Demo (1996), deve-se desenvolver a educação com a pesquisa; tomando-se cuidado, no entanto, para que ela não fique restrita a momentos de acumulação de informações, leituras, materiais e experimentos que não passam de insumos preliminares. Portanto, questionar não significaria apenas criticar, mas intervir alternativamente, buscando a resolução e o esclarecimento de propostas colocadas. Para o autor, o trabalho em equipe deveria ser estimulado, com o propósito de se melhorar a participação coletiva; contudo, não se poderia perder de vista a evolução individual e a produtividade dos trabalhos.

Em síntese, desde a implantação do ProInfo em Dourados, os multiplicadores do NTE refletiram e experimentaram diferentes paradigmas e concepções de ensino obtidas no curso de especialização em Informática na Educação, nos encontros nacionais do ProInfo, em capacitações e encontros regionais oferecidos pela SEED/MS, nos estudos individuais e coletivos realizados entre eles e por meio de parcerias e na prática adquirida nos cursos de capacitação. Os multiplicadores ainda acreditam em uma mudança profunda na educação, mas essa mudança não poderá ser obtida apenas com algumas experiências isoladas. Embora sonhem com a possibilidade de os professores mudarem sua prática de ensino, muita coisa de sua própria prática deve ser revista para obterem melhores resultados que digam respeito à qualidade da aprendizagem. No entanto, concordamos com Papert (1994) em que a total mudança de um sistema pode ser sentida apenas por meio de uma evolução lenta e orgânica e por meio de uma harmonia próxima de uma evolução social.

3 A LINGÜÍSTICA DE CORPUS E ENSINO DE LÍNGUAS

3.1 Concepções que norteiam o ensino de língua

O objetivo desta seção é conduzir o leitor a uma reflexão sobre algumas teorias e concepções que dizem respeito à visão e à prática docente no processo de ensino e de aprendizagem de línguas. O texto é construído de forma a levar o leitor a perceber quais concepções poderiam melhor nortear o trabalho docente na utilização da abordagem da Lingüística de Corpus no ensino de línguas.

3.1.1 Concepções de linguagem e gramática

Nossa experiência no ensino público e constante leitura dessa realidade permitem-nos afirmar que, nem sempre, o professor está consciente da teoria lingüística que embasa o seu trabalho em sala de aula, não tendo claro, muitas vezes, qual o objetivo pretendido com seus procedimentos. A falta de conhecimento da concepção de linguagem é uma questão bastante problemática, segundo Luft (1985), pois isso interfere negativamente nos processos de ensino/aprendizagem, pela falta de determinação de *o que, como e para que* se ensina.

Segundo Travaglia (1997), a maneira como o professor entende a natureza da língua pode alterar o modo como ele estrutura sua prática de ensino de língua. A visualização das diferentes concepções de linguagem é muito importante para que o professor possa definir com clareza sua posição diante do ensino. Embora Geraldi (1999) chame atenção para os riscos de uma generalização apressada sobre concepção de linguagem, ele elenca três concepções:

a) Linguagem como uma expressão do pensamento - segundo essa concepção, a expressão é construída no interior da mente. A linguagem, vista dessa forma, leva à conclusão

de que as pessoas que não se expressam bem, ou não conseguem se expressar, não pensam. A expressão seria construída no interior da mente e sua exteriorização seria considerada apenas uma tradução.

b) Linguagem como um instrumento de comunicação - nessa concepção a língua seria vista como um código, ou um conjunto de signos que se combinariam, segundo algumas regras, com a finalidade de se transmitir uma mensagem ou informação que estaria na mente do falante a determinado receptor ou ouvinte.

c) Linguagem como uma forma de interação - nessa concepção, a linguagem não seria vista apenas como um instrumento para a exteriorização de pensamentos ou para a transmissão de informações de um emissor a um receptor. Ela seria vista, pois, como um lugar de interação humana, um ato de fala entre duas ou mais pessoas, que poderia ser tomada também em seu sentido amplo, por exemplo, como qualquer tipo de comunicação verbal, oral ou escrita, exterior ou interior, manifestada ou não. Segundo Travaglia (1997, p. 23), “[...] essa concepção é representada por todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de lingüística da enunciação”.

Para Luft (1985), uma das contribuições mais positivas da Lingüística ao ensino de línguas refere-se às propostas de Saussure com relação às noções de linguagem e língua, de variantes e registros, de que toda língua evolui, de que uso e fatos devem prevalecer sobre preconceitos e de que a língua é um saber interior, pessoal e coletivo¹².

Possenti e Ilari (1987, p. 11) afirmam que “[...] uma das contribuições da lingüística mais importantes para o professor de língua materna é a de ter mostrado que o termo ‘gramática’ não tem uma definição única, podendo referir-se a várias realidades”. Segundo Franchi (1987) a crítica aos estudos gramaticais e à prática de ensino com os alunos na escola só se justifica porque

[...] não existe propriamente uma só concepção servindo de base às noções, conceitos, critérios, relações e função com que se opera nas análises e descrições feitas na escola e em nossos livros didáticos. Trata-se de uma tradição (num sentido quase mecânico de tradição) que foi acumulando e catalogando questões, problemas, soluções específicas, definições: um baú de guardados. (FRANCHI, 1987, p. 14).

¹² Com relação a esses conceitos, ver SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. S. Paulo, Cultrix, 1997.

Diversos autores, entre eles Possenti (1999), Perini (2000) e Travaglia (1997), concordam que, considerando-se o conjunto de regras que são pertinentes às questões do ensino de língua, a gramática pode ser vista (ou classificada) como:

- a) Gramática Normativa;
- b) Gramática Descritiva;
- c) Gramática Internalizada.

A Gramática Normativa é, segundo Possenti (1999, p. 64), “[...] a mais conhecida do professor de primeiro e segundo graus, porque é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos”. A partir dessa visão de gramática, o papel da escola pode ser resumido simplesmente como tentativa de substituir a variedade lingüística que os alunos já dominam (considerada aqui como desvios, erros ou deformações da língua) pela variedade dita padrão ou culta. Sobre a gramática normativa há também

[...] o conceito tradicional de gramática que é um livro onde se encontram regras do que se deve ou não dizer, ao lado de uma análise de certas estruturas sintáticas de uma língua e uma classificação de suas formas morfológicas e léxicas. Críticas severas aparecem a essa gramática uma vez que traz, na consideração dos elementos lingüísticos, uma multiplicidade de critérios, pecando, ainda, pela falta de objetividade de análise, por apresentar juízos de valor. (TRAVAGLIA, 1984, p. 31).

Travaglia (1997) afirma que a norma de bom uso da língua é baseada apenas em escritores clássicos portugueses do século passado ou, na melhor das hipóteses, autores brasileiros do começo do século vinte, ignorando e depreciando as características da variedade da língua oral.

A Gramática Descritiva, por sua vez, é definida, segundo Possenti e Ilari (1987), como aquela que orienta o trabalho do lingüista, cuja preocupação é descrever como as línguas são faladas. Dessa forma, o estudo é feito a partir de diversos fatos da língua, encontrados em um conjunto de dados que, posteriormente, são analisados com base em uma determinada teoria e por métodos específicos. Esta gramática é entendida

[...] como um conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados produzidos por falantes, regras que são utilizadas. [...] não implica uma avaliação positiva ou negativa da expressão lingüística por parte da comunidade, ou de qualquer segmento dela, que fala esta mesma língua. (POSSENTI, 1999, p. 49).

Não caberiam, aqui, considerações sobre como as coisas deveriam ser, mas apenas sobre como as coisas são. Trata-se de um conjunto de regras que são seguidas.

Com relação à Gramática Internalizada, ela remete a hipóteses de que todo falante está habilitado a produzir frases e seqüências de palavras de maneira tal que essas frases e seqüências sejam compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua. Nessa concepção,

[...] a língua é considerada como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado, [...] conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar. (TRAVAGLIA, 1997, p. 28)

O erro lingüístico não existe nesse tipo de concepção; o que ocorre é a utilização inadequada de certa variedade lingüística em determinada situação de interação comunicativa.

Os estudos da gramática, segundo Chomsky (1971), devem estar voltados para a “competência” do falante ideal e não para a sua performance, uma vez que a aceitabilidade de determinadas construções não está diretamente ligada a sua correção gramatical, mas, sim, a sua inteligibilidade entre os falantes. O autor defende a hipótese da competência inata e universal do falante, não concordando com a explicação empirista da aquisição lingüística. Ao afirmarem que a língua pode ser encontrada fisicamente apenas na cabeça do indivíduo, os defensores da concepção chomskyana opõem-se à idéia de que a faculdade para a linguagem é produzida historicamente, mediante diversos atos de interação.

Entretanto, em relação à manifestação da competência, Chomsky (1971) destaca que seu desempenho se dá quando imergida em um ambiente lingüístico apropriado. Esse ambiente é que determinará por meio de qual língua a criança irá se expressar. Embora, ao nascer, a criança não saiba que linguagem vai aprender, esse “conhecimento tácito” que ela carrega será o responsável pela seleção da sua língua em detrimento de muitas outras línguas concebíveis, de modo a ser capaz de selecionar uma hipótese “permissível” sobre a gramática da língua que está a usar. À luz da experiência, a criança vai se tornando capaz de rejeitar parte da sua experiência lingüística como sendo “defeituosa e desviante”, construindo, assim, seu conhecimento sobre a língua.

Essa gramática seria internalizada equivalendo a um sistema de regras necessárias para se poder falar, e, até mesmo, a criança de cinco ou seis anos que já fala com desembaraço, e os analfabetos, necessariamente, dominam essa gramática que dirige todos seus atos de fala. Nessa concepção, um falante produz expressões adequadas e compreensíveis, por ele e seus interlocutores que, provavelmente, dominam as mesmas regras dessa produção.

Portanto, acreditamos que realizar uma distinção clara entre concepções de linguagem e de gramática eliminaria a ilusão de que elas têm apenas um significado, ou que a língua é uma estrutura uniforme. É importante que o professor conheça os vários tipos de gramática, não para ensiná-los, mas para usá-los para instrumentos analíticos e explicativos da linguagem de seus alunos, e para realizar um trabalho que amplie o conjunto de recursos expressivos de que o aluno dispõe.

3.1.2 O ensino de línguas

Os professores, segundo Richter (1998), têm tentado superar a dicotomia língua/literatura. Eles têm buscado a integração entre o trabalho com a linguagem e o trabalho com a prática da leitura e produção textual, tendo como finalidade o desenvolvimento do espírito crítico e criativo nos aprendizes para assumirem a função de sujeito do seu discurso. Mas esse desejo de mudar tem esbarrado na tradição e nas imposições de cumprir programas ou mesmo nas justificativas teóricas do ensino tradicional da gramática normativa. Richter (1998) afirma que, em geral, o professor não tem tido uma formação que inclua princípios cognitivos, afetivos e lingüísticos subjacentes à aquisição de uma língua. Grande parte dos professores com mais de quinze anos de experiência no ensino, bem como os recém-formados, não têm se preocupado com o embasamento pedagógico do ensino de língua. Isso os tem levado a desenvolver um trabalho docente pautado em atividades de aprendizagem que envolvem a utilização de regras e memorizações. Para estes, o “método tradicional” serve como uma luva, porque basta a memorização de regras da gramática normativa e algumas técnicas de análise sintática.

O objetivo da escola, segundo Possenti (1999), é ensinar a língua-padrão (ou variante culta) ou criar condições para que ela seja aprendida, de forma a preparar os alunos para a aquisição da linguagem escrita, instrumento de acesso ao conhecimento “livresco”. No entanto, segundo o autor, há os que defendem a idéia de que não se deve ensinar essa variante lingüística aos alunos que conhecem e usam outras variantes adquiridas no convívio familiar, fundamentando-se, em parte, no preconceito de que seria difícil aprender a variante padrão. Por outro lado, para o autor, essa opinião pode ser justificada pelo fato de o ensino de língua, muitas vezes, ter se resumido ao ensino da gramática, cujas normas baseiam-se na língua-padrão, portanto distantes da experiência lingüística do aluno, dando ênfase muito mais a questões terminológicas do que ao uso efetivo da linguagem.

Utilizando outras palavras, Geraldi (1999) defende idéia semelhante afirmando, que a língua não pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, pois, do ponto de vista sociointeracionista da linguagem, ela se trata de um conjunto não-fechado de recursos expressivos, de um produto histórico resultante do trabalho discursivo do passado e, hoje, condição de produção do presente. Portanto, a língua também faz história e participa da construção deste mesmo produto que está sempre inacabado e sempre em construção. Para o autor, a escola age como se a língua culta fosse pronta ou estática e não aceita nem compreende a forma como os alunos provenientes das classes populares falam e compreendem o mundo.

Geraldi (1999) comenta que a variedade lingüística da criança foi adquirida através da participação em específicos processos interlocutivos, tendo interagido apenas nos grupos sociais dos quais faz parte (família, amigos, vizinhança, igreja), mais a influência dos meios de comunicação a que tem acesso, particularmente rádio e televisão. Na escola, com a aquisição da linguagem escrita, a criança poderá expandir as oportunidades de processos interlocutivos. Para o autor, a diferença fundamental consiste nas instâncias¹³ destes processos, em que se abrem novas possibilidades de interações que mudam sua natureza, em virtude de se tratarem de instâncias públicas de uso da linguagem.

De maneira semelhante, Perini (2000) afirma que o professor pode trabalhar componentes culturais e de aplicação imediata para a formação de habilidades intelectuais de observação e raciocínio. Para ele, nem sempre há a possibilidade de trabalhar um ponto específico da gramática levando-se em conta todos esses componentes ao mesmo tempo. O autor lembra que as habilidades de raciocínio, de observação, de formulação e testagem de hipóteses “[...] são um pré-requisito à formação de indivíduos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento novo” (PERINI, 2000, p. 31).

Entretanto, a aprendizagem autônoma não é uma forma de aprendizagem que surge em todo e qualquer estudante. Ela é uma forma de aprendizagem que precisa ser trabalhada e encorajada nos aprendizes do ensino fundamental ou médio, principalmente em gramática, porque,

¹³ Geraldi (1996) divide as instâncias onde se dão os processos interlocutivos em privadas e públicas. Nas instâncias privadas, estão as primeiras oportunidades de participação do processo interlocutivo da criança. Elas se referem ao cotidiano da vida familiar, em situações em que o interlocutor, por exemplo, não necessita de pedir autorização para falar. As instâncias públicas referem-se às situações em que o interlocutor tem a oportunidade de interagir com pessoas que não estão ligadas ao convívio familiar (escola, igreja, reuniões de moradores, etc.).

[...] se há algo que nossos alunos em geral não desenvolvem durante sua vida escolar é exatamente a independência de pensamento. O estudante brasileiro (e, muitas vezes, também o professor) é tipicamente dependente, submisso à autoridade acadêmica, convencido de que a verdade se encontra, pronta e acabada, nos livros e na cabeça das sumidades. (PERINI, 2000, p. 31).

Para Franchi (1987), a atividade autônoma pode ser desenvolvida tanto em situações de concordância de idéias, bem como na contradição, na multiplicação dos interlocutores e no contraponto de um discurso que é atualizado em um contexto bem determinado. A criatividade, portanto, não pode reduzir-se à originalidade, à divergência, menos ainda a um ato singular produto de um êxtase ou inspiração. Ela é resultado de um trabalho coletivo, localizando-se no espaço em que se abre a possibilidade de opções, mesmo que esta seja a de se optar pela opção dos outros. Esperar que aprendizes se transformem em autodidatas críticos e criativos de todo e qualquer conteúdo curricular é um tanto utópico, pois o próprio ato de “aprender a aprender” exige a mediação do outro. E, nesse caso, a mediação do professor.

Um dos fundamentos da boa ciência, de acordo com Bagno (2000), é a investigação das regras e leis que provocam os fenômenos naturais. Entretanto, no ensino da gramática, as regras e as leis não são investigadas. O professor simplesmente as entrega prontas e acabadas aos alunos, restando-lhes apenas a obrigação de decorá-las, sem terem tido condição de perceber de maneira clara o porquê de as coisas funcionarem daquele jeito.

Geraldi (1997) relata que

Entre um ensino como reconhecimento e um ensino como conhecimento e produção, o deslocamento que uma concepção interacionista da linguagem produz pode contribuir para a construção de outras alternativas, sem que isto signifique o abandono de conhecimentos historicamente produzidos em troca do senso comum de interpretações momentâneas. (p. 8).

Ainda de acordo com Geraldi (1999), a alteração do ensino de língua na escola não se limita a uma mudança nas técnicas e nos métodos utilizados em sala de aula. A clareza sobre as diferentes concepções de linguagem, gramática e ensino de língua pode possibilitar não apenas a construção de uma nova metodologia, mas também de diferentes conteúdos a serem ensinados.

3.1.3 A concepção sócio-histórica de Vygotsky

Diante do exposto, acreditamos que qualquer trabalho docente sobre regras gramaticais e uso da linguagem deva privilegiar a interação entre os alunos, entre o aluno e o

conhecimento e, por fim, entre o aluno e o professor. Preferencialmente, entendemos que é mais produtivo para a aprendizagem quando o professor é norteado por uma concepção que veja a linguagem como forma de interação. Nesse sentido, a teoria mais adequada é a sócio-interacionista fundamentada em Vygotsky.

Vygotsky (1991) afirma que o processo de desenvolvimento ocorre ao longo da vida, sendo dependente da interação social (aprendizagem social) para conduzir ao desenvolvimento cognitivo. Sua teoria tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento.

Para o autor, a atividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive sua transformação por uma atividade mental. Para ele, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e é constituído a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que vão se internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência.

De acordo com Vygotsky, a produção do conhecimento não é vista como uma ação do sujeito sobre a realidade e sim como a mediação feita por outros sujeitos. O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Nesse contexto, a linguagem fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Inicialmente, as crianças desenvolvem estas ferramentas para servir unicamente como funções sociais, formas de comunicar necessidades. Posteriormente, a internalização destas ferramentas conduz a habilidades mais elevadas de pensar.

Vygotsky (1991) afirma, ainda, que a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto; potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas; distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial) nas quais as interações sociais são centrais, estando aprendizagem e desenvolvimento inter-relacionados. Assim, um conceito que se pretenda trabalhar requer, sempre, um grau de experiência anterior para a criança.

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro. Ou seja, um estudante pode executar uma tarefa, que não poderia desenvolver sozinho, sob a orientação do adulto ou com a colaboração de um parceiro. As zonas proximais do desenvolvimento são *pontes* que abrem passagem entre o que se conhece e o que pode ser conhecido. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.

Na concepção vygotskiana, o professor tem o papel explícito de interferir no processo de aprendizagem, provocando avanços nos alunos com sua interferência na zona proximal. A atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo é importante para o processo de desenvolvimento da criança, por se tratar de uma intervenção deliberada de membros da mesma cultura. O aluno não é, tão somente, o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro ou o que seu grupo social produz. A formação de conceitos espontâneos ou cotidianos, desenvolvidos no decorrer das interações sociais, diferencia-se dos conceitos científicos adquiridos pelo ensino. Ao observar a zona proximal, o educador pode orientar o aprendizado no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial de uma criança, passando-o do grupo para o indivíduo.

Vygotsky considera fundamentais as “ajudas externas” para o processo evolutivo do aprendiz. Para ele, a escola deve considerar as potencialidades do indivíduo durante o processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, e a escola tem um papel essencial na construção desse ser, devendo dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas, sim, para etapas ainda não alcançadas pelos alunos, funcionando como incentivadora de novas conquistas do desenvolvimento potencial do aluno.

Na concepção sócio-interacionista de ensino de línguas, o objeto de estudo é o texto em todas as suas manifestações, considerando a leitura, a produção e a análise lingüística. É importante dar destaque à análise lingüística pois esta designa a atitude de explicar os fatos da língua identificando, no próprio uso, as razões da ordenação, estruturação e relação dos diferentes níveis de língua em si e com o discurso.

3.2 A Lingüística de Corpus

O objetivo desta seção é apresentar alguns aspectos históricos da Lingüística de Corpus e do corpus no cenário mundial, bem como suas definições e a caracterização

tipológica do corpus. A importância dessas colocações reside no fato de que tais temas não são muito conhecidos entre os acadêmicos no país, havendo a necessidade desse tipo de leitura para perceberem um dos pontos de partida da pesquisa.

3.2.1 Lingüística de Corpus

Para Biber *et al.* (1998), os estudos de língua, geralmente, são divididos em: *estudos de estrutura* e *estudos de uso*. Tradicionalmente, as análises lingüísticas têm dado ênfase à estrutura, identificando as unidades estruturais e as classes de uma determinada língua (como morfemas, palavras, classes gramaticais) e descrevendo como estas unidades podem ser combinadas para formarem unidades maiores (como frases, textos ou enunciados).

De acordo com Sinclair (1991), a tradição lingüística foi limitada ao que um único indivíduo poderia experimentar e lembrar, e a instrumentalização ficou restrita a pesquisas fonéticas, não havendo nenhuma observação indireta ou mensuração. A situação era semelhante ao que acontecia com as ciências físicas há mais de 250 anos, e a falta de dados adequados impossibilitou grandes avanços nas pesquisas lingüísticas. Isso fez com que os lingüistas olhassem nos limites da mente em vez de nos fatos da sociedade, sendo a intuição a chave para essas tarefas¹⁴. Foi dada ênfase à semelhança de estrutura da língua, e o papel comunicativo da língua dificilmente era tratado nas pesquisas lingüísticas.

Stubbs afirma que

Some patterns of language use are not directly observable, because they are realized across thousands or millions of words of running text, and because they are not categorical but probabilistic. Of course, some patterns may be discernible, in a rough way, via intuition. But in order to describe such distributions systematically, significant amounts of text must be stored on computer and searched, and quantitative methods must be used to describe the patterns. (STUBBS, 1994, p. 204).

A observação e análise de ocorrências reais da língua são traços distintivos entre a introspecção e a intuição, que são formas de se obter informações sobre o funcionamento e a utilização da língua.

¹⁴ O fato de apresentarmos alguns pontos históricos sobre como os lingüistas obtinham e ainda obtêm seus dados não significa, aqui, a intenção de ressaltar a importância da abordagem com base em corpus em oposição a outras formas de levantamento de dados. Ou seja, defender a abordagem com base na Lingüística de Corpus a partir da crítica a outras formas de pesquisa.

Sinclair (1991) critica a confiança que os lingüistas têm demonstrado em suas próprias intuições na reflexão sobre a língua, afirmando que elas não são um bom guia para o que de fato acontece quando as mesmas pessoas usam a língua. Segundo ele, para se descobrir como as pessoas, de fato, usam uma língua, deve-se observar essa língua sendo utilizada por falantes, comunidade lingüística, comunidade de fala, entre outros.

Embora alguns teóricos da Lingüística de Corpus tenham suas razões para criticar a intuição, não podemos, no entanto, deixar de concordar com Sardinha (2004) quanto à sua importância em alguns tipos de pesquisa com base em corpus. Portanto, não se deve entender que há uma total ruptura entre corpus e *intuição*, mas que ambos podem servir, em maior ou menor grau, de base em um mesmo tipo de pesquisa.

O termo “corpus”, segundo Leech (1997a), passou a ser utilizado por lingüistas para designar um banco de dados autênticos de idioma que pode ser usado como base para a pesquisa lingüística. Este corpo de dados consiste em amostras de textos escritos e discursos falados. Frequentemente, o corpus é projetado para representar um idioma particular ou sua variedade. Nos últimos quarenta anos, o termo corpus foi aplicado a um volume de material de idioma que existe em forma eletrônica e que, por sua vez, pode ser processado através de computador para vários propósitos, como pesquisa lingüística e idiomática. Como o poder e a capacidade dos computadores aumentaram, o corpus também aumentou em tamanho, variedade e facilidade de acesso. Ao mesmo tempo, uma gama crescente de *softwares* foi desenvolvida para processar e acessar a informação que o corpus contém. Um corpus computadorizado está se tornando um recurso universal para pesquisa de idioma numa escala inimaginável há quatro décadas.

The word “corpus”, derived from the Latin word meaning “body”, may be used to refer to any text in written or spoken form. However, in modern Linguistics this term is used to refer to large collections of texts which represent a sample of a particular variety or use of language(s) that are presented in machine readable form. (W3-CORPORA, 2001, não paginado).

O grupo *Expert Advisory Group on Language Engineering Standards* – EAGLES – define:

A corpus is a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language. [...] Words such as collection and archive refer to sets of texts that do not need to be selected, or do not need to be ordered, or the selection and/or ordering do not need to be on linguistic criteria. [...] A computer corpus is a corpus which is encoded in a standardised and homogenous way for open-ended retrieval tasks. Its constituent pieces of language are documented as to their origins and provenance. (EAGLES, 1994, não paginado).

Para Leech (1997b), um corpus, em si, é um rico recurso de dados autênticos contendo estruturas que estão esperando ser “decifradas” pela inteligência humana, equivalendo, em outras disciplinas, à confrontação direta de dados que ocorrem em um laboratório científico. Toda essa confrontação experimental com o material de estudo pode ser feita por um estudante em um corpus, ocorrendo, freqüentemente, observações originais e descobertas que, provavelmente, nunca haviam sido notadas antes, até mesmo nos melhores dicionários e gramáticas de determinadas línguas.

As duas principais vantagens da utilização de corpus textual na pesquisa lingüística, segundo Biber, são:

1. They provide a large empirical database of natural discourse, so that analyses are based on naturally-occurring structures and patterns of use rather than intuitions and perceptions, which often do not accurately represent actual use.
2. They enable analyses of a scope not feasible otherwise, allowing researchers to address issues that were previously intractable. This is particularly true of computer-based text corpora, which can be analyzed using (semi-)automatic techniques. Such analyses can examine much more language data than otherwise possible, including more texts, longer texts, a wider range of variation (texts from different language varieties), a wider range of linguistic characteristics, and the systematic co-occurrence patterns among linguistic features. (BIBER, 1994, p. 169-170).

De acordo com Biber (1998), em lugar de se olhar o que é teoricamente possível em uma língua, a investigação de como os locutores e escritores exploram os recursos de suas línguas deve pautar-se no uso dessa língua, em textos que são produzidos de forma natural. Biber (1994) afirma que, através da utilização de grandes corpora, juntamente com ferramentas computacionais e quantitativas, as análises com base em corpus fornecem novas introspecções sobre a estrutura e o uso da língua. Muitos estudos de uso da língua enfocam uma estrutura particular da lingüística, investigando os diversos modos como estruturas aparentemente semelhantes ocorrem em diferentes contextos e com diferentes funções. Alguns tipos de perguntas que podem ser respondidas em estudos de uso da língua, entre outros, são o porquê da língua ter diversas estruturas que são tão semelhantes no significado e função gramatical; se as variedades da fala e as variedades da escrita têm preferências diferentes para um tipo de texto em oposição a outros; se as mesmas formas verbais normalmente podem ser usadas com verbos diferentes; se algumas formas nominais são usadas preferencialmente para diferentes significados especializados.

A Lingüística de Corpus, para Sinclair (1991), é uma forma de investigar a língua através da observação de grandes quantidades de ocorrências naturais de discurso armazenadas eletronicamente, usando *softwares* para compilação, manipulação e análise

desses dados¹⁵. A utilização de grande quantidade de dados é a base que estabelece a diferença da Lingüística de Corpus com a maioria dos outros métodos de investigação lingüística. Esse conjunto de dados que reúne grande quantia de textos orais e escritos é chamado de corpus. Para ele, até a década de 1960, foi considerado impossível o processamento de textos com alguns milhões de palavras; na década de 1970, foi considerado um pouco provável, *mas lunático*; na década de 1980, foi considerado bastante provável, *mas ainda lunático*. Já a partir da década de 1990, essa atividade tornou-se possível e tem se tornado cada vez mais popular. Stubbs afirma que

[...] as instruments of observation and memory, computers help considerably with the criterion of comprehensiveness of coverage. When correctly instructed, computers make it more difficult to overlook inconvenient instances, and are to that extent a move towards descriptive neutrality. (STUBBS, 1994, p. 218).

Conforme Kennedy (1998), a Lingüística de Corpus tem ajudado na reconceitualização das unidades de descrição lingüística. Para ele, a análise lingüística baseada em corpus pode se concentrar, não somente no que é escrito ou dito, mas, também, na identificação de padrões¹⁶ a partir da análise da frequência de formas específicas. Além disso, alguns lingüistas do corpus têm se dedicado ao estudo do léxico e a como certos conceitos léxico-gramaticais da língua são explorados. Isto surge como possibilidade de um melhor entendimento de frases fixas, colocações e padrões de uma determinada língua, que deve ser aproveitado por professores e pesquisadores.

Para Kennedy (1998), as áreas da Lingüística de Corpus são:

- *design*, compilação, coleta, armazenagem e preparação de textos para posterior análise;
- desenvolvimento de ferramentas de análise de corpora;
- uso de corpora computadorizados para descrição do léxico e da gramática da língua;
- exploração de corpus no processo ensino-aprendizagem.

¹⁵ Exemplos desse tipo de *software* são descritos nas seções 2.5.2 e 3.8.

¹⁶ Padrões são regularidades lingüísticas observadas em um corpus.

O foco da presente pesquisa é essa última área apontada por Kennedy: a forma como os professores exploram a lingüística baseada em corpus no ensino e na aprendizagem de línguas, materna ou estrangeira.

3.2.2 Compilação de corpus

Embora, atualmente, haja uma grande quantidade de corpora para serem comprados no mercado ou adquiridos gratuitamente, um pesquisador ou estudante tem a possibilidade de compilar seu próprio corpus para atender seu objetivo de pesquisa. Segundo Sinclair (1991), a compilação de um corpus envolve a seleção de textos que servem como exemplos de uso lingüístico para uma diversidade de propósitos. O valor de um corpus como ponto de referência é muito grande e, cada vez mais, pessoas em todos os ramos da ciência de informação estão percebendo que ele, como amostra de uma língua viva, acessado através de computadores, tem aberto novos horizontes para a pesquisa lingüística.

Para Sinclair (1991), há três métodos convencionais para a compilação de um corpus. O primeiro consiste na adaptação de material que já está em forma eletrônica. Atualmente, a cópia de textos dos mais diversos gêneros pode ser facilmente feita acessando a Internet. O segundo método compreende a conversão por meio de leitura óptica de textos e livros impressos através do escaneamento. O terceiro consiste na simples digitalização, utilizando-se o teclado do computador, de material manuscrito e transcrições de língua falada. De acordo com o autor, projetos de compilação de corpus podem ser feitos por todos ou por qualquer um destes três métodos, desde que cada um seja satisfatório para um diferente tipo de material. Provavelmente, a decisão mais importante é se o corpus vai conter apenas textos escritos, apenas transcrições da fala, ou ambos. Em relação à organização fundamental do idioma, Sinclair afirma que a forma falada da língua é um guia melhor do que a forma escrita.

Na compilação de um corpus, geralmente, deve-se atentar para o fato de que o material que o compõe pode ir do formal ao informal, do literário ao usual. O formal é, quase sempre, mais fácil de adquirir do que o informal, enquanto que o literário pode ser observado com mais facilidade do que o usual. Como um dos usos de um corpus, em princípio, é a identificação de tipicalidades em uma determinada língua, deve-se tomar cuidado para que textos de alguns escritores não predominem em um corpus, pois isso faz com que ele tenha pequeno ou nenhum valor como ponto de referência normativa. Se o objetivo da compilação de um determinado corpus for a maior aproximação possível do modo real como a língua é

usada, deve-se buscar o registro dos escritores mais comuns e não apenas dos gênios literários ou habilidosos jornalistas.

Sinclair (1991) apresenta alguns aspectos em relação aos dados de um corpus que devem ser considerados, como: *a autenticidade, a origem, o tamanho, a organização e a anotação*¹⁷. Estas características podem ser declaradas, individualmente, como princípios da Lingüística de Corpus. No que diz respeito à origem dos dados, deve-se buscar a utilização de ocorrências reais da língua para que seja possível observar como uma língua funciona ou é utilizada. Em relação à quantidade dos dados, quanto maior for a quantidade de dados que compõem um corpus, tanto maior será a quantidade de exemplos de ocorrências que darão suporte às teorias elaboradas a partir dele. No entanto, na compilação de um corpus representativo de uma língua, deve ser observada a variedade lingüística. Os dados que compõem o corpus devem ser organizados sistematicamente a partir de projetos pré-estabelecidos e não apenas consistir de uma coleta desorganizada de textos sem propósitos específicos. Atualmente, já existe uma grande quantidade de corpora anotados¹⁸, e qualquer usuário (com a devida capacitação ou treinamento) pode fazer a opção entre utilizar um corpus anotado ou um corpus “cru”, dependendo do objetivo de sua pesquisa.

Para Biber (1993), a representatividade é a extensão pela qual uma amostra inclui toda a variedade de uma população. Ele afirma que

[...] a pilot corpus should be representing a relatively broad range of variation but also representing a depth in some registers and texts. Grammatical tagging should be carried out on these texts, as a basis for empirical investigations. Then empirical research should be carried out on this pilot corpus to confirm or modify the various design parameters. Parts of this cycle could be carried out in an almost continuous fashion, with new texts being analyzed as they become available. (BIBER, 1993, p. 256).

Biber (1993) identifica uma série de critérios externos e internos para a compilação de um corpus. Os critérios externos são essencialmente critérios não lingüísticos que determinam *o tipo de gênero, a modalidade, a origem e a finalidade* pelos quais os textos devem ser incluídos. Os critérios internos dizem respeito à *identificação de diferentes tipos de textos*, de acordo com uma série de categorias lingüísticas; entre elas pode-se citar *a distribuição de pronomes, preposições, tempos verbais ou proposições*. Segundo ele, o processo de

¹⁷ Anotação é um tipo de informação lingüística de origem gramatical, discursiva, etc., agregada aos textos de determinados corpora.

¹⁸ Corpus ou corpora anotados são os bancos de dados textuais que trazem algum(ns) tipo(s) de anotação(ões).

compilação deve ser cíclico, de forma que, primeiro, deve-se construir um corpus piloto para se estudar sua composição e depois decidir que parâmetros do *design* devem ser modificados.

3.2.3 Tipologia de corpus

Verificados os princípios gerais ou critérios mínimos para que um banco de dados seja considerado como corpus, o passo seguinte para a sua compilação será definir o tipo de corpus que se pretende utilizar. A tipologia do corpus é um aspecto que está intimamente ligado à *representatividade*. É grande a variedade de corpora existente e os pontos distintivos entre eles dizem respeito à quantidade e à qualidade, simplicidade ou documentações disponíveis sobre os textos neles contidos. Uma boa distinção entre tipos possíveis de corpus é feita por Atkins, Clear e Ostler (1992), dividindo-os em quatro tipos fundamentais, denominados, genericamente, como coletâneas de textos – *text collections*:

- Arquivo: um depósito de textos em formato magnético no qual os textos não estão relacionados nem coordenados de forma alguma.
- Bibliotecas eletrônicas (*Electronic Text Library – ETL*): uma coleção de textos em formato magnético que possuem um formato padronizado e seguem certas convenções em relação ao conteúdo, mas sem rigorosas limitações de seleção.
- Corpus: seção de uma biblioteca eletrônica, reunida segundo alguns critérios de seleção explícitos e com um propósito específico.
- Subcorpus: parte de um corpus, sendo um componente estático de *um* corpus maior ou mais completo, ou uma seleção que se tenha feito a partir da consulta em um corpus *on-line*¹⁹.

Esta definição não pode ser usada para a classificação da grande variedade de corpus existente. Para uma melhor classificação, devem ser consideradas outras características que marcam um corpus e que dependem bastante do fato de que um corpus é compilado sempre com um fim específico. É possível encontrar uma distinção tipológica de corpus mais específica em EAGLES (1996):

¹⁹ Para maiores informações sobre corpus *on-line*, ver seção 3.4.3.

- Corpus de referência: contém uma amostra representativa das variedades mais importantes de uma língua, assim como de suas estruturas e vocabulário gerais, de forma que ofereça informações sobre uma língua e possa servir de base na construção de gramáticas, dicionários e outras obras de referência.
- Corpus monitor: corpus que apresenta crescimento constante, ao qual são adicionados materiais novos à medida que materiais antigos são eliminados, oferecendo a possibilidade de observação das recentes mudanças no uso da língua. Atualmente, não há a necessidade de pôr limite ao tamanho do corpus monitor em virtude do aumento da capacidade de armazenamento proporcionado pelo avanço da tecnologia digital.
- Corpus oral: formado por transcrições de conversações informais e espontâneas. Em alguns casos, também pode conter textos escritos para serem lidos ou declamados.
- Corpus de amostragem: corpus que inclui apenas fragmentos de textos.
- Corpus especializado: pequeno corpus construído com algum propósito específico de representar o gênero ou o uso da língua por um grupo específico de falantes, por exemplo, linguagem infantil, jornalística ou de falantes nativos.
- Corpus paralelo: também chamado de bilíngüe ou multilíngüe, ele é formado por um texto e sua tradução em uma ou várias línguas. A tradução de um texto para outra língua pode ser entendida como uma anotação detalhada do significado do texto original. Os textos deste tipo de corpus podem estar alinhados, trazendo marcas que identificam os pontos de correspondência entre o texto original e sua tradução. Este tipo de formato possibilita muitas aplicações, como traduções humana e automática e recuperação de informação entre línguas diferentes.

Essa distinção tipológica do corpus pode ser ampliada a partir de algumas características mais específicas observadas por outros autores, entre eles Torruella e Llisterri (1999), a seguir:

- Corpus de aprendiz: é composto por textos produzidos por falantes não nativos.
- Corpus de treinamento: corpus utilizado para o fim específico de desenvolver *software* ou ferramentas de análise lingüística.

- Corpus histórico: contém textos representativos de um período de tempo.
- Corpus sincrônico: composto por textos que representam a linguagem contemporânea.
- Corpus diacrônico: formado de textos que representam diferentes períodos de tempo.

É possível que os textos que compõem um corpus possam ser mais específicos ainda, dependendo da finalidade para a qual o banco de dados é construído. A escolha de um dos *tipos de corpus está* quase sempre condicionada aos objetivos de diferentes tipos de pesquisa lingüística²⁰.

3.2.4 Breve histórico do corpus

3.2.4.1 Corpora de língua inglesa

Passaram-se mais de quarenta anos desde o início das primeiras experiências com a compilação do primeiro corpus eletrônico. Este banco de dados foi chamado de *Corpus Brown*, por ter sido compilado na Universidade Brown, Providence, RI. Ele consistia em um milhão de palavras e era composto de 500 amostras de texto, com cerca de 2.000 palavras cada. Todavia, antes do início da construção do *Corpus Brown*, Randolph Quirk anunciou, nos anos 1960, a implantação do projeto *Survey of the English Language*, que tinha a finalidade de ser um grande corpus com variedades estilísticas que serviria de base para a descrição sistemática da língua inglesa oral e escrita. Ainda na década de 1960, J. Sinclair compilou, na Universidade de Edimburgo, o primeiro corpus oral de inglês britânico. A partir disso, as coleções de corpus passaram a crescer cada vez mais, alcançando centenas de milhões de palavras.

Entre os corpora mais representativos, podemos notar, segundo Hernández (2004), a *Birmingham Collection of English Text*, compilada entre 1980 e 1985 por J. Sinclair, A.

²⁰ Nessa pesquisa, não temos o intuito de definir o tipo de corpus ideal para ser utilizado pelo professor com seus alunos, pois isso depende dos objetivos de aprendizagem definidos por ele na elaboração de seu projeto de ensino. No entanto, na seção 3.4.4 deste mesmo capítulo, apresentamos alguns exemplos de trabalhos que podem ser desenvolvidos com aprendizes.

Renouf e J. Clear. Composta por 20 milhões de palavras em inglês, 18,5 milhões de palavras escritas e 1,5 milhão de palavras faladas, foi utilizada na organização dos primeiros dicionários e gramáticas da editora Collins Cobuild. Este corpus foi compilado para que fosse uma mostra representativa do inglês britânico moderno, contendo textos provenientes tanto de variedades regionais como de língua padrão. Quase vinte anos depois, esse corpus deu origem ao denominado *Bank of English*, atingindo 320 milhões de palavras e oferecendo diversos serviços (por exemplo, o acesso direto a parte do corpus) através de seu *website*, no endereço <http://titania.cobuild.collins.co.uk/>.

O *Lancaster-Oslo/Bergen Corpus* (LOB), formado por um milhão de palavras em inglês britânico, provenientes de textos publicados em 1961, foi compilado em 1970, sob a supervisão de Leech (Universidad de Lancaster) e S. Johansson (Universidad de Oslo) e é o correspondente britânico do *Corpus Brown*. Contém 500 textos de 2.000 palavras cada um, mais ou menos com os mesmos tipos e variedades de textos que foram incluídos no *Corpus Brown*.

O *Longman/Lancaster English Language Corpus* é um corpus de 30 milhões de palavras compiladas pela editora Longman em colaboração com a Universidad de Lancaster. Contém diversas variedades estilísticas e textuais e foi compilado para ser usado na edição de dicionários. Ele é composto de amostras de textos escritos e orais de vários países e regiões, entre outros, Estados Unidos, Austrália, Jamaica, Inglaterra, Canadá, Nova Zelândia, Índia e Nigéria. Cada corpus regional contém um milhão de palavras, metade de língua escrita e metade de língua oral.

O *British National Corpus* (BNC) foi compilado com a finalidade de ser uma amostra representativa (de 100 milhões de palavras) do maior número possível de variedades da língua inglesa atual, de forma que é oferecido à comunidade científica e também à indústria como um corpus que pode ser usado em uma ampla variedade de áreas no âmbito do processamento da linguagem natural.

3.2.4.2 Corpora de língua portuguesa

A história das compilações de corpus em língua portuguesa é bastante diversificada; embora o Brasil seja o país com o maior número de falantes nativos da língua, ele não é o pioneiro na compilação de corpus da língua portuguesa. O *Corpus de Referência do Português Contemporâneo* (CRPC) do Centro de Linguística da Universidad de Lisboa,

iniciado em 1988, é um corpus eletrônico que contém em torno de 200 milhões de palavras, sendo constituído por amostragens de diversos tipos de texto de discurso escrito e oral. As amostras dizem respeito a variedades nacionais e regionais do português europeu, brasileiro, africano, macaueño, timorense e goense. O projeto consiste em uma base de dados e de conhecimentos acessíveis aos interessados em estudar a língua portuguesa. A maioria dos subcorpus está disponibilizada para consulta *on-line* através do endereço http://www.clul.ul.pt/sectores/projecto_rld_pesquisa.html.

O projeto *Processamento Computacional do Português* foi lançado em 1998 como uma primeira medida para organizar a área da engenharia da linguagem em língua portuguesa. Foi concebido como uma fase temporária de planejamento e intervenção no processamento da língua portuguesa por parte do Ministério da Ciência e Tecnologia de Portugal. Esse projeto tem um serviço na Internet que permite a consulta *on-line* a corpora do português através do endereço <http://acdc.linguateca.pt/acesso/>.

No final da década de 1980, foram iniciados alguns projetos que se dedicavam a pesquisas sobre variação lingüística regional do português no Brasil. Entre eles, temos o *Corpus de Variação Lingüística no Sul* (VARSUL) e o *Corpus de Variação Lingüística no Estado da Paraíba* (VALPB)²¹. Praticamente, todos esses projetos de corpus encontram-se em forma eletrônica e compreendem uma amostra de produções orais coletadas em entrevistas.

O Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) tem realizado importantes trabalhos na área de Lingüística de Corpus no Centro de Pesquisa, Recursos e Informação nas áreas de Lingüística Aplicada e Línguas Instrumentais (CEPRIL). O centro possui acervo bibliográfico especializado em Lingüística Aplicada, bancos de dados de linguagem autêntica em vários contextos e ferramentas computacionais para análise de dados. Ultimamente, tem atendido a comunidade nacional de pesquisadores e professores das diversas áreas da Lingüística Aplicada, oferecendo, entre outros serviços, a geração de concordâncias de determinada palavra, utilizando um concordanciador, diretamente do corpus *Banco de Português* (com cerca de 1,1 milhão de palavras). Os conceitos de concordância e concordanciador serão apresentados mais adiante.

²¹ O VARSUL e o VALPB não são projetos concebidos especificamente com base na Lingüística de Corpus. Neles, a coleta de grande quantidade de dados não era o mais importante, mas a coleta de dados considerando as diferentes variantes lingüísticas produzidas em determinada região, levando-se em conta diferenças de idade, sexo e escolaridade.

O *Lácio-Web* (LW) é um projeto iniciado pela Universidade de São Paulo (USP) em 2002, com previsão de término para 2004. Ele contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e com a parceria do Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional (NILC). O objetivo do projeto é divulgar e disponibilizar na Internet diversos corpora do português brasileiro escrito contemporâneo e ferramentas linguístico-computacionais a lingüistas, cientistas da computação, lexicógrafos, bem como a usuários que não são especialistas²².

Não há uma grande diversidade de corpora especializados que são produzidos e distribuídos em forma digital no país. O *Corpus Brown* parece pequeno, hoje em dia, se comparado aos corpora do início do século 21. Porém, o valor de um corpus não pode ser medido levando-se em conta apenas o seu tamanho. Também devem ser considerados fatores como a diversidade do corpus (a variedade de registros ou textos), o cuidado com que ele foi compilado (com respeito à codificação fiel de características ortográficas de um texto) e, por fim, a anotação desse corpus. A devida consideração desses fatores enriquece o corpus como uma fonte de informação linguística para o desenvolvimento de futuras pesquisas.

3.3 Corpus eletrônico no ensino

Nas seções que se seguem, aborda-se, especificamente, a utilização do corpus no ensino. Ali estarão sendo apresentadas algumas formas de utilização do corpus na construção de conceitos e conhecimento. O tema girará em torno do ensino sobre corpus e como explorá-lo no ensino. Também, serão feitas considerações sobre o desenvolvimento de capacitações e/ou treinamentos docentes, para a utilização de corpus no ensino, e algumas reflexões sobre teorias e concepções que poderiam ser utilizadas como embasamento da aprendizagem através de corpus.

O corpus como uma fonte de informação, segundo Leech (1997), tem se ajustado muito bem com a tendência de ensino com o apoio da tecnologia, que é chamada ‘aprendizagem mediada’, caracterizada pela construção do conhecimento aluno/computador e não mais apenas pela transmissão de conhecimento professor/aluno. Essa forma de trabalho docente faz com que não haja uma grande diferença entre as práticas de pesquisa e de ensino-aprendizagem. O estudante é colocado em uma posição parecida com a de um pesquisador,

²² Para mais detalhes, consultar <http://www.nilc.icmc.usp.br/lacioweb/>.

investigando de forma criativa²³ para dar sentido aos dados disponíveis fazendo observação do corpus.

A vantagem de se utilizar o corpus eletrônico é que ele oferece maior acessibilidade às palavras pesquisadas, maior velocidade de análise em oposição à varredura ocular e maior exatidão para algumas tarefas de processamento. Muitos projetos que estão sendo desenvolvidos com corpora computadorizados e concordância em sala de aula são significativos para o desenvolvimento cognitivo, iniciação profissional, comunicação, melhoria do atendimento educacional e suporte para estudos lingüísticos. Os resultados obtidos estão sempre subordinados ao tipo de corpus utilizado.

Berber Sardinha (2004) resume o acesso e a exploração de corpora em quatro áreas principais: descrição de linguagem nativa, descrição da linguagem do aprendiz, transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula e desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abordagens. Para ele:

A influência da Lingüística de Corpus no ensino ocorre de modo indireto, apenas quando os resultados da pesquisa são absorvidos e incorporados, em geral parcialmente, nos materiais de ensino. A entrada no ambiente pedagógico ocorre, primordialmente, pelos livros didáticos e muito pouco por intermédio do professor. (BERBER SARDINHA, 2004, p. 255)

Na prática de ensino de línguas, é provável que, em breve, o professor possa utilizar gramáticas e livros didáticos construídos a partir da abordagem da Lingüística de Corpus sem se dar conta da teoria que lhe dá suporte. Segundo Ricchter (1998), a realidade tem demonstrado que, após a formação acadêmica, o professor brasileiro, ao se inserir no mercado de trabalho, acaba assumindo grandes quantidades de turmas para compensar o baixo salário, não tendo a oportunidade de refletir sobre sua prática de ensino de língua materna ou estrangeira. A falta de preparação para o exercício dessa função, às vezes, faz com que ele acabe reproduzindo, com seus alunos, a prática de ensino a partir dos velhos paradigmas através dos quais ele foi ensinado. Nesse contexto, as alterações no processo de ensino da língua têm maior possibilidade de ocorrer a partir da capacitação docente do que apenas com a alteração de planos curriculares ou de concepções e abordagens lingüísticas na academia.

O corpus lingüístico está aparecendo, cada vez mais, como parte do currículo de lingüística em diversas universidades, tanto na graduação como na pós-graduação, e os três

²³ Isto não significa que não haja necessidade de um professor que oriente e coordene as atividades de sala de aula.

caminhos diferentes nos quais o corpus pode ser utilizado no ensino são: ensino sobre corpus, ensinando a explorar corpus e explorando corpus para ensinar.

3.3.1 Ensino sobre corpus

A Lingüística de Corpus, vista como uma subdisciplina da lingüística, segundo Leech (1997b), tem encontrado espaço dentro do currículo tanto de cursos de pós-graduação como de graduação. Cursos sobre fonética, sintaxe, sociolingüística e análise de discurso passaram a ter o corpus lingüístico como um componente significativo. Os currículos que trabalham com Lingüística de Corpus procuram cobrir as áreas principais da disciplina, tais como sua história, seus dados, seus métodos de investigação, os modelos ou teorias empregados, entre outros.

Os tópicos mais importantes, que não podem ser deixados de lado, tratam sobre os tipos de corpora que existem, as possibilidades de acesso a eles, sua análise ou exploração, quais *softwares* podem ser utilizados para os diferentes propósitos, quais as aplicações da Lingüística de Corpus, quais línguas e métodos de estudos lingüísticos são apresentados por meio da Lingüística de Corpus. Entretanto, deve-se tomar cuidado para que o curso não parta de aspectos avançados sobre linguagem de programação com alunos que ainda não tenham ouvido falar no assunto.

Em princípio, a Lingüística de Corpus poderia ser ensinada como um puro assunto acadêmico, sem que os estudantes tivessem acesso a um computador ou a um corpus. Contudo, mais que qualquer outro ramo da lingüística, a Lingüística de Corpus requer que estudantes tenham acesso a computadores e desenvolvam suas práticas de uso e exploração de corpus. Da mesma forma, compara Leech (1997b), não seria positivo um curso de astronomia em que os estudantes nunca tivessem acesso ao telescópio. Portanto, estudantes podem ter um ganho significativo na qualidade e no potencial do que se aprendeu com a utilização de corpora.

3.3.2 Ensinando a explorar corpus

Leech (1997b) destaca a importância do acesso a corpora pelos estudantes para que possam explorá-los segundo seus próprios propósitos. As atividades de acesso e exploração podem ser orientadas pelo professor, para maior benefício do estudante. Entretanto, o

professor deve desempenhar o papel de orientador ou facilitador no processo, em vez de se apresentar como única fonte autorizada de conhecimento. Inicialmente, o estudante necessitará ser dirigido com tarefas de amostra ou exercícios nesses cursos de aprendizagem para manipulação e pesquisas de corpus.

Com a disponibilização de corpora, segundo Knowles (1997), a quantidade de informação tem crescido e, por isso, tornou-se difícil o total domínio de algumas especialidades por uma única pessoa. Isso faz com que os especialistas busquem novas competências, que incluem a capacidade para tratar diferentes dados e, por conseguinte, a habilidade para ensinar os estudantes a fazer o mesmo.

O papel do professor muda, de fonte do conhecimento existente, para líder na investigação. Também são necessárias algumas mudanças no papel do estudante; ao invés de assimilar a informação fornecida pelo professor, ele deve se tornar um investigador de dados sob a supervisão do professor. O estudante, por exemplo, pode ser colocado diante de algum problema lingüístico para fazer uma pesquisa utilizando-se da ferramenta de geração de concordâncias, podendo incluir construção de generalizações sobre os dados, teste de hipóteses sobre a variação dos dados e observações sobre as diferenças entre dados contemporâneos e antigos.

Para Leech (1997b), o acesso do aprendiz ao corpus implica certas etapas ou limitações, tais como o tamanho do corpus a ser manipulado. No entanto, isto deve estar vinculado à possibilidade de mostrar, em maior ou menor grau, o que pode ser feito com a exploração de corpora. Assim, os estudantes podem aprender a explorar corpora em todas as suas possibilidades e variedades, em um processo graduado, das tarefas simples para as mais sofisticadas.

Esta progressão gradual é importante para facilitar a iniciação ao uso do computador. Com isso, os alunos podem interessar-se em ir além da simples manipulação de *softwares*. Contudo, um curso que ensine estudantes a explorar corpora deve ter um conteúdo educacional maior que a habilidade e o conhecimento do uso de computadores, embora isto, em si mesmo, possa ser importante.

Na aprendizagem para interagir com corpus, os estudantes encontram formas próprias de aprender sobre língua. Aprendem quais os tipos de perguntas mais adequados para a busca de respostas fazendo pesquisa e analisando um corpus.

3.3.3 Explorando corpus no ensino

Muitos lingüistas de corpus acreditam que o estudo de corpora pode iluminar, virtualmente, todas as áreas de estudo da lingüística. Leech (1997b) afirma que o mérito do corpus está simplesmente em habilitar dados em um formulário conveniente ao investigador que esteja interessado em qualquer área da lingüística. Isto, certamente, se aplica na esfera em que os corpora são utilizados para uma pesquisa de ordem sintática, lexical, semântica, sociolingüística, estilística, psicolingüística, estudos históricos de língua, entre outras disciplinas. Mas o que se aplica à esfera de pesquisa também se aplica à esfera de ensino, em todos os ramos da lingüística ou aprendizagem de línguas.

O paradigma do estudo baseado em corpus tem sido um componente importante em diferentes níveis e tipos de cursos, variando do primeiro ano da graduação até os níveis de pós-graduação. Tipicamente, estudantes empreendem designações em que eles selecionam seu próprio tópico e são providos de uma variedade de exemplos contextualizados em um corpus suficiente ao estudo daquele tópico. Para Leech (1997b), os ensaios críticos e argumentativos, que são o padrão mais alto em muitas áreas de estudo universitário, certamente não devem ser abandonados, mas deveriam ser contrabalançados com o tipo de designação que convida o estudante a obter, organizar e estudar dados reais de uso de uma determinada língua segundo sua escolha individual. Este último tipo de tarefa dá ao estudante a expectativa real de ultrapassar fronteiras como um pesquisador, fazendo algo que é uma contribuição individual e única, em vez de estar trabalhando e avaliando pesquisas de outros.

Há um caminho simples, se assim desejado, de se evitar que o estudante esteja em contato direto com o computador fornecendo dados impressos de um corpus aos estudantes. Leech (1997b) comenta que esse método é bastante utilizado para evitar que estudantes entrem em contato com dados que seriam desnecessários para se atingir determinadas conclusões. Segundo Krishnamurthy (2002), uma pesquisa com base em corpus também pode ser realizada por qualquer usuário que esteja interessado na realização de diversos estudos lingüísticos. Contudo, como as atividades lingüísticas que utilizam o computador e um corpus não são muito comuns, é de esperar que, nessa prática, vários aprendizes tenham dificuldade para lidar com todo o tipo de ocorrências que estejam pesquisando. Entretanto, superadas as dificuldades de operacionalização de um concordanciador, o aprendiz poderá filtrar e selecionar as ocorrências que são mais frequentes para iniciar seu estudo, tendo ao seu alcance um grande número de possibilidades de uso da língua.

3.3.4 O ensino de Lingüística de Corpus para professores

A maioria dos estudantes do curso de Letras no país, depois de formados, torna-se um profissional da área da linguagem e passa a atuar como professor de língua materna ou estrangeira. O trabalho com Lingüística de Corpus não chega a ser desenvolvido por muitos desses profissionais porque ainda é pequeno o número de universidades brasileiras que desenvolvem pesquisas nessa área. Diferentemente dos professores recém-formados, aqueles que atuam no ensino há vários anos só terão condições de entrar em contato com essa teoria e forma de trabalho mediante a realização de cursos de pós-graduação, extensão universitária ou capacitação para o trabalho²⁴, uma vez que essa abordagem é bastante nova no país.

Segundo Renouf (1997), quando esses profissionais desenvolvem tais cursos, geralmente continuam com suas próprias pesquisas com base em corpus (iniciadas nessas capacitações), mas, como professores, também terão a tendência de introduzir o ensino da Lingüística de Corpus aos seus alunos. Como pesquisadores potenciais, eles necessitam de instrução prática e, em primeira-mão, experiência no estudo com base em corpus; como professores, a experiência prática duplica seu material de estudo e facilita a construção de uma pedagogia analítica e estruturada.

A autora afirma que o curso, para dar aos professores um primeiro contato com a pesquisa com base em corpus, deve ter claro os objetivos de treinamento docente, ou as descobertas sobre o conhecimento lingüístico poderão se tornar o centro daquilo que é ensinado. Os professores cursistas podem utilizar tempo considerável em algum aspecto ou curiosidade de interesse lingüístico, em detrimento de informações técnicas e metodológicas do curso. Para evitar este tipo de problema, é essencial que os professores sejam avisados, com algumas semanas de antecedência, da necessidade de escolher um ou mais tópicos de interesse antes do início do curso.

Uma boa forma de desenvolver um curso desses, para Renouf (1997), é dividir o conteúdo a ser trabalhado em teórico e prático. Teórico porque algumas aproximações para o ensino de língua com base em corpus envolvem um aprendiz de língua como sendo um pesquisador ativo que interage diretamente com os dados do corpus para aprender fatos sobre

²⁴ São poucas as universidades brasileiras que oferecem disciplinas que tratam sobre a Lingüística de Corpus, quer em cursos de graduação, quer em cursos de pós-graduação. Entre elas, podemos destacar a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SC), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal de São Carlos

uma língua, enquanto que outros envolvem a preparação intermediária de conteúdo com base em corpus como uma ajuda no aprendizado. Prático, porque o curso deve ter tempo e recursos humanos suficientes para acomodar um estudo significativo do material a ser pesquisado pelo grupo. A escolha de um mini-projeto deveria considerar o nível de competência lingüística do professor, e a escolha de um tópico de projeto deveria ser feita levando-se em conta a natureza dos dados disponíveis no corpus.

Renouf (1997) afirma que o estudo com base em corpus envolve *a interação* entre *a intuição* do pesquisador (ou do professor-pesquisador) e *a evidência* dada pelos dados do texto. Um bom método seria começar por se considerar o que se espera encontrar nos dados e, então, observá-los para confirmar ou não essas expectativas. Isto pode ajudar alguns pesquisadores a dar sentido ao que eles encontram, mas eles devem permanecer atentos aos dados, ou eles só encontrarão respostas que já sabiam. Outro método é começar das linhas de uma concordância e, gradualmente, interpretar um padrão de uso lingüístico. Além disso, seria interessante possibilitar algum tempo para se examinar uma concordância inteira de um item para que se estabeleça uma impressão geral, antes de se apontar padrões.

A verificação da constituição do léxico, com a geração de uma *wordlist* (lista de palavras), é útil para se obter uma lista da freqüência das palavras (geralmente organizadas em ordem alfabética e de ocorrência) de um único texto ou de um corpus. Normalmente, as ferramentas que geram *wordlists* apresentam uma estatística de alta, média e baixa freqüência das palavras do corpus com que os professores poderão trabalhar. Com estas informações, é possível derivar uma compreensão do perfil do léxico em quaisquer dados textuais.

Em uma sala de aula com essa metodologia de trabalho, o corpus pode tornar-se a principal fonte de informação de língua e o professor, o administrador ou facilitador. Renouf (1997) recomenda duas pessoas para administrarem cada sessão: um professor para administrar o evento de estudo, facilitando a interação entre o estudante e a fonte de informação, e um tutor ou indivíduo com conhecimento computacional e habilidades comunicativas para supervisionar o uso de máquina. É possível que existam professores que tenham ambas as habilidades, mas Renouf considera estressante desempenhar os dois papéis em uma classe com mais de dez pesquisadores individuais que não tenham experiência na

área, uma vez que nem sempre todos terão dificuldades idênticas e que possibilitam o atendimento em grupo.

Os professores que podem vir a ter sua primeira experiência de estudo com base em corpus, normalmente, não fazem idéia de como converter suas observações em um relatório de pesquisa. Assim, a apresentação de um modelo informal seria bastante útil. Isto poderia incluir um rascunho com o objetivo de estudo, uma descrição dos dados e os passos transcorridos que os conduzirão às descobertas e alguma espécie de conclusão (possivelmente implicações sobre a pesquisa para o ensino, ou outra atividade e assim por diante). Uma ou mais sessões deveriam permitir a oportunidade aos professores para dar retorno ao curso. O formato avaliativo é útil, pois permite o retorno de resultados que podem contribuir para melhorar a aplicação de novos cursos.

As orientações sobre como proceder após a conclusão desses cursos podem incluir princípios de como projetar, anotar, processar e adquirir um corpus; quais corpora estão disponíveis comercialmente e quais estão disponíveis gratuitamente a pesquisadores; e quais os *softwares* destinados à análise de corpus (domínio público e comercial).

Ao final do curso, se este for bem sucedido, os professores devem carregar uma série de impressões positivas e duradouras. Eles terão tido, em primeira mão, experiência do estudo com base em corpus e adquirido confiança em levar adiante operações básicas de análise de texto em um computador. É bastante provável que eles tenham gostado de trabalhar com computadores e do estudo com base em corpus e, acima de tudo, tenham alcançado uma nova visão de como estudar determinados aspectos de língua. No entanto, é necessário que eles tenham consciência das vantagens e desvantagens de um ensino com base na Lingüística de Corpus.

3.3.5 O corpus no ensino e as concepções que fundamentam seu uso

Antes de se pensar em utilizar a abordagem com base em corpus para o ensino, deve-se ter claro qual o objetivo que se pretende alcançar. Como vimos nas seções anteriores, pode-se ensinar sobre corpus, ensinar a explorar corpus e explorar corpus no ensino de língua. As duas primeiras formas de trabalhar com corpus podem ser consideradas como atividades meramente técnicas, que poderiam ser realizadas por um professor, monitor ou técnico em informática, dispensando a participação de um professor ou especialista em língua. Entretanto, se o ensino da exploração de corpus é feito com a finalidade de preparar

aprendizes para que aprendam sobre língua, tanto aqui, como na terceira forma de trabalhar com corpus, há a necessidade de se ter clareza sobre qual a concepção de linguagem e/ou gramática que fundamentará a prática de ensino e aprendizagem.

Em princípio, qualquer tipo de concepção de gramática poderia ser usada, de acordo com os objetivos do trabalho do professor. No entanto, se a prática do professor é feita segundo as concepções da gramática tradicional, as atividades que tanto ele, bem como os alunos estarão desenvolvendo terão a finalidade apenas de confirmar algumas regras e exceções que são apontadas nos diversos livros didáticos e gramáticas utilizadas na escola. Esse tipo de atividade requer pouca reflexão e espírito crítico de aprendizes, pois o fim último limita-se ao levantamento de exemplos de uso de língua que possam ser considerados compatíveis com regras pré-estabelecidas antes mesmo que a pesquisa com um corpus fosse iniciada. Embora Neves (1990, p. 66), em relação à análise lingüística, afirme que “[...] o fato de se destacarem de textos as palavras [...] em nada muda a questão, já que, destacadas do texto, as palavras assumem uma autonomia que as torna como peças avulsas, não pertencentes a um sistema amarrado [...]”, existe a possibilidade de se redefinir as classes de palavras “de baixo para cima”, com base em corpus.

Portanto, um ensino de língua com base em corpus, que espera ser produtivo, não pode estar limitado a atividades de pesquisa para a confirmação de um conjunto de regras que deveriam ser seguidas para que se pudesse falar e escrever “corretamente”. Deve, sim, possibilitar que o aprendiz passe por experiências que o levem a refletir sobre a constituição e funcionamento da língua, assim como vivenciar o que se quer que ele aprenda e domine. Fundamentado em diferentes concepções de linguagem e gramática, o professor pode fazer com que o estudo da língua seja uma forma de exercitar o raciocínio e a observação, oportunizando a formulação e a testagem de hipóteses, levando o aprendiz a descobertas, mesmo que sejam parciais, de peculiaridades da estrutura de determinada língua natural, como o português brasileiro, por exemplo. Dessa forma, é possível que o aluno se sinta um participante do ato de descoberta, “[...] através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contra-exemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada”. (PERINI, 2000, p. 31).

Não podemos negar que o estudo da norma padrão seja importante para que o aluno possa perceber a diferença entre as variantes lingüísticas e a forma como os sujeitos interagem nos vários contextos sociais e históricos. Entretanto, concordando com Perini (2000), esse estudo deve tratar da descrição, interpretação e compreensão de aspectos do universo social,

histórico e lingüístico que cerca o aluno. A gramática deve ser entendida, aqui, como “[...] um corpo de conhecimentos em constante revisão, sujeito a críticas, acréscimos e refutações” (PERINI, 2000, p. 32).

No ensino de língua com base em corpus, para que o professor desenvolva um trabalho produtivo, ele não pode fazê-lo fundamentado apenas na gramática tradicional. Caso utilize definições gramaticais, elas devem ser adequadas ao aprendiz (utilizando noções e termos já conhecidos por ele) e à sua realidade lingüística, descrevendo fatos reais de variação lingüística e não opiniões preconceituosas a respeito dela.

É provável que a definição de concepções de linguagem, de gramática e de ensino que orientassem o trabalho docente no processo ensino-aprendizagem com base em corpus ficasse condicionada aos objetivos do ensino de línguas pretendidos pelo professor. No entanto, nesse tipo de trabalho, o principal objetivo não deve ser mais a transmissão e cobrança de regras ou normas gramaticais da variante culta, mas a observação e análise dos diferentes tipos de uso que os falantes fazem da língua. Portanto, faz-se necessário que o professor conheça e tenha bem nítidas as diferenças entre diversas concepções de linguagem, de gramática e de ensino de línguas para que se possa fazer um bom trabalho com segurança.

3.4 Concordância em sala de aula

Esta seção apresenta os conceitos de concordância e concordanciador e algumas formas de se utilizar a concordância no ensino de língua. Esta é uma das seções mais importantes deste capítulo, pois, além de definir objetos desse trabalho, está diretamente ligada à metodologia e à prática de ensino que podem ser desenvolvidas por docentes, no processo de aprendizagem de língua, utilizando a concordância em sala de aula.

3.4.1 O que é uma concordância

A criação de uma concordância completa de palavras da Bíblia Latina, completada em 1230, é considerada o primeiro trabalho com concordâncias. Ela foi produzida por um grupo de 500 monges dominicanos liderados por Hugo de San Charo.

Para Berber Sardinha (2004, p. 273), “[...] a popularização da concordância ocorreu no momento em que pôde ser feita pelo computador, tornando-se um instrumento típico da Lingüística de Corpus. Foi por meio dessa área de investigação que a concordância chegou ao

ensino”. Uma concordância, para a Linguística de Corpus, é a exibição de uma ou diversas ocorrências de determinada palavra, partes de palavras ou mesmo uma expressão, geralmente apresentada por linhas, com a palavra-chave no meio e o respectivo contexto de cada lado. Estas exibições são chamadas de KWIC (*Key Word In Context*).

Figura 2 – Exemplo de concordância

professor tinha isso claro), mas porque ele podia, através dessa prática, entender melhor o que é Dourados, MS. A coleta de dados foi realizada através de levantamento bibliográfico, observações individuais e coletivos realizados entre eles e através de parcerias e na prática adquirida nos tecnologias como suporte, foi possível verificar, através da observação, da análise de document t) e uma concordância através de um software. Através da wordlist, o professor poderá orientar enas de conectar escolas às redes telemáticas através de modernos equipamentos e alfabetiza através da simulação de diferentes interações através da construção de outros exemplos de u diferente da apresentada, anteriormente, por ele através do livro didático ou de gramáticas. Da fo a boa forma de solucionar esse problema seria através da contratação de consultoria aos multi io de leitura óptica de textos e livros impressos através do escaneamento. O terceiro consiste le, como amostra de uma língua viva, acessado através de computadores, tem aberto novos hor concordance e alternar de uma janela para outra através do menu window (janela), escolhendo q avaliação será de forma contínua e sistemática através da participação dos professores”. No en a, ainda, que esse tipo de pesquisa é um meio através do qual o pesquisador busca uma corre lação de estratégias de aprendizagem indutivas. Através da DDL, Johns (1988) procurou utilizar enas a utilização de corpus e sua manipulação através de softwares específicos criariam o espí cultura e de modelos de comportamento social através de rígida disciplina. O paradigma tradici os para desencadear um processo de educação através do desenvolvimento de projetos de traba por exemplo, o acesso direto a parte do corpus) através de seu website, no endereço <http://titan> é a falta de discussões, que poderiam ser feitas através da realização de cursos específicos. É i

Segundo Rocha (2001, p. 144), a concordância pode ser definida como “[...] uma lista de exemplos de uma determinada palavra, expressão ou morfema, apresentados no contexto em que ocorreram em um corpus”. Cada palavra-chave tem o contexto onde ocorre do seu lado esquerdo e do direito. As concordâncias geradas por computador são semelhantes aos índices bíblicos que facilitam a compreensão de certos temas, em virtude de facilitar a localização e o acesso a outras representações de uma informação. Pode-se gerar uma concordância de uma palavra-chave dada ou de todas as palavras que têm um determinado prefixo, sufixo, ou que contenham algumas letras (comuns em determinados alfabetos, como o ñ no Espanhol), sinais particulares ou expressões.

3.4.2 O que é um concordanciador

Os programas que geram uma concordância são chamados de concordanciadores. Segundo Berber Sardinha (2004), trata-se de um *software* com ferramentas básicas para o linguista que trabalha com corpus. Como os corpora, na sua maioria, são muito grandes, seria uma atividade infrutífera sua exploração sem a ajuda de um computador. Os

concordanciadores varrem a base de dados de corpus à procura de palavras que sejam do interesse do usuário. Geralmente, grande parte dos programas também oferece a possibilidade da busca de expressões ou combinações de palavras e, dependendo do grau de sofisticação, também pode fornecer listas de palavras com informações sobre a frequência de cada uma delas no corpus.

A existência de um programa que facilite a busca de provas para algumas hipóteses se faz necessária para que se possa testar qualquer regra gramatical, com o maior número de exemplos possível, antes que ela seja estudada e aceita como tal. Esse tipo de atividade justifica-se porque aprendizes se lembram melhor do conhecimento que formularam do que de formulações que lhe foram impostas. Através dos concordanciadores, é possível adequar os conteúdos que se deseja trabalhar ao material a ser utilizado. Se o objetivo for ensinar estudantes a escrever um texto argumentativo, podem-se usar textos argumentativos autênticos. E, igualmente, se o assunto é ficção, podem-se usar modelos de textos que se ajustem a esse gênero.

Para Rocha (2001), uma alternativa fácil e barata de concordanciador para os usuários do sistema operacional *Windows* é o *WordSmith Tools*.

Figura 3 – Tela inicial do *WordSmith*



Contudo, se considerarmos a precária política de distribuição de verbas para as escolas públicas com os atuais programas de gestão educacional, a aquisição de qualquer *software* por instituições públicas de ensino é algo difícil de acontecer. Muitas escolas públicas possuem

modernas salas ou laboratórios de informática; no entanto, contrastando com esse quadro, elas têm encontrado dificuldades para fazerem aquisição dos *softwares* mais baratos existentes no mercado, quer pela falta de recursos financeiros, quer pela falta de informação dos responsáveis pelos laboratórios de informática.

3.4.3 Trabalhando com concordância em sala de aula

Um dos pioneiros que utilizaram a concordância na pesquisa e no ensino de língua foi Tim Johns que, desde os anos 1970, tem feito uso de concordâncias na *University of Birmingham*, e tem escrito programas para a geração de exercícios para o ensino de língua. Ele é um dos autores do concordanciador *Sinclair ZX81*, um dos primeiros programas populares a rodar em microcomputadores, e, também, foi o autor do primeiro concordanciador comercial, o *MicroConcord*, editado pela *Oxford University Press*.

Figura 4 – Tela inicial do *MicroConcord*



Especificamente, em relação ao ensino de gramática da língua inglesa, Johns elaborou a Aprendizagem Movida a Dados (*Data-Driven Learning – DDL*) que, segundo Johns (1991), é uma forma efetiva de aprendizagem e de pesquisa lingüística que oferece um recurso inigualável para a estimulação de estratégias de aprendizagem indutivas.

Através da DDL, Johns (1988) procurou utilizar concordâncias no ensino de línguas porque elas propiciavam aos estudantes o contato com exemplos autênticos de uso da língua no processo de aprendizagem. Com isso, os aprendizes passam a assumir o controle do processo, da mesma maneira que estaria fazendo um pesquisador. Esta forma de trabalho propicia a construção da competência de estudantes, dando-lhes acesso a fatos de desempenho

lingüístico. Com a DDL, o aspecto mais importante do processo de aprendizagem é a descoberta de conceitos gramaticais pelo estudante, feita a partir de evidências de uso autêntico de uma língua. Johns (1991) afirma que o professor apenas provê essas evidências para que os alunos possam responder suas próprias questões. Desta forma, o professor demonstra confiança na inteligência do estudante para encontrar as respostas.

Portanto, as concordâncias passaram a ser adotadas como uma técnica para a exploração de corpus com estudantes, principalmente, porque elas proporcionam a oportunidade para que os aprendizes realizem atividades de descoberta. Segundo Johns (1994), as concordâncias têm um impacto positivo sobre a auto-aprendizagem de uma segunda língua, tanto de estudantes com o de professores. Para o autor, a pesquisa é uma ferramenta muito importante para permanecer apenas nas mãos de pesquisadores. Semelhantemente, os professores não devem ser vistos como a maior fonte de conhecimento, por isso eles podem recorrer a corpus para obterem diversas respostas.

Essa oportunidade para usar exemplos pertinentes, autênticos e interessantes, ao invés de exemplos provenientes da intuição de autores de livros didáticos ou de gramáticas tradicionais, é uma das principais vantagens de se utilizar concordâncias no ensino, pois como afirma Rocha (2001, p. 139), “[...] as críticas à gramática tradicional (...) representam reações aos problemas gerados pelo ensino com base numa especificação pré-determinada de sentenças gramaticalmente corretas”.

Para Stubbs, as

[...] concordances can identify syntactic features of texts which can then be semantically interpreted. Independent of intuitive judgment (within the limitations noted), a concordancer identifies every example in the data, and helps to ensure that analysts do not merely pick evidence to fit their preconceptions. This also helps to present quantitative evidence in ways which can be checked by readers. (STUBBS, 1994, p. 218).

Utilizando concordâncias em sala de aula, os estudantes podem ser mais ativos na aprendizagem de seu próprio vocabulário e, dependendo de seu nível, podem até questionar algumas das regras, baseando-se em suas observações dos padrões da língua. Os aprendizes podem, em geral, ser convidados a descobrir vocábulos e significados novos, observar diferenças estilísticas, relacionar palavras sintaticamente e, entre outras atividades, analisar definições de dicionário.

O treinamento de alunos na realização de análises de concordância buscando o desenvolvimento de estratégias de análises de dados para buscar regularidades “[...] é o tipo

de aprendizado mais demorado, e o que mais demanda experiência por parte do professor” (Berber Sardinha, 2004, p. 277). Um professor sem experiência no trabalho com concordância, segundo o autor, pode acabar dificultando o ensino de algo simples com uma concordância complicada. Para que isso não ocorra, ele deve se manter aberto às novas evidências que possam vir a ocorrer durante o trabalho com os alunos e evitar o emprego de categorias preexistentes em suas análises para não restringir a identificação de padrões, limitando-se à confirmação de regras da gramática normativa.

Segundo o autor, o professor deve dizer aos alunos que trabalham com concordâncias que eles

[...] aprenderão uma habilidade de estudo que lhes trará vários benefícios durante sua vida de estudante, como, por exemplo, permitindo contato de primeira mão com a linguagem tal qual ela é, fornecendo meios de resolução de questões práticas de emprego de palavras, e desenvolvimento de independência e espírito crítico [...] suspeitando de regras preestabelecidas, da intuição, e sempre buscando evidências ou exemplos concretos de realização dos traços lingüísticos em que tem interesse. (BERBER SARDINHA, 2004, p. 278).

O professor pode usar um concordanciador para achar exemplos de uso para demonstrar aos alunos características de vocabulário, colocações típicas, um ponto da gramática, ou a estrutura de um texto. Segundo Susan e Francis (1998), os corpora e as ferramentas de análise de concordâncias têm estimulado alguns gramáticos a verem a gramática como uma coleção sistemática de observações sobre o modo como a língua é utilizada em determinadas instâncias.

No começo das atividades, os estudantes têm muita curiosidade em experimentar um concordanciador. É possível que o professor tenha muito trabalho para administrar esse tipo de tarefa, pois, segundo Ball (2001), os estudantes acham divertido trabalhar com corpora computadorizados quando a tarefa é orientada para buscar diferenças culturais, mas eles mostram menos habilidade em explorações de dados gramaticais ou sintáticos. É nesse tipo de atividade que necessitam da mediação de seus professores.

Aston (2004) dia que a mediação entre o aluno e os dados deverá ser feita. Entretanto, à medida que os alunos vão se familiarizando com os *softwares*, a técnica e o processo de pesquisa, ela se torna menos necessária. O importante é que o professor conheça bem a turma e o seu desenvolvimento para que perceba em que momento sua mediação se torna mais ou menos necessária.

Para ele, os usuários podem empregar diferentes categorizações daquelas já empregadas pelos lingüistas de corpus, pois nem sempre certas categorias que eles desejam trabalhar podem estar bem representadas numericamente e nos termos de sua variação no corpus. Isto significa que, caso um usuário quisesse estudar alguns aspectos de determinados gêneros textuais, muitas vezes, ele teria um melhor resultado se compilasse seu próprio corpus. No entanto, para isso, o professor-pesquisador deve ter relativo conhecimento de teorias lingüísticas e, especificamente, de corpus.

Aston (1997) afirma que um projeto que envolva a exploração de material para a compilação de corpus pode permitir ao usuário encontrar tipos específicos de artigos que podem ser usados para uma variedade de metas comunicativas, tais como descobrir sobre um país e seus problemas, investigar argumentos e atitudes relativas à poluição, proliferação de material nuclear, informações sobre outras nações, etc. Para ele, é mais fácil envolver os alunos no processo de seleção de textos, na decisão sobre os critérios de busca e a produção de estratégias para a identificação de artigos pertinentes aos seus propósitos e interesses. Esse envolvimento pode aumentar a motivação dos alunos para participar do projeto e de discussões que poderão ocorrer durante o processo.

Se o professor não desejar trabalhar com os corpora que estão disponíveis na Internet (alguns gratuitos), ele poderá obtê-los através da digitalização de textos e das ações de cópia e colagem de textos direto de CD-ROMs, de páginas de rede local ou da Internet. Os textos impressos (livros, revistas, jornais etc.) também podem ser escaneados, contudo o escaneamento pode produzir alguns problemas em virtude da leitura ótica e do reconhecimento de caracteres, tais como, a substituição de um caracter não reconhecido por um outro. Embora esse problema possa causar algum incômodo aos usuários, não chega a ser tão grave a ponto de comprometer os benefícios que o escaneamento de textos oferece.

Há duas formas práticas de se obter textos de Língua Portuguesa para construção de corpus utilizando a *Internet*. A primeira é fazendo busca de textos eletrônicos em *sites* especializados no serviço de disponibilização de obras literárias para estudo. A outra navegando em páginas de interesse específico, realizando-se buscas em revistas eletrônicas especializadas e em *sites* com matérias jornalísticas sobre temas esportivos diversificados e sobre acontecimentos regionais, nacionais e mundiais da atualidade.

Outro produto que está à disposição de interessados em trabalhar com concordâncias é o corpus *on-line*. Uma das características de corpus e de concordâncias *on-line* é o seu

tamanho. Eles são de fato muito grandes e podem ser usados por estudantes para criar seus próprios textos para tê-los como referência.

Caso o professor queira consultar um corpus *on-line* do Português, é possível buscar a concordância de palavras através da página do Processamento Computacional do Português (<http://www.linguateca.pt/>). Contudo, nesse sentido, a consulta de palavras é mais recomendável do que a compilação e armazenamento de um corpus para consulta. Isso porque, concordando com Rocha (2001, p. 149-150), é provável que “[...] 300 megabytes de dados representem problema para os recursos de armazenamento das máquinas disponíveis em um estabelecimento de ensino”. Portanto, em princípio, há diversas formas de se construir ou ter acesso a um corpus, todavia o mais importante (considerando a concordância em sala de aula) não é o tamanho ou as características que o corpus possui, mas a metodologia que norteará o trabalho do professor e dos alunos.

A existência de poucos computadores em escolas pode fazer com que o professor trabalhe com seus alunos reunidos em pequenos grupos. Essa forma de trabalho pode possibilitar aos alunos a ampliação de seus conceitos de mundo e melhorar o relacionamento social com seus colegas. O aluno pode, gradativamente, aprender a respeitar os direitos dos outros e a trabalhar em grupo para resolver pequenos problemas e até confiar um no outro. O aluno pode fazer correlações e extrair conclusões a partir dessas correlações, posicionando-se como sujeito, participando ativamente de um diálogo contínuo com diversos textos, com outros leitores e com diferentes áreas do conhecimento (NIQUINI, 1997). Caso a opção seja de trabalhar com grupos no computador, o professor deverá organizá-los cuidadosamente para que os alunos mais perspicazes não dêem respostas antes que seus pares consigam fazer reflexões sobre os temas explorados ou, até mesmo, fora do que foi solicitado nas orientações ou instruções.

3.4.4 Algumas atividades e pesquisas com corpus

A consulta em um corpus pode trazer muito mais informações do que os melhores dicionários. É claro que o melhor aproveitamento dos dados de um corpus dependerá, sempre, da familiaridade e do domínio que um usuário possa ter com um concordanciador e com a língua que está analisando.

Entretanto, a utilização de um corpus deve ir além da confirmação da intuição lingüística do falante nativo ou do aprendiz de uma nova língua. Deve-se buscar novos

significados e formas de uso de palavras, já que a competência lingüística e comunicativa de falante pode ser construída não apenas através do uso, mas, também, do processo de investigação metalingüística.

Nesse sentido, há diversas atividades que podem ser realizadas e/ou dirigidas por professores com seus alunos utilizando corpus e concordanciadores. Entretanto, um experiente professor de língua deve sempre considerar o nível lingüístico de seus alunos antes de sugerir-lhes determinadas atividades. Dessa forma, ele poderá fazer uma utilização mais adequada de corpus e concordanciadores como suporte ao estudo de língua.

Contudo, o trabalho deve ir além da simples observação estatística (através de diferentes ferramentas de concordanciadores) das ocorrências de determinado dado, em diferentes posições em uma concordância. O “aprendiz pesquisador” deverá refletir sobre possíveis razões de ocorrências em determinados contextos para, depois disso, formular hipóteses.

Mesmo assim, é de se esperar que nem todos os aprendizes tenham habilidade para lidar com todo tipo de ocorrência dos termos que estejam pesquisando. É nesse ponto que a mediação do professor é mais importante para a aprendizagem. No entanto, ele deve tomar o devido cuidado para não conduzir o aluno a regras pré-formuladas pelos gramáticos ou por ele mesmo, mas, sim, a respostas surgidas a partir dos dados no corpus.

A seguir, estaremos citando alguns exemplos de atividades e/ou projetos que podem ser desenvolvidos com estudantes de língua. Sabemos que algumas dessas atividades também podem ser realizadas sem a utilização de corpus. Não há, no entanto, o interesse de discutirmos esse ponto nem passar alguns modelos para serem seguidos, mas apenas indicar como os trabalhos iniciais, geralmente, são desenvolvidos. Algumas dessas sugestões são feitas a partir das reflexões de Ball (2001).

3.4.4.1 Explorando corpus com textos dos alunos

Uma das atividades mais interessantes que podem ser realizadas é utilizar as próprias produções textuais de estudantes para a compilação de corpus, com o objetivo de chamar-lhes a atenção sobre as diferentes formas de produzir textos coesos e coerentes. Após a compilação do corpus, o professor pode orientá-los a fazer uma lista de palavras (*wordlist*) e uma concordância através de um *software*.

Através da *wordlist*, o professor poderá orientar seus alunos a observar a frequência das palavras que são utilizadas por eles. Na seqüência, o professor poderá dividir a turma em diversos grupos e solicitar-lhes que criem concordâncias das palavras que são mais recorrentes no corpus. O docente poderá orientá-los a explorar os diferentes contextos em que essas palavras ocorrem e solicitar-lhes que tentem substituí-las por algum sinônimo sem, no entanto, alterar o significado do enunciado entendido em cada contexto, chamando a atenção para o fato de que estão trabalhando em um corpus de textos produzidos por eles mesmos. Caso os alunos não tenham condição de encontrar sinônimos para fazer a substituição de algumas das ocorrências, o professor poderá lhes facultar a utilização de dicionários, enciclopédias ou, em último caso, sugerir-lhes algumas alterações.

Ainda, como exercícios específicos de gramática normativa, o professor poderá solicitar que os alunos observem a ocorrência, por exemplo, de conjunções coordenadas aditivas, entre outras, e verificar se há um equilíbrio de utilização ou se são utilizadas em mais de uma forma no texto. Outro ponto interessante para os alunos observarem em seu corpus é como eles lidam com a idéia de causalidade. Após fazerem uma concordância da palavra “porque”, por exemplo, o professor pode sugerir-lhes que tentem pôr em seu lugar “por causa de”, “devido a”, “a razão por que”, “como”, “em virtude de”, entre outros. Nesse tipo específico de atividade, o mais importante é levar os alunos a refletir sobre as diferentes formas de expressar causa, adição, contraste, etc., em seus textos.

Levando-se em consideração a quantidade de textos inseridos no corpus, o professor pode solicitar aos alunos que observem, através da *wordlist*, a ocorrência, por exemplo, de conectivos que indiquem o início de uma conclusão. É possível que todos os alunos tenham feito suas conclusões; no entanto, há a probabilidade de que alguns deles tenham esquecido de apontá-las através de um conectivo adequado. É provável que ocorram na composição palavras ou expressões tais como: “em resumo”, “resumindo”, “em uma palavra”, “ao todo”, “em conclusão”, “assim”, “por conseguinte”, “como resultado”, “então”, “assim”; entretanto, o professor deve considerar que os indicadores de conclusão podem variar muito, por diversos fatores. Essa variação pode gerar a necessidade de conferir quais os usos mais frequentes em um corpus maior que, talvez, tenha o predomínio de textos com gêneros discursivos diferentes do corpus produzido com textos dos alunos. Isso possibilitaria, então, a exploração de outros corpora para que os alunos estabeleçam diferenças e semelhanças na variação lingüística entre textos predominantes em determinados corpora.

3.4.4.2 Explorando diferentes corpora

Caso o professor tenha o interesse de trabalhar com outros tipos de corpora, há outras formas bastante atrativas para os alunos trabalharem. Uma delas é com os diferentes estilos de linguagem. É possível, por exemplo, que o professor compile, ele mesmo, ou oriente seus alunos a compilar dois corpora: um utilizando textos de autores do século XVII ou XVIII e outro a partir de vários assuntos de revistas semanais, publicadas em datas próximas à da realização da pesquisa. Um dos objetivos desse tipo de atividade pode ser, por exemplo, apresentar aos estudantes a idéia de que um corpus pode refletir a sociedade de seu tempo, como é o caso dos corpora histórico, sincrônico e diacrônico.

Os alunos poderão observar a mudança de estilo lingüístico e literário com o passar do tempo. Nesse caso, eles devem ser conscientizados de que o resultado de uma busca de palavra é altamente dependente do que está no corpus em primeiro lugar, pois determinadas palavras sofrem mudanças ou deixam de ser utilizadas com o tempo.

Outra atividade interessante é a comparação de palavras que ocorrem entre dois corpora, para verificar se elas conservam os mesmos significados. A comparação entre diferentes corpora pode levar os estudantes a várias conclusões não previstas pelo professor; contudo, sua postura deve ser de estar aberto às opiniões colocadas pelos alunos e não limitá-los em suas descobertas.

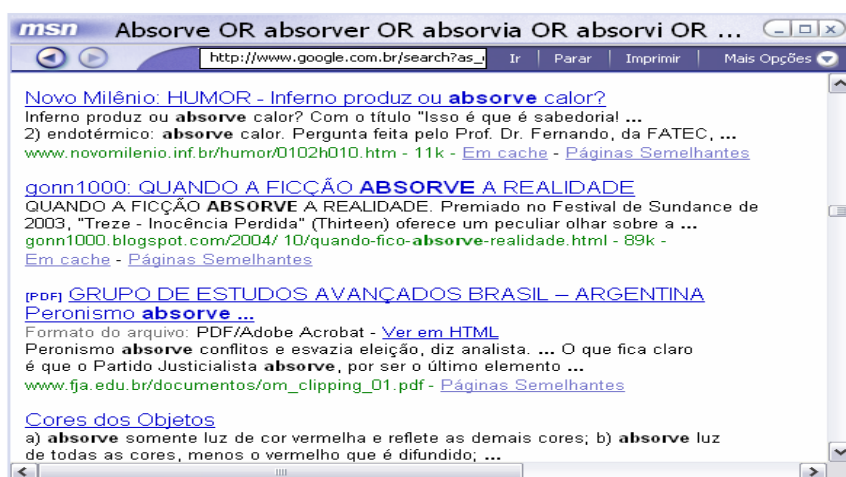
Além da verificação do significado de diferentes palavras, outro objetivo a ser atingido envolvendo dois corpora é a verificação de diferentes culturas regionais. A compilação de corpus com textos que revelam e descrevem a cultura dos povos de regiões distintas e distantes do mesmo país pode, por exemplo, levar os alunos a perceber o fato de que as escritas de uma cultura refletem hábitos das pessoas daquela cultura. O professor pode solicitar, por exemplo, que os alunos criem concordâncias, a partir dos dois corpora, de palavras que provavelmente não serão encontradas ou não terão a mesma frequência em ambos. Os alunos poderão ser questionados sobre as diferentes conclusões a que eles chegaram sobre os interesses das diferentes regiões em relação à alimentação, vestuário, danças típicas, trabalho, religião, etc.

3.4.4.3 Um exemplo de atividade utilizando o WordSmith

O professor poderá colocar seus alunos diante do desafio de observarem diferenças de significado e mudanças estilísticas em uso, sugerindo, por exemplo, que os alunos criem concordâncias da palavra “absorver” a partir de dois corpora. Primeiramente, haveria a necessidade da compilação desses corpora. Essa compilação poderia ser feita a partir de textos copiados da Internet: um com matérias jornalísticas e/ou textos atuais e o outro com obras dos clássicos da literatura brasileira.

Uma ferramenta que pode ser utilizada para a busca dos textos atuais é o *Google*, bastante utilizada por lingüistas e usuários comuns da Internet. Cabe lembrar que, em virtude da contínua e intensa atividade de inclusão e exclusão de textos na Internet, se a coleta de dados lingüísticos for repetida poucas horas depois, poder-se-ia apresentar resultados diferentes.

Figura 5 – Exemplo de busca realizada pela ferramenta do *Google*



Os passos iniciais para a compilação desse corpus, utilizando o *Google*, podem ser os seguintes:

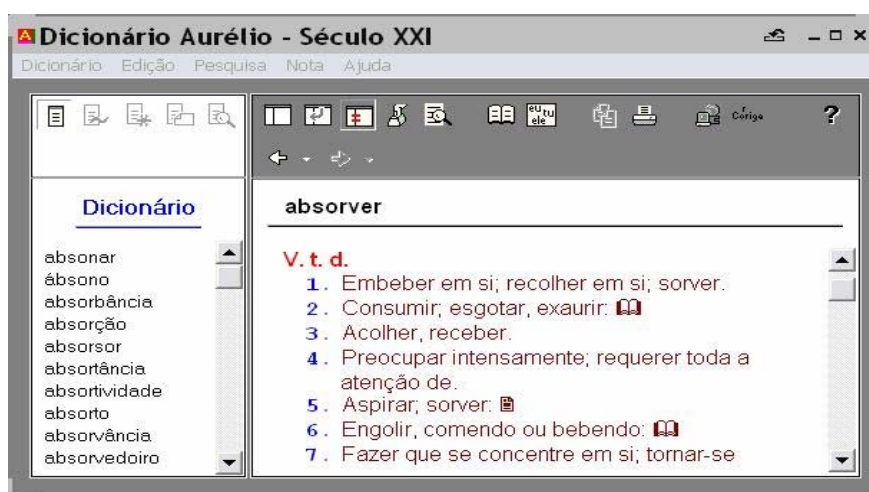
- abrir o *browser* no site <http://www.google.com.br>;
- clicar na opção *Pesquisa Avançada*;
- digitar o verbo *absorver* em várias flexões;
- selecionar a opção de apresentação da quantidade de resultados e solicitar *100 resultados* e clicar no botão *Pesquisa Google*;
- selecionar e copiar uma quantidade relativa de exemplos de uso, aleatoriamente, e posteriormente colar no editor de textos;
- salvar o arquivo como tipo *somente texto*.

O corpus dos clássicos da literatura brasileira pode ser compilado a partir da cópia de obras completas disponibilizadas, por exemplo, na página <http://www.casadobruzo.com.br>. Os passos para a compilação desse corpus podem ser os seguintes:

- abrir o *browser* no site <http://www.casadobruzo.com.br>;
- clicar no nome de cada obra a ser copiada e salvá-las no computador;
- copiar todas as obras para um único arquivo no editor de textos;
- salvar o arquivo como tipo *somente texto*.

Após a compilação dos corpora, os alunos poderão buscar o significado de “absorver” em dicionários e/ou enciclopédias, conforme abaixo:

Figura 6 – Exemplo de dicionário eletrônico



O Dicionário Aurélio – Século XXI (versão 3, nov. de 1999) traz as seguintes informações a respeito da palavra “absorver”:

[Do lat. absorbere.]

V. t. d.

1. Embeber em si; recolher em si; sorver.
2. Consumir; esgotar, exaurir: &
3. Acolher, receber.
4. Preocupar intensamente; requerer toda a atenção de.
5. Aspirar; sorver: &
6. Engolir, comendo ou bebendo: &
7. Fazer que se concentre em si; tornar-se objetivo exclusivo de: 2
8. Arrebatado, enlevar: &
9. Recolher, apreender, assimilar: 2
10. Aprender, assimilar: 2
11. Passar por cima; superar: 2
12. Fís.-Quím. Realizar a absorção de (uma substância).

V. t. d. e i.

13. Concentrar, aplicar, ocupar inteiramente: 2

V. p.

14. Concentrar-se, aplicar-se detidamente em.
15. Ficar absorto; concentrar-se nos seus pensamentos.
16. Arrebatarse, enlevar-se, entusiasmar-se.

Levantado os significados, os alunos poderão gerar concordâncias da palavra utilizando o *WordSmith* para explorar os dois corpora.

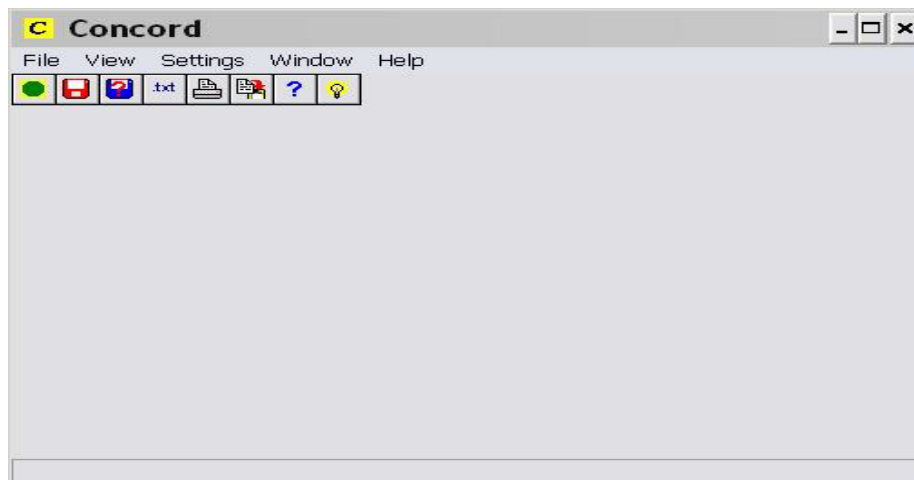
Após abrir a janela inicial do *WordSmith*, o aluno deverá ativar a ferramenta *Concord*, conforme abaixo:

Figura 7 – Tela inicial do *WordSmith*



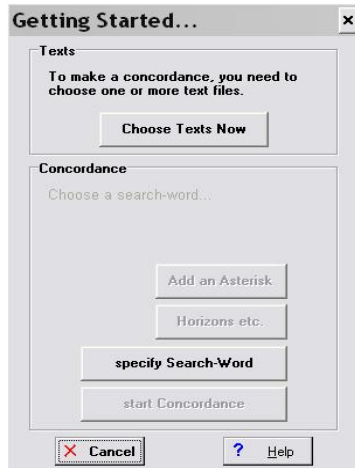
A janela que a ser aberta é a seguinte:

Figura 8 – Tela inicial do *Concord*



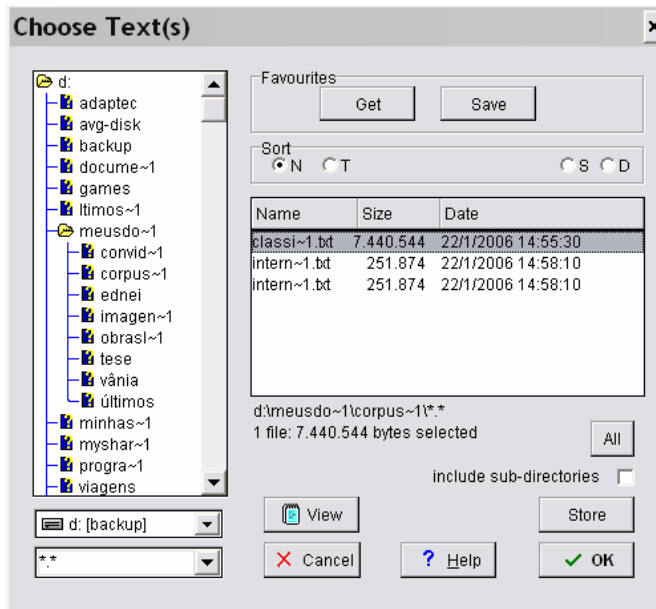
Ao clicar em *File* e, posteriormente, em *Start*, será aberta a ferramenta *Getting Started* que possibilita a definição dos parâmetros para a geração da concordância a partir de um determinado corpus, conforme abaixo:

Figura 9 – Ferramenta *Getting Started* do *Concord*



A próxima ação deverá ser clicar em *Choose Texts Now* para escolher o corpus que será analisado. A janela para a escolha do corpus é a seguinte:

Figura 10 – Ferramenta *Choose Texts Now* do *Concord*

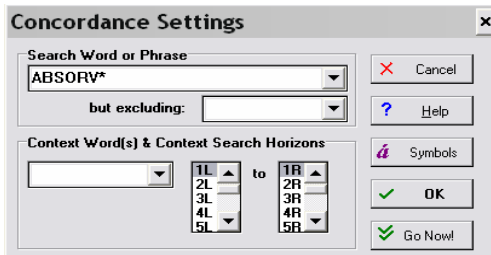


Nesta caixa de ferramenta, o aluno poderá selecionar um ou mais textos, da pasta onde estão arquivados os corpora que se pretende analisar. Feita a devida seleção do corpus, basta

clicar no botão *OK* que a ferramenta retornará para a janela *Getting Startet* que ainda está em uso.

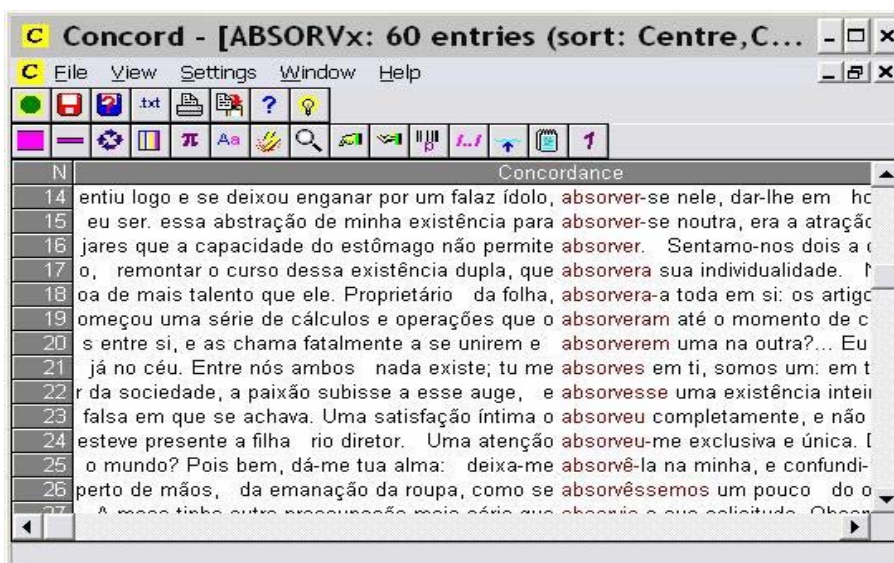
Retornando a essa última janela, o novo passo será escolher a palavra-chave que comporá a geração da concordância. Isso deverá ser feito clicando-se no botão *specify search-word* e a janela para a inserção desse será *Concordance Settings*, conforme abaixo:

Figura 11 – Ferramenta *Concordance Settings* do *Concord*



É interessante que a palavra a ser digitada (na caixa *Search Word or Phrase*) seja digitada parcialmente, colocando-se um asterisco na parte final, para que o concordanciador gere uma concordância com todas as possibilidades de variação dessa palavra. Por exemplo, na busca das ocorrências da palavra “absorver”, foi digitado “ABSORV*”. Após o preenchimento do campo destinado a palavra, basta clicar no botão *OK* que o concordanciador retornará para janela *Getting Started*, restando a alternativa de clicar no botão *Start Concordance*. Logo após essa ação, a concordância será gerada e o concordanciador apresentará a janela a seguir:

Figura 12 – Resultado de concordância gerada pelo *Concord*



A análise (meta)lingüística, propriamente dita, utilizando concordanciadores, só passaria a ocorrer a partir da análise e reflexão a respeito dos dados gerados até esse ponto, pelas ferramentas do WordSmith.

Os alunos poderão manipular, observar e comparar os dados dos dois corpora entre si e verificar com quais significados a palavra é mais utilizada em cada um deles; se apenas com “literal”, ou se também com sentidos “derivados”, levando-se em conta o contexto em que a palavra ocorre no corpus e de sua comparação com as definições do dicionário.

Considerando os significados apresentados pelo Dicionário Aurélio – Século XXI (versão 3, nov. de 1999) em relação à palavra estudada, teríamos os seguintes dados levantados nas concordâncias geradas a partir dos dois corpora compilados para esse exemplo de atividade:

Significado dado pelo dicionário²⁵	Quantidade de ocorrências no corpus literário	Quantidade de ocorrências no corpus atual
1	0	01
2	04	06
3	0	10
4	13	0
5	0	0
6	04	01
7	0	0
8	02	0
9	01	05
10	02	01
11	02	02
12	0	21
13	02	0
14	11	0
15	11	0
16	08	0

Estes dados poderiam levar alunos a perceberem que os significados 4, 8, 13, 14, 15 e 16 da palavra “absorver”, utilizados há muitas décadas atrás por escritores da clássica literatura brasileira, não chegaram a ser encontrados no corpus com textos atuais. Da mesma forma, inversamente, observariam que os significados 1, 3, e 12 não ocorreram no primeiro corpus. Os alunos também poderiam notar que os significados mais utilizados, no passado, referem-se aos de número 14 a 16 e, na atualidade, os de número 3 e 12.

²⁵ A numeração é correspondente à apresentada no Dicionário Aurélio – Século XXI (versão 3, nov. de 1999).

Munido desses dados, o professor poderá orientar seus alunos a uma série de reflexões a respeito da escolha lexical que o produtor de textos pode fazer de determinadas palavras, dependendo do sentido que se pretende dar às idéias desenvolvidas, e que essas escolhas, geralmente, refletem um estilo de determinadas épocas e escolas literárias.

Nesta seção, apresentamos algumas atividades que podem ser desenvolvidas pelos professores utilizando o corpus no ensino. Muitas outras podem ser feitas por ele; entretanto, chamamos a atenção para o fato de que o professor não pode reduzir o trabalho com corpus a atividades para confirmação de regras gramaticais. É bastante provável que o trabalho que envolve os diferentes usos que o falante faz da língua possa ser mais produtivo e interessante aos alunos, e é possível que eles demonstrem mais interesse por esse tipo de atividade do que por aquelas.

O próximo capítulo descreve os procedimentos metodológicos seguidos durante a presente investigação.

4 METODOLOGIA

O presente capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que conduziram esta pesquisa, que se baseou: na experiência do autor; na fundamentação teórica; na pesquisa de campo; nos procedimentos para avaliação da coerência e distribuição dos dados; e na análise desses dados.

4.1 Contextualização da pesquisa

Embora o principal foco dessa pesquisa diga respeito à utilização da abordagem da Lingüística de Corpus na aprendizagem de língua do ensino fundamental e médio, a pesquisa está inserida no contexto maior da implantação do ProInfo em Dourados. Especificamente, consideramos o processo de capacitação de professores de língua, desenvolvido pelos multiplicadores do NTE de Dourados, desde o início de suas atividades, e a execução de projetos educativos pelos docentes com seus respectivos alunos.

Um ponto importante a ser observado é que a expectativa dos professores de Dourados-MS em relação à implantação do ProInfo nas escolas em que atuavam era bem diversa nos anos que antecederam as instalações do laboratório de informática. Enquanto alguns estavam ansiosos e bastante otimistas, outros estavam céticos e acreditavam que os recursos tecnológicos prometidos pelo Governo não chegariam, fazendo parte apenas do *marketing* político do mesmo. Com a chegada dos computadores, a ansiedade pela instalação desses equipamentos foi substituída pela necessidade de capacitação. Desde então, os multiplicadores têm formado centenas de professores para a utilização da informática em sua prática de ensino (OLIVEIRA, 2001).

Conforme o *Projeto NTE-Dourados* (1999), os multiplicadores têm desenvolvido, além de capacitações, o acompanhamento das instalações e implantação dos laboratórios de informática nas escolas selecionadas. Para tanto, têm realizado encontros para desencadear um processo de educação por meio da construção de projetos de trabalho cooperativo, numa perspectiva construtivista e interdisciplinar, com professores, coordenadores e diretores das escolas selecionadas, desde 1999. Como o núcleo não possuía, especificamente, um técnico de suporte, alguns multiplicadores foram capacitados para realizar serviços de *help-desk*, verificando os equipamentos do NTE e de LIs das escolas selecionadas. Esses multiplicadores, portanto, deixaram de ter a principal função de assessoria pedagógica aos professores no uso das TICs no processo ensino-aprendizagem para dedicarem-se à solução de problemas técnicos.

O NTE de Dourados tem incentivado a comunidade escolar a dar continuidade aos projetos educativos que já vinham sendo desenvolvidos por professores e alunos, utilizando as tecnologias de informação já disponíveis na escola antes da chegada do ProInfo. Embora não sejam muitas, tem havido reflexões sobre possíveis formas de utilização dos LIs nas escolas pela comunidade escolar. Inicialmente, haviam sido criados grupos de estudo entre professores e coordenadores para buscarem parcerias com instituições públicas e privadas e a comunidade, com a finalidade de viabilizar cursos técnicos aos professores das escolas, auxiliando no desenvolvimento dos projetos de pesquisa. Entretanto, essas parcerias não foram bem sucedidas e as reuniões dos grupos de estudo não aconteceram, porque os professores não conheciam o computador e não contaram com a ajuda de pessoal especializado, além dos multiplicadores do núcleo.

4.2 Caracterização da pesquisa

Triviños (1987) não faz uma grande distinção entre *pesquisa qualitativa* e *etnográfica*, considerando-as como sendo o mesmo tipo de pesquisa com diferentes denominações. Levando em conta suas afirmações a esse respeito, bem como as de André (1995), podemos afirmar que este estudo compreende uma pesquisa que contém várias características da pesquisa qualitativa, tratando-se, especificamente, de um estudo de caso do tipo etnográfico, que tem, como principal objeto, um “programa de ensino” com base em corpus computadorizado. O estudo envolveu um trabalho de campo marcado por observação participante, entrevista semi-estruturada, questionários e análise de documentos.

Outra característica deste tipo de pesquisa, segundo André (1995), é o fato de o pesquisador ser o principal instrumento na coleta e na análise dos dados, buscando dar respostas às circunstâncias que o cercam e, se necessário, revendo e alterando as questões e técnicas de coleta que orientam a pesquisa. Nesse modelo, demos ênfase ao processo em oposição ao produto, tentando descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações e novos conceitos sobre o fenômeno em questão.

Realizamos um estudo exploratório com multiplicadores do NTE, coordenadores de LI, professores e alunos de escolas públicas de Dourados-MS que estão ligadas ao ProInfo. Selecionamos todas as instituições de ensino dessa cidade que possuíam, na época, laboratórios de informática e que tinham professores de língua materna ou estrangeira desenvolvendo projetos de utilização de corpus computadorizado como suporte no ensino de línguas.

Realizamos a pesquisa combinando participação e observação em nível profissional, considerando os cursos de capacitação de professores de língua já realizados pelo pesquisador, quando fazia parte do grupo de multiplicadores do NTE, e outros cursos que foram realizados por outros multiplicadores após sua saída do núcleo, com a coleta de dados junto aos sujeitos-objetos da pesquisa.

Consideramos que há uma relação dinâmica entre professor e estudante (sujeitos/objetos de pesquisa), o corpus computadorizado (mundo objetivo da pesquisa) e a prática dos sujeitos nesse mundo objetivo. Portanto, procuramos descrever o processo de utilização de corpus pelos multiplicadores do NTE de Dourados, professores e alunos, caracterizando a pesquisa como descritiva, considerando seus objetivos.

Do ponto de vista da natureza, a pesquisa é caracterizada como “aplicada”, em virtude de se buscar a geração de conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas, e respostas específicas do ensino da língua, envolvendo a utilização de corpus computadorizado por multiplicadores, professores e alunos.

4.3 A coleta de dados

Foram utilizados na coleta de dados os seguintes instrumentos: observação, entrevistas formais e informais e questionários. Foi também realizado um levantamento bibliográfico para a construção do referencial teórico para a análise dos dados do estudo, assim como foram

obtidas informações através da análise de atas, ofícios, resoluções, projetos e relatórios. Os dados coletados foram analisados em triangulação, comparando-se as informações obtidas nas mencionadas fontes, relacionando-as com o referencial teórico e as questões de pesquisa.

4.3.1 A observação

Em relação ao nosso grau de envolvimento no trabalho de pesquisa, decidimos, embasados em Lüdke e André (1986), que seria o de observador participante. Essa atuação foi da imersão total na realidade pesquisada, na fase inicial do estudo, até o distanciamento gradativo, nas fases subseqüentes.

No papel de observador participante, nossa identidade e interesse como pesquisador pelo estudo foram revelados ao grupo desde o início do trabalho. Isso possibilitou que tivéssemos acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, e tivemos uma cooperação do grupo maior do que a esperada.

De forma genérica, a observação foi realizada para verificarmos como o ProInfo estava sendo executado em Dourados-MS e, de forma específica, como estavam sendo feitas as capacitações de professores em Lingüística de Corpus no aprendizado de línguas como forma de uso do computador no ensino fundamental e médio e como esses professores, após essas capacitações, estavam executando seus projetos de ensino com alunos.

4.3.1.1 As capacitações

Em relação às capacitações, as atividades realizadas pelos sujeitos foram observadas e registradas para a caracterização da prática de ensino desenvolvidas pelos multiplicadores. Na primeira capacitação, ocorrida nos meses de março e abril de 2002, como ainda não havíamos nos afastado do NTE-Dourados, fomos um dos multiplicadores responsáveis pelo curso. Entretanto, nossa atuação direta foi interrompida em maio de 2002, uma vez que iniciamos o estudo das disciplinas oferecidas pelo programa de pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Como observávamos algo que fazia parte da nossa vivência diária e corríamos o risco de sermos influenciados pela nossa história pessoal, não apenas nesse caso específico, mas nas outras observações que se seguiram, preocupamo-nos em fazer uma observação

controlada e sistemática. Isso implicou em um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa.

Com isso, planejamos “o que” e “como” seriam essas observações. Como nosso interesse estava voltado, principalmente, para a visualização geral do processo de capacitação, centramos nossa atenção na metodologia e no material didático utilizado pelos multiplicadores durante o curso. Ficamos atentos, também, às dificuldades mais frequentes pelos sujeitos dentro do processo e à forma de interação dos cursistas (professores e coordenadores de LI) entre si e com os multiplicadores, quando encontravam dificuldade em entender os conceitos teóricos trabalhados pelo multiplicador e em realizar tarefas no computador, exigidas no curso.

Quanto à anotação dos dados, procurávamos realizar um relatório diário de todos os fatos e acontecimentos que eram observados. Na época, não havia a preocupação em categorizá-los, mas apenas relatar tudo que fosse possível captar da realizada observada.

Em relação à segunda capacitação, o curso foi executado por outros multiplicadores. Entretanto, o nosso foco e interesse na observação não foram diferentes daqueles da primeira capacitação. Contudo, como estávamos residindo em Florianópolis-SC, observamos apenas dois encontros presenciais entre multiplicadores e cursistas.

Diferente da capacitação anterior, não nos limitamos a fazer apenas descrições detalhadas daquilo que observávamos, mas procuramos registrar também nossas observações, sentimentos e especulações ao longo de todo o processo de coleta. As possíveis explicações para um determinado incidente ou as associações mentais feitas entre diferentes acontecimentos eram sempre registradas imediatamente. Tais observações e comentários pessoais ofereceram elementos substanciais à elucidação das principais questões investigadas.

O espaço onde foram realizadas as capacitações (NTE) foi observado e, até mesmo, fotografado com a finalidade de verificar se o tamanho e a quantidade de equipamentos tecnológicos existentes no local poderiam influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento dos cursos e elaboração dos projetos. Para que tivéssemos a dimensão exata dessa influência, foi levada em consideração a proporção de cursistas em relação aos computadores.

4.3.1.2 A execução dos projetos de ensino

Com relação à observação dos projetos de ensino, sendo executado por professores com alunos, procuramos realizar um trabalho sistematizado e apurado. Embora os professores tenham executado projetos relativos às duas capacitações, nossa observação foi total apenas em relação aos projetos da segunda capacitação. Isso porque não estivemos em Dourados no período em que os projetos, relativos à primeira capacitação, foram desenvolvidos com alunos. A coleta de dados desta capacitação ficou limitada à leitura e análise de documentos produzidos por professores e multiplicadores. Já em relação aos projetos de ensino da segunda capacitação, estes foram observados em todo o processo de execução, entre os meses de julho e novembro de 2003.

Antes das observações, levantamos informações com os multiplicadores responsáveis pela capacitação a respeito dos professores que estariam executando projetos de ensino com alunos. Depois disso, entramos em contato com cada um dos professores para tomarmos ciência do cronograma de execução dos projetos e, então, solicitamos autorização para que pudéssemos proceder as observações de todas as etapas de execução de seus projetos. Como todos eles já nos conheciam, não houve problemas na autorização, pois acreditavam que era uma forma de avaliar e buscar a melhoria de todo o processo de implantação e execução do ProInfo.

No primeiro dia de cada observação, os professores nos apresentavam aos alunos como “um dos multiplicadores do NTE”, responsáveis pela implantação do ProInfo em Dourados, e informavam que estaríamos observando o desenvolvimento do trabalho. Também, disseram que poderíamos auxiliar na resolução de eventuais problemas técnicos, ou mesmo de manuseio de *softwares* e de aplicativos. Como acreditávamos que a maneira como estávamos sendo apresentados não causaria nenhuma alteração no processo, preferimos não questionar as razões pelas quais eles preferiram fazê-la dessa forma.

Durante toda a execução dos projetos, nossa atenção não ficava centrada apenas em um aspecto do processo. Intuitivamente, agíamos como se tivéssemos com uma filmadora e alternávamos entre o “grande plano geral” (enquadramento geral do ambiente), “plano geral” (enquadramento dos personagens e de objetos que fazem parte do local da ação) e primeiro plano (enquadramento e destaque de apenas uma parte do assunto).

De maneira não muito diversa das observações das capacitações, à medida que observávamos a execução de cada projeto, realizávamos o registro, no local, de vários dados

que julgávamos fáceis de serem esquecidos. Tomamos o devido cuidado para que esse registro fosse feito com discrição para não causar nenhum estranhamento aos alunos e professores. Registrávamos todo e qualquer ponto ou aspecto que julgávamos ser de interesse da pesquisa. Entre eles, problemas que determinados computadores apresentaram, interação entre os alunos e entre esses e o professor, material didático e escolar utilizado, a proporção de alunos em relação aos microcomputadores existentes nos LIs. Não deixamos de observar, também, como havia sido a atuação dos coordenadores de LI e de multiplicadores do NTE na participação da execução dos projetos de ensino.

No intervalo entre as observações, reservávamos um momento para completarmos as informações que haviam sido levantadas em cada encontro, bem como nossas impressões sobre o fenômeno. Após a conclusão de cada projeto, as notas tomadas nas observações eram reunidas e organizadas para se tornar um “relatório descritivo” de todo o processo.

4.3.2 A pesquisa documental

A leitura e análise de documentos é um importante instrumento de coleta de dados, como meio de reforçar o entendimento da pesquisa, pela capacidade de situar os relatos contemporâneos em um contexto histórico. Segundo May (2001, p. 205), o simples ato de ler um texto pode se tornar a revisão de premissas, portanto, a pesquisa documental também permite “fazer comparações entre as interpretações dos eventos feitas pelo observador e aquelas registradas nos documentos relacionados aos mesmos.” O autor afirma, ainda, que esse tipo de pesquisa é um meio através do qual o pesquisador busca uma correspondência entre a sua descrição e os eventos aos quais ela se refere.

Embora não façamos referências a todo tipo/gênero de documentos lidos, nossa leitura não se limitou às atas, ofícios, resoluções, projetos e relatórios referenciados. A leitura de programas de ensino e planos de aula também contribuiu tanto para a contextualização e visualização do cenário e do objeto analisado, como para auxiliar na construção do referencial histórico e teórico da pesquisa.

May (2001) afirma que os textos e, por conseguinte, os documentos são importantes meios para a mediação e coordenação do local e do geral nas relações e atividades sociais. No entanto, da mesma forma como eles “organizam”, eles também são organizados pelas atividades locais, independentemente da forma como aparecem na sociedade, seja impresso, seja eletronicamente.

4.3.3 A entrevista

Antes mesmo que realizássemos a coleta de dados, sabíamos que as observações e a leitura e a análise de documentos não seriam suficientes para que tivéssemos um “raio x” de vários aspectos que nos interessavam na pesquisa. Concordando com May (2004), as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas. Isso foi uma das razões que fizemos a opção de incluirmos a entrevista no processo de coleta de dados.

A entrevista com os professores foi feita com a finalidade de auxiliar na (re)construção da cena das capacitações docentes e da execução dos projetos de ensino utilizando o computador. Não menos importante, era a necessidade de o pesquisador entender as expectativas dos multiplicadores, professores e coordenadores de LIs em relação ao curso de capacitação e à execução dos projetos, bem como as concepções de linguagem, gramática e ensino de língua que os dois primeiros possuíam antes, durante e após a experiência.

Entendemos, como Gaskell (2002), que a entrevista qualitativa fornece dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os sujeitos e sua situação no universo estudado. Nosso objetivo, com a realização das entrevistas, era uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos dos multiplicadores, professores e coordenadores de LI nos contextos específicos em que estavam inseridos durante a pesquisa. Acreditávamos, por exemplo, que intuições provindas da entrevista poderiam melhorar a qualidade do delineamento da coleta de dados e de sua interpretação.

Nossa primeira preocupação era “o que perguntar” e “a quem perguntar”. Estávamos preocupados que, se fossem feitas perguntas inadequadas, estaríamos não apenas desperdiçando o tempo dos sujeitos entrevistados, mas também o nosso. Preparamo-nos, então, para propiciar uma conversação aparentemente natural e quase casual com os entrevistados.

Fizemos a opção pela entrevista semi-estruturada porque ela, ao mesmo tempo que valoriza a presença do pesquisador, segundo Triviños (1987), proporciona todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Também, concordando com May (2004), preferimos o formato da entrevista semi-estruturada por acreditar que ela facilita uma análise comparativa.

A entrevista semi-estruturada é aquela que combina perguntas fechadas e abertas, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador. Ela é um instrumento livre e flexível quanto à ordem dos tópicos a serem abordados; uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. (MAY, 2004; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987).

Antes da realização das entrevistas, elaboramos um guia (apêndice 1) com 24 questões abertas, apoiadas não só em teorias e hipóteses que alimentavam nossa ação de investigador e que interessavam à pesquisa, mas também em toda a informação que havíamos recolhido através das observações, realizadas anteriormente, e da leitura de documentos. Esse guia e suas questões foram submetidos a um pré-teste, antes de efetuarmos o levantamento de campo, para facilitar o entendimento da terminologia e dos enunciados das questões pelos multiplicadores, professores e coordenadores de LI. No entanto, os informantes não foram entrevistados segundo a ordem em que as questões estavam apresentadas no guia. Isso porque, em alguns momentos, eles davam respostas que contemplavam outras questões relacionadas e, também, porque um dos principais objetivos, com a entrevista, era esclarecer pontos específicos que não ficaram claros durante nossa observação.

Como optamos por gravar as sessões de entrevistas, fizemos o possível para que nos mantivéssemos abertos e descontraídos com respeito à gravação, justificando que ela poderia ser uma ajuda à memória e um registro útil da conversação para uma análise posterior. Isto nos permitiu concentrar no que foi dito, em vez de ficarmos fazendo anotações. Em todos os casos, a entrevista começou com alguns comentários introdutórios sobre a pesquisa, uma palavra de agradecimento ao entrevistado por ter concordado em falar, e um pedido para gravar a sessão.

Durante as entrevistas, mantivemo-nos atentos e interessados naquilo que o entrevistado dizia. Sempre dando encorajamento através de contato com o olhar, balançando a cabeça e outros reforços. À medida que a entrevista avançava, mantínhamos algumas perguntas na memória, conferindo ocasionalmente o tópico guia, mas o foco da atenção estava na escuta e entendimento do que estava sendo dito. Dávamos tempo para o entrevistado pensar, e, dessa forma, tentávamos não preencher as pausas com perguntas.

A entrevista com os multiplicadores foi agendada pessoalmente e foi realizada no próprio NTE de Dourados. Com os professores e coordenadores de LI, foi através de contato

telefônico e foi realizada nas escolas onde eles trabalhavam. A duração de cada uma das entrevistas ficou entre uma hora e uma hora e meia.

4.3.4 O questionário

Após a realização das entrevistas, percebemos que havia alguns pontos que não foram abordados com os entrevistados. Nossa principal preocupação era em relação às concepções de linguagem, gramática e ensino de língua que norteavam o trabalho de multiplicadores do NTE e de professores que executaram projetos com alunos. Diante disso, tivemos de retornar aos sujeitos informantes (multiplicadores e professores) para testar certas percepções ou conjecturas que eles tinham sobre o assunto, a fim de esclarecer pontos obscuros da análise. Para tanto, foi restabelecido o contato com esses informantes para o levantamento desses dados.

Com o primeiro contato, em conversas informais não gravadas, os informantes mostraram-se descontraídos e deram informações que caracterizaram a falta de preocupação com tais concepções. Os dados levantados nessas entrevistas foram registrados pelo pesquisador para que fossem posteriormente submetidos à nossa análise.

Esse retorno aos informantes foi positivo, uma vez que ficou claro que eles não tentaram defender seus próprios interesses e assumiram a falta de clareza sobre o tema. Entretanto, para que nossa análise não ficasse limitada a essas informações, decidimos pela aplicação de um questionário aos sujeitos para a verificação e confirmação desses dados.

Com isso, fizemos a opção pela elaboração de dois questionários, ambos possuindo 12 questões abertas. Um deles era para ser respondido por multiplicadores do NTE (apêndice 2) e o outro, pelos professores entrevistados (apêndice 3).

Após a elaboração dos questionários (apêndice 2 e 3), foi realizado pré-teste para verificação da viabilidade de aplicação do instrumento aos informantes. Os questionários foram aplicados (entregues e recolhidos) durante o período de uma semana, sendo que todos os sujeitos devolveram material devidamente preenchido.

De maneira resumida, podemos dizer que as fontes dos dados do estudo foram as seguintes:

- Levantamento da literatura pertinente.

- Observação da prática docente utilizando o corpus computadorizado como suporte no ensino de línguas nos laboratórios de informática, em sala de aula, bibliotecas e demais espaços, bem como do suporte técnico-pedagógico prestado pelos multiplicadores do NTE e por cada coordenador de LI a estes professores.
- Entrevistas semi-estruturadas, orientadas por um guia com uma série de questões previamente elaboradas (apêndice), com os multiplicadores do NTE, professores e coordenadores dos laboratórios de informática das escolas selecionadas.
- Questionários aplicados a multiplicadores do NTE (apêndice 2) e professores (apêndice 3) que executaram projetos com alunos.
- Registros de observações e considerações feitas pelos docentes em conversas informais, com relação à sua prática e aos seus alunos antes, durante e após a execução de seus projetos e registros das observações feitas pelo pesquisador sobre as ações dos professores e dos alunos durante a execução da pesquisa de campo.
- Relatórios das orientações e acompanhamentos pedagógicos aos professores dos estabelecimentos de ensino selecionados, dados pelos multiplicadores do NTE.
- Outros documentos, tais como projetos e relatórios de utilização de corpus computadorizado nos laboratórios de informática elaborados e executados por professores das escolas, bem como atas de reuniões de multiplicadores do NTE, ofícios, resoluções e projetos e relatórios das capacitações docentes executadas pelo NTE de Dourados.

4.4 A análise dos dados

Nossa análise parte do pressuposto de que observamos um fenômeno sendo realizado, lemos documentos relativos a esse fenômeno, entrevistamos e aplicamos questionários aos sujeitos envolvidos nesse evento, para que tivéssemos uma visualização detalhada do nosso objeto de estudo e, ao mesmo tempo, uma visão geral do processo. Portanto, ainda que considerássemos nossas observações como o principal instrumento da coleta de dados, não nos limitamos a analisar os sujeitos e o objeto apenas a partir delas, mas também, de documentos e da fala dos sujeitos envolvidos no fenômeno (multiplicadores, professores e coordenadores de LI).

A partir desse pressuposto, fundamentado em van Dijk (2000), tentamos construir uma representação mental do ProInfo em Dourados (de sua implantação até à execução dos projetos de ensino com alunos nos LIs) com a finalidade de termos a compreensão dos acontecimentos observados. De acordo com van Dijk (2000, p. 14), o fato de termos sido tanto “testemunhas” do fato como também indivíduo que escuta a versão dos fatos, faz com que tenhamos construído “uma representação na memória com base em informações visuais e lingüísticas, respectivamente”.

Com a nossa análise, buscamos, segundo van Dijk (2000, p. 14), não apenas representar “[...] os dados visuais e verbais, tais como o movimento dos objetos ou pessoas (acontecimentos) e os sons expressos oralmente quando a história é contada, mas também, ou, de preferência,” dar “uma interpretação dos acontecimentos e do enunciado.” Em ambos os casos, buscamos a construção de significados em que, primeiro, os acontecimentos fossem interpretados como “[...] a lingüística de corpus no aprendizado de línguas como forma de uso do computador no ensino fundamental e médio” e, segundo, o enunciado narrativo (respostas das entrevistas e questionários) fosse interpretado como uma “história” sobre o fato observado.

Na análise dos dados, processamos e armazenamos todas as informações observadas, ouvidas e lidas para depois tentar atribuir-lhes significado, buscando uma representação mental significativa de acontecimentos reais e eventos discursivos, a partir de um conhecimento mais geral a respeito de acontecimentos e ações comuns com as quais tínhamos envolvimento direto, antes do início da pesquisa. Entretanto, não havia uma ordem fixa entre a entrada de informações relevantes e a sua interpretação. Segundo May (2001, p. 213)

[...] utilizamos os nossos próprios entendimentos culturais para “engajar-nos” com “significados” que estão embutidos no próprio documento. Então, os pesquisadores não se desculpam por serem parte do mundo social que estudam, mas, pelo contrário, utilizam este fato. Um documento não pode ser lido de uma maneira “desligada”. Ao contrário, devemos abordá-lo de um modo engajado, não desligado.

Além da experiência prévia com acontecimentos semelhantes, da observação, das entrevistas e questionários, pudemos ter, conforme van Dijk (2000, p. 15) “[...] outras informações, tais como crenças, opiniões ou atitudes em relação a tais acontecimentos em geral ou, ainda, motivações, objetivos ou tarefas específicas no processamento de tais acontecimentos.” Todas essas informações foram combinadas de maneira efetiva para a construção de nossa representação mental do objeto estudado.

A definição por um único método de análise, portanto, não foi possível. Isso porque, na pesquisa qualitativa, a análise dos dados, quaisquer que sejam os focos de estudos, pode ser um processo longo no qual a perseverança, a perspicácia teórica e uma habilidade para enxergar detalhes são fundamentais. Em termos práticos, segundo Gaskell (2002, p. 85), “[...] a análise e interpretação exigem tempo e esforço e não existe um método que seja o melhor. Na essência, elas implicam na imersão do próprio pesquisador no corpus do texto”. Aspectos das observações, dos questionários e das entrevistas, que vão além das palavras, foram lembrados assim que tivemos contato com as transcrições, os registros, os relatórios e os documentos, e quase revivemos o processo de coleta de dados. Triviños afirma que

A pesquisa qualitativa [...] não estabelece separações marcadas entre a coleta de informações e a interpretação das mesmas. Isto se apresenta, de forma mais evidente, na pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico, onde o ator ocupa um lugar proeminente. A dimensão subjetiva deste enfoque, cujas verdades se baseiam em critérios internos e externos, favorece a flexibilidade da análise dos dados. Isto permite a passagem constante entre informações que são reunidas e que, em seguida, são interpretadas, para o levantamento de novas hipóteses e nova busca de dados. (TRIVIÑOS, 1987, p. 170).

Segundo Ludke e André (1986), a análise está presente em todos os estágios da investigação, e a realizamos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada.

Tomamos então várias decisões sobre áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas. Essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e que vai sendo “aprendido” durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Em alguns momentos, nosso foco no tipo de linguagem utilizada pelos informantes, para descreverem uns aos outros e os eventos que ocorriam, dava sentido aos fatos que eles vivenciavam e possibilitava a construção de um quadro de significado dos relacionamentos entre eles dentro do fenômeno estudado. Essa forma de análise, definida como *etnográfica* por May (2004), possibilitou-nos a familiarização com os dados da entrevista para entender a cultura em que essas pessoas habitavam e os seus relacionamentos umas com as outras.

Segundo May (2004), as respostas às entrevistas e aos questionários geralmente demonstram uma relação entre a posição e as elocuições através das quais as pessoas rotineiramente agem e interpretam os eventos e relacionamentos. Supondo que poderia existir algo além dos relatos que informantes ofereciam, a ênfase, em outros momentos, era sobre

como os relatos serviam de justificativas, acusações e assim por diante. Então, nesses casos, acabávamos atuando no campo de estudos conhecido como análise da conversação.

A análise de entrevistas “[...] focaliza não apenas as motivações e razões, mas também as identidades sociais e como essas são construídas nas situações sociais nas quais as pessoas vivem e trabalham”. (MAY, 2004, p. 168). Da mesma forma, a análise da fala requer mais do que a análise lingüística, como se o discurso fosse construído em um universo hermeticamente fechado. Por isso, não deixamos de buscar uma explicação da posição do falante em termos, por exemplo, de sua classe, sua experiência profissional, sua posição ocupacional, sua familiaridade com recursos tecnológicos, seu conhecimento teórico metodológico e assim por diante.

Segundo Gaskell (2002), a análise não é um processo puramente mecânico e depende de intuições criativas que, às vezes, ocorrem quando menos esperamos. Como previa este autor, esta “inspiração” intuitiva ocorria quando estávamos falando com um amigo ou colega, ou naqueles momentos de reflexão em que nos dirigíamos à universidade, nas caminhadas ou mesmo em certos momentos quando despertávamos de madrugada.

Como investigávamos uma situação que nos era muito familiar e colhíamos dados no próprio local de trabalho, tomamos maior cuidado para evitar uma confusão entre sujeito e objeto de estudo, entre opiniões preexistentes e revelações evidenciadas pelo estudo. Essa preocupação fez-nos buscar o distanciamento e relativa neutralidade para a preservação do rigor científico.

Da mesma forma, como lidávamos com as percepções e as opiniões já formadas por multiplicadores e professores, buscamos sua reconstrução em novas bases, levando em conta nossas experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, como, por exemplo, a triangulação. Nesses casos, além da variedade de fontes de informações (entrevistas, observações, questionários, documentos), citada na coleta de dados, buscamos a diversidade de sujeitos (multiplicadores, professores e coordenadores de LI).

Como nosso objetivo amplo, na análise, era procurar sentidos e compreensão na execução do ProInfo em Dourados-MS e, de forma específica, como estavam sendo executados as capacitações de professores e os projetos de ensino em Lingüística de Corpus como forma de uso do computador no ensino fundamental e médio, iniciamos a análise pela procura por temas com conteúdo comum e pelas funções destes temas. A leitura de material

bibliográfico, bem como atas, ofícios, resoluções, projetos e relatórios; os registros das observações; as transcrições das fitas das entrevistas formais; o registro das conversas informais; as respostas dos questionários; tudo isso colaborou com o importante estágio analítico da familiarização com os dados, interpretação e verificação das relações existentes entre variáveis.

Após a focalização e familiarização com os dados para entender como esses sujeitos ocupam-se nas suas rotinas, passamos a compará-los para ver se havia semelhanças e diferenças e quais eram elas. Outro procedimento temporário para a análise foi a construção de uma matriz com os objetivos e finalidades da pesquisa colocados como temas no título das colunas. Isto nos possibilitou uma forma de estruturação dos dados de forma que as respostas passassem a ficar acessíveis, e passássemos a fazer notas e interpretações preliminares. Esse agrupamento e combinação para formar conceitos mais amplos facilitaram a composição e a apresentação dos resultados.

Conservávamos sempre à nossa frente as finalidades e os objetivos da pesquisa, procurando padrões e conexões, tentando descobrir um referencial mais amplo que fosse além do detalhe particular. Às vezes, trabalhávamos rapidamente com a intuição, outras vezes trabalhávamos metodicamente, examinando cuidadosamente as seções do texto em relação a tópicos específicos.

Como nosso trabalho não se limitava à classificação e categorização dos dados, buscamos ir além da mera descrição, buscando acrescentar algo à discussão sobre o assunto focalizado. Para tanto, fizemos um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitassem a proposição de explicações e interpretações da realidade dada. Buscamos o acréscimo àquilo que já era conhecido pelos sujeitos alvos da pesquisa, através de respostas às questões iniciais do estudo.

Outra dimensão fundamental no estudo das questões do cotidiano do NTE e das escolas foi em relação aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Nesse âmbito, a análise incluiu uma reflexão sobre o momento histórico em relação às TICs e sobre as concepções e os valores que o NTE e as escolas selecionadas tinham em relação aos recursos tecnológicos. Dessa forma, entendemos que os instrumentos de coleta de dados foram os meios mais eficazes para que aproximássemos dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado. Para que a aproximação se efetivasse, as categorias de análise não foram impostas de fora para dentro, mas construídas ao longo do estudo, com base em um intenso diálogo com a teoria e no constante trânsito desta para os dados e vice-versa.

De maneira sintetizada, primeiramente, realizamos uma leitura geral de todo o material, visualizando a possibilidade do atendimento dos objetivos e das hipóteses da pesquisa. Concomitantemente a essa leitura, submetemos o material que constituía o corpus do relatório descritivo a um estudo aprofundado, orientado, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos. Apoiados nesse corpus de informação da pesquisa, aprofundamos as conexões das idéias e chegamos a possíveis propostas básicas de alterações das estruturas específicas e gerais do objeto estudado. Nessa interação com o material analisado, não detivemos nossa atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos dados coletados. Procuramos aprofundar nossa análise, tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuíam, segundo Lüdke e André (1986, p. 48), “[...] desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’ ”.

O quadro a seguir procura ilustrar o procedimento de análise utilizado no estudo, apresentando as questões de pesquisa relacionadas à capacitação e à prática docente, em triangulação com as fontes de dados, os quais foram comparados entre si e relacionados ao referencial teórico.

<i>DESIGN DA PESQUISA</i>					
CAPACITAÇÃO DOCENTE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
a) Como são realizados os cursos de capacitação docente no que concerne ao ensino de línguas, tanto materna como estrangeira, tendo como suporte as novas tecnologias?	X	X	X	X	X
b) Quais as concepções metodológicas que fundamentam essas capacitações?	X	X	X	X	X
PRÁTICA DOCENTE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
a) Quais as concepções metodológicas que fundamentam a prática docente após as capacitações?	X	X	X	X	X
b) Como é o processo de utilização dos laboratórios de informática?	X	X	X	X	X
c) Quais as práticas pedagógicas desenvolvidas utilizando o corpus computadorizado como suporte no ensino de línguas?	X	X	X	X	X
d) Quais os problemas mais comuns na utilização de corpus computadorizado no ensino?	X	X	X	X	X
e) Em que aspectos essa prática difere dos métodos tradicionais de ensino de línguas?	X	X	X	X	X

- (1) Referencial teórico**
- (2) Observação**
- (3) Entrevistas formais e informais**
- (4) Atas, ofícios, resoluções, projetos e relatórios**
- (5) Questionários**

4.5 População

A população pesquisada é formada por multiplicadores do Núcleo de Tecnologia Educacional, professores, alunos e coordenadores de laboratórios de informática que utilizaram recursos das TICs em escolas ligadas ao ProInfo na cidade de Dourados-MS.

4.5.1 Os multiplicadores do NTE

O quadro funcional do NTE de Dourados é formado por sete multiplicadores. Inicialmente, apenas os professores que realizaram o curso de Especialização em Informática na Educação, oferecido pela UFMS, atuavam como multiplicadores. Eles procederam a estudos de exploração e aprofundamento dos aplicativos mais adequados às disciplinas e áreas de estudo em que trabalhavam nas escolas. Os dois professores formados em Letras e outro formado em Pedagogia estudaram o funcionamento do editor de textos *Microsoft Word*; um professor formado em Filosofia e História e outro em Biologia dedicaram-se ao aplicativo de apresentação *Microsoft PowerPoint*, e um professor formado em Matemática aplicou-se ao estudo da planilha eletrônica *Microsoft Excel*. Posteriormente, os conhecimentos adquiridos durante essa atividade foram compartilhados entre todos os multiplicadores.

Os dois multiplicadores licenciados em Letras²⁶ eram responsáveis, entre outras atribuições, pelo treinamento de professores de línguas que trabalhavam com alunos do ensino fundamental e médio nas escolas ligadas ao ProInfo.

Atualmente, o núcleo possui sete multiplicadores, sendo que, agora, apenas um deles possui formação em Letras. Os dois novos multiplicadores que foram lotados no NTE não realizaram a especialização em *Informática na Educação*; entretanto, ambos estão em fase de conclusão de cursos de pós-graduação. Um deles é professor habilitado em História e outro em Geografia.

²⁶ Um desses multiplicadores (este pesquisador) desligou-se do núcleo, em meados de 2002, para a realização do curso de pós-graduação. O desligamento foi consequência do tipo de afastamento (Licença para Tratamento de Interesses Pessoais) solicitado ao governo do estado do MS. Esse tipo de licença foi concedido, uma vez que a SEED/MS não estava permitindo, por diversas razões, afastamento remunerado a professores para realização de cursos de pós-graduação. No entanto, tal licença não garante o direito à recolocação no quadro funcional do NTE.

4.5.2 Os professores e alunos

Antes da realização da pesquisa, não se tinha o perfil exato do professor que estaria se capacitando e executando projetos com seus alunos. No entanto, sabia-se que os cursos de capacitação docente para utilização de corpus computadorizado no ensino teriam os professores de línguas, lotados em escolas públicas ligadas ao ProInfo, como seu principal público alvo. Com relação aos alunos, portanto, estes são estudantes do ensino fundamental e médio, matriculados nessas escolas, que estariam executando os projetos elaborados por seus respectivos professores de línguas, com ou sem a participação de coordenadores de LI e de multiplicadores do NTE.

4.5.3 Os coordenadores de laboratório de informática

Todas as escolas com laboratórios de informática do ProInfo deveriam possuir um profissional que coordenaria as atividades desenvolvidas no local, desempenhando as funções de técnico de suporte e assessoria técnico-pedagógica aos grupos que utilizassem o LI.

A Secretaria Municipal de Educação de Dourados contratou, em 2000, pessoas para exercerem a função de coordenador de LI nas escolas municipais ligadas ao ProInfo. Trata-se de jovens que não possuíam formação acadêmica e/ou técnica em informática. Assim que foram contratados, eles receberam capacitação técnica e pedagógica do NTE, para poderem executar suas funções. Desses coordenadores, apenas um continua exercendo as mesmas funções. Os demais foram substituídos e remanejados para outras funções e/ou órgãos do poder público municipal em virtude de terem sido aprovados em concurso público.

Embora os coordenadores de LI das escolas estaduais tenham sido lotados somente a partir do início de 2002, eles têm como ponto positivo o fato de serem professores do quadro permanente, que foram remanejados para desempenharem as respectivas funções. Esses coordenadores também receberam conhecimento técnico e pedagógico do NTE para realizarem orientação e assessoria docente na utilização dos recursos dos LI no ensino.

4.6 O espaço

4.6.1 O Núcleo de Tecnologia Educacional

As observações da capacitação docente, da assessoria técnica e pedagógica dada aos professores e coordenadores de LI, bem como os contatos e entrevistas com multiplicadores e alguns professores e coordenadores de LI foram realizados no NTE de Dourados.

4.6.2 As escolas

As escolas pesquisadas são ligadas ao ProInfo e utilizam os recursos do LI desde 1999, com exceção da Escola Vilmar Vieira Matos. Como havia o interesse de alguns professores dessa escola em participar da capacitação para desenvolver projetos com seus alunos, foi-lhes possibilitada a realização do curso, ainda que não fossem diretamente ligados ao ProInfo. Segue-se a relação das escolas públicas de ensino fundamental e médio envolvidas no projeto que foram objeto desta pesquisa:

- Escola Estadual Antônia da Silveira Capilé;
- Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo;
- Escola Estadual Presidente Vargas;
- Escola Estadual Vilmar Vieira Matos;
- Escola Municipal Clarice Bastos Rosa;
- Escola Municipal Maria da Rosa Câmara;
- Escola Municipal Weimar Gonçalves Torres.

4.6.3 Os laboratórios de informática

Os laboratórios de informática onde os professores executaram os projetos são salas próprias que contêm computadores com diversos *softwares*, aplicativos e acesso à Internet, *scanners* e impressoras. Os LIs das escolas estaduais, ligadas ao ProInfo, possuem mais computadores do que os LIs das escolas municipais. Estas possuem apenas 10 computadores em cada LI, enquanto que aquelas, 16. Os laboratórios de duas escolas municipais possuem

mesas no centro da sala para que os alunos possam desenvolver outras atividades que não necessitem o auxílio temporário do computador.

4.7 Duração da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em dois períodos distintos. A primeira parte compreendeu o período dos meses de fevereiro a setembro de 2002, no qual o pesquisador ainda era um dos professores multiplicadores da área de língua que atuava no NTE de Dourados-MS. Com a seleção para o curso de doutorado em Linguística Aplicada com ênfase em corpus e gênero, antes que as aulas fossem iniciadas, o pesquisador fez a opção de montar um curso de capacitação para a utilização de corpus computadorizado como suporte do ensino de língua materna. Em princípio, não havia informações sobre o desenvolvimento desse tipo de trabalho no ensino fundamental e médio. Com isso, para que o curso fosse preparado, foram verificadas, além da bibliografia sobre o assunto, as práticas que vinham sendo desenvolvidas nos cursos de graduação e pós-graduação nas maiores universidades brasileiras e em algumas universidades estrangeiras.

O segundo momento refere-se ao ano de 2003, quando o pesquisador já não trabalhava mais no núcleo. Nesse período, o autor da pesquisa deu assessoria aos multiplicadores do NTE e aos professores regentes²⁷ que estavam envolvidos nessa nova tarefa. A assessoria foi dada à distância, no primeiro semestre de 2003, e presencial em dois encontros no primeiro semestre e no restante desse ano a partir do mês de julho, período em que o pesquisador esteve em Dourados-MS para a realização da maior parte da coleta de dados.

4.8 Os softwares

Os dois *softwares* utilizados nas capacitações docentes foram o *Simple Concordance Program* (SCP), na primeira capacitação, e o *WordSmith Tools*, na segunda.

²⁷ Entende-se por *professores regentes* aqueles profissionais que estão atuando no processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Esta nomenclatura passou a ser utilizada, no estado do MS, para distinguir das pessoas que tem o cargo de professor, mas não atuam em sala de aula. Geralmente, o professor regente recebe um adicional no salário, referente ao exercício dessa função.

Figura 13 – Tela inicial do *Simple Concordance Program (SCP)*

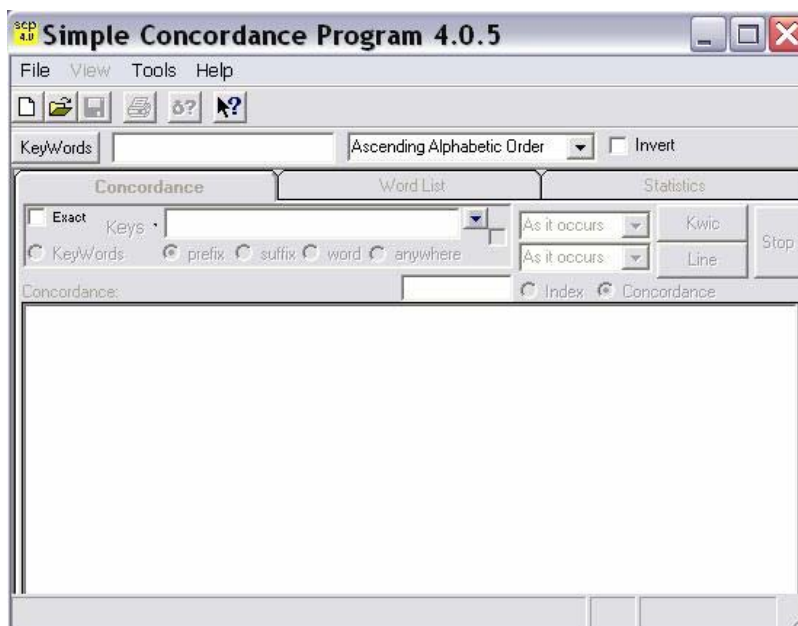


Figura 14 – Tela Inicial do *WordSmith*



Esses *softwares* foram projetados para auxiliar na observação, por computador, das ocorrências de palavras-chaves em um texto. Eles geram concordâncias localizando e exibindo o contexto no qual a palavra é usada e, também, dão uma referência de onde ela se localiza no texto. Outra ferramenta oferecida pelos programas e explorada nas capacitações é a *wordlist*. Através dela, é possível visualizar o vocabulário utilizado nos textos que compõem

o corpus e a frequência com que cada palavra foi usada. As palavras podem ser exibidas em ordem alfabética ou de acordo com a frequência de uso. Informações sobre a frequência das palavras e algumas propriedades estatísticas do corpus também podem ser produzidas pelos dois programas.

A manipulação de um corpus nestes dois programas não é difícil para alguém que já esteja familiarizado com a utilização e a manipulação de dados lingüísticos. Como os dois programas estão apenas na língua²⁸ inglesa e os professores não dominavam essa língua, foi necessário que se fizesse tradução e adaptação dos arquivos de ajuda e dicas para a elaboração de um texto *passo-a-passo* (anexo A) para orientação dos cursistas e para ser, posteriormente, utilizado pelos alunos em sala de aula.

Como não foi possível adquirir o concordanciador *WordSmith Tools* para realizar o primeiro treinamento, fez-se a opção de trabalhar com o *software* SCP²⁹, um *freeware* com várias limitações para realização das tarefas. Os dois motivos que levaram à escolha deste programa foram o fato de ser um *software* gratuito e a ausência de recursos financeiros do NTE para aquisição de um *software* completo. Este último forçou o primeiro.

Embora o SCP não seja *poderoso* como o *WordSmith Tools*, uma vez que ele não tem a capacidade de gerar concordâncias de corpus com mais de 100.000 palavras, suas limitações não prejudicaram o alcance dos objetivos propostos, pois não havia o interesse de utilizar um corpus maior nessa capacitação.

O *WordSmith Tools* pode manipular um corpus lingüístico em qualquer língua; no entanto, o SCP traz, na sua configuração original, a possibilidade de trabalhar apenas 13 idiomas/líguas, deixando a língua portuguesa também de fora. Esse problema foi resolvido com a adição de novos alfabetos relativos aos idiomas desejados, utilizando uma ferramenta de edição de alfabetos que traz 255 caracteres possíveis. Essa ferramenta não é de fácil manipulação, porque não basta a inclusão ou substituição de um novo carácter por outro. Todavia, devidamente orientado por um instrutor, utilizando um arquivo de ajuda como, por exemplo, o anexo A, um usuário atento pode editar qualquer tipo de alfabeto.

²⁸ Nestes *softwares*, a barra de menus, os manuais, a ajuda, enfim, todas as informações textuais que fazem parte dos programas estão na língua inglesa.

²⁹ O SCP foi baixado do site <http://www.textworld.com/scp/> e, posteriormente, instalado em todas as estações de trabalho do NTE para a realização do curso e em todos os laboratórios de informática das escolas para que fosse utilizado por professores e alunos. A utilização do *WordSmith Tools* na segunda capacitação foi possível mediante a aquisição posterior de uma cópia do programa pelo núcleo.

No próximo capítulo, especificamente, serão feitas a apresentação e as análises de como vêm sendo realizadas as capacitações em informática e em abordagens da Linguística de Corpus para serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem de línguas em escolas do ensino fundamental e médio em Dourados-MS.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo apresenta e analisa todos os dados levantados na pesquisa. A análise dos dados, necessariamente, teve que partir da observação de trabalhos realizados antes que os cursos de capacitação sobre corpus tivessem sido realizados. Não se limita, portanto, à observação de como os professores executaram projetos educativos com base em corpus com seus alunos.

Vale colocar uma particularidade da estrutura dos projetos e relatórios elaborados pelo NTE de Dourados. O primeiro traz informações e características de um determinado empreendimento a ser realizado dentro de um determinado esquema. O segundo, geralmente, tem sido elaborado trazendo as mesmas informações e características desse empreendimento já realizado. Portanto, é até possível dizer que tanto faz nos referirmos, por exemplo, ao projeto de *x*, ou ao relatório de *x*. Observamos que, em relação a esses tipos de documentos produzidos pelo núcleo, o único traço distintivo entre ambos tem sido o tempo verbal de cada um deles: no futuro, para o projeto, e no passado para o relatório. Sendo assim, a opção por um ou por outro (quando dizem respeito à mesma ação) não se deve ao conteúdo, mas apenas à forma textual.

5.1 O ProInfo em Dourados-MS

5.1.1 A construção do método de trabalho pelos multiplicadores do NTE

De acordo com projetos de capacitação docente do NTE de Dourados, relatórios dessas atividades e conversas informais, muitas das práticas e modelos desses cursos têm sido construídos pelos próprios multiplicadores; contudo, isto tem sido problemático, pois o NTE não tem feito as devidas avaliações do resultado do trabalho dos professores com os alunos

após esses cursos de capacitação. Analisando o Projeto da 1ª capacitação docente (1999), percebemos que o NTE previa que a “[...] avaliação será de forma contínua e sistemática através da participação dos professores”. No entanto, essa avaliação dizia respeito apenas à avaliação dos cursistas, não incluindo a avaliação dessas capacitações. Portanto, cabe indagar se o NTE tem refletido a respeito de quais mudanças significativas no processo de ensino e qual a qualidade esperada em relação ao conhecimento produzido após as capacitações e a execução de projetos educativos nos LIs.

De acordo com Ofício Circular nº 35/97, os multiplicadores foram selecionados e indicados para fazerem parte do NTE de Dourados, levando-se em conta, entre outros pontos, seu interesse, currículo e participação em cursos de capacitação para o trabalho. Entretanto, era bastante provável que esses cursos não mudassem sua prática docente uma vez que eles trabalhavam em escolas que, até hoje, possuem “concepções tradicionais de ensino”. Portanto, ainda que entre os critérios para a seleção dos multiplicadores estivessem os certificados obtidos pela participação em cursos, não era levado em consideração se sua prática docente era repensada, ou não, a partir das teorias recebidas nesses cursos.

Observamos que um ponto que tem influenciado a opção por diferentes modelos de capacitação do NTE tem sido a experiência acumulada por cada um dos multiplicadores, durante anos de trabalho em sala de aula. Essa experiência, somada ao simples fato de terem participado do curso de Especialização em Informática³⁰, tem revestido alguns multiplicadores de autoridade e falsa sensação de segurança para que passassem a construir seus métodos de trabalho. Deste modo, isso tem sido feito muito mais pela testagem de modelos de utilização do computador no ensino do que pela fundamentação em uma teoria sólida que desse suporte à prática.

É possível notar, no *Projeto NTE-Dourados* (1999, p. 8), a discriminação de dezesseis objetivos específicos, conforme pode ser visto abaixo:

Organizar a estrutura dos laboratórios das escolas selecionadas; levantar dados da clientela a ser capacitada; elaborar cronograma de execução das ações previstas; divulgar o projeto tecnológico para a comunidade escolar; sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da tecnologia de informação no processo educacional; motivar a comunidade escolar para a incorporação do projeto tecnológico; apresentar os fundamentos teóricos das novas tecnologias aos grupos de interesse; capacitar professores, coordenadores e administrativos para a utilização da tecnologia de informação na escola; sondar, junto à comunidade, pessoas (voluntárias) que possuam conhecimentos na área da tecnologia de informação para colaborarem na monitoração dos laboratórios e se existem crianças portadoras de

³⁰ Maiores informações sobre o curso de especialização, ver na seção 2.2.4.

necessidade especiais para receber atendimento especializado; analisar softwares com grupos de professores interessados na aplicação da informática diante do processo ensino/aprendizagem; viabilizar a adaptação de alguns instrumentos tecnológicos para atender às deficiências dos portadores de necessidades especiais, nos laboratórios das escolas selecionadas; criar grupos de estudo nas escolas selecionadas para atualização do conhecimento sobre as novas tecnologias de informação; assessorar técnica e pedagogicamente os laboratórios para o uso da tecnologia no processo ensino/aprendizagem; contatar as entidades que farão parcerias no sentido de apoiar o processo tecnológico na escola; reunir periodicamente os multiplicadores do NTE para estudo e atualização das novas informações tecnológicas; avaliar de forma sistemática e contínua os resultados obtidos a partir da implantação do Projeto Tecnológico Educacional.

Estes objetivos são, posteriormente, traduzidos em diversas ações que, segundo conversa informal com o coordenador do NTE, foram todas atendidas de alguma maneira, nos anos de funcionamento do núcleo. Entretanto, voltamos a questionar até que ponto a avaliação “de forma sistemática e contínua dos resultados obtidos a partir da implantação do Projeto Tecnológico Educacional” está sendo feita.

Com a análise de projetos de capacitação docente e documentos que o NTE tem recebido da SED/MS, foi possível perceber que, nesse processo de construção da metodologia de trabalho mais adequada, diferentes interesses políticos também têm feito com que, algumas vezes, os multiplicadores deixem de trabalhar exclusivamente com a informática na educação. Isso fez com que o NTE, algumas vezes, passasse a atuar como um instrumento de disseminação e acesso aos recursos da informática à camada social e economicamente desfavorecida, não privilegiando o sistema educacional. Isso pode ser observado pelo teor do Projeto Curso de Férias de Janeiro (2000, p. 1) a seguir:

A capacitação na utilização do Sistema Operacional do Windows 95 e dos aplicativos Word 7.0, Excel 7.0 e PowerPoint com os membros da comunidade do município de Dourados, será realizada na sede do NTE-Dourados, [...] priorizando a democratização do acesso aos modernos recursos de tecnologia da informação e aos cursos promovidos pelo NTE.

Em outros casos, o foco do trabalho do NTE (ainda que, inicialmente, tenha sido pautado na leitura de diferentes teorias de aprendizagem e observação de modelos de práticas pedagógicas com e sem a utilização da informática) tem sido a difusão e a disseminação da informática entre os professores de escolas públicas, com uma grande quantidade de cursos de capacitação³¹, para atingir um número cada vez maior de participantes. A execução de tais

³¹ Exemplo disso tem sido a realização de cursos de noções básicas de informática sem a vinculação do conhecimento e habilidades apreendidas com a aplicação no processo de ensino e aprendizagem. Os professores

cursos de capacitação não é garantia de ocorrência de resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar disso, o NTE de Dourados (e provavelmente outros NTEs) serviu e tem servido, nos últimos seis anos, de laboratório de testes de práticas de ensino com o auxílio do computador. O resultado dos trabalhos realizados não é, necessariamente, de má qualidade. Muita coisa, no entanto, deve ser repensada e alterada, visando o aprimoramento do trabalho. E é, justamente, a falta de avaliação das capacitações de professores e de sua prática após os cursos um dos fatos que tem tornado o processo e o método de capacitação docente em informática questionável.

A avaliação do trabalho do NTE e dos professores capacitados não deve ser encarada apenas como forma de policiamento e controle de suas práticas. Ela deve ser vista como forma de obter e identificar, de maneira válida e confiável, dados e informações suficientes e relevantes para apoiar o trabalho que está sendo desenvolvido. Caso a avaliação identifique resultados negativos, ela deve possibilitar a criação de propostas de caminhos diferentes para a execução das atividades que estariam sendo realizadas pelo NTE e pelos professores capacitados. Observamos que os NTEs do estado de Mato Grosso do Sul têm se preocupado em fazer relatórios de suas experiências e dos professores que têm executado projetos com alunos. No entanto, isso tem sido feito sem uma avaliação e/ou uma auto-avaliação criteriosa desse conjunto.

Não se pode afirmar que os multiplicadores de Dourados não estejam preocupados com a melhoria do ensino e a mudança de paradigmas. E esse tem sido justamente um dos pontos que não tem faltado no discurso presente nos diversos projetos de capacitação do NTE que analisamos. Entretanto, especificamente em relação à capacitação sobre corpus, é possível afirmar que, na preparação da capacitação e execução do trabalho, tenha ocorrido uma confusão entre a **utilização de abordagens da Linguística de Corpus** e a **utilização de novos recursos da informática** para o ensino de línguas.

Percebemos que os multiplicadores responsáveis pelos professores de língua já estavam habituados a testar novas metodologias de ensino, utilizando o computador e diferentes *softwares*. Com suas “descobertas” sobre a Linguística de Corpus, acabaram incorporando uma metodologia e/ou estratégia de ensino que privilegia a busca de exemplos

aprendem alguma coisa; entretanto, isso não lhes possibilita a construção e execução de projetos de ensino com alunos, principalmente, por não ter sido esse o objetivo de tais cursos.

de uso da língua para serem “analisados” sem, no entanto, ponderar sobre a necessidade ou não de reflexões a respeito de quais concepções de linguagem, gramática e ensino apresentariam melhores resultados de aprendizagem de língua. A falta dessa reflexão levou-os à infeliz expectativa de que o simples trabalho com corpus e a utilização da parafernália de recursos informáticos seriam suficientes para que o processo de ensino e de aprendizagem de língua avançasse.

5.1.2 Concepções de gramática, linguagem e ensino de língua dos multiplicadores do NTE

Com relação às concepções de gramática, linguagem e ensino que os multiplicadores do NTE pudessem ter, foi possível observar que, embora tivessem um “discurso revolucionário” sobre o ensino de língua utilizando o computador como suporte, não havia uma grande preocupação em tê-las bem claras e definidas. Quando foram questionados sobre quais concepções davam suporte às capacitações docentes, tivemos as seguintes respostas:

Quando oferecemos capacitações, trabalhamos com algumas concepções, pois normalmente trabalhamos com softwares educativos e os professores cursistas precisam analisá-los antes de utilizá-los no dia-a-dia. Então, trabalhamos com algumas noções sobre: Skinner e Vygotsky. Skinner: Falamos sobre os métodos de ensino programado que podem ser aplicados sem a intervenção direta do professor, através de livros, apostilas ou mesmo máquinas. Vygotsky: Falamos sobre aprendizagem que se produz, pelo constante diálogo entre o exterior e interior do indivíduo. A aprendizagem dos alunos vai sendo construída mediante processo de relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com o suporte de outros indivíduos mais experientes. (MULTIPLICADOR A)

Quando trabalhamos com informática na educação sempre usamos teóricos como Vygotsky, Piaget, Paulo Freire e outros. Vygotsky: sócio-interacionista; Piaget: Método clínico; Paulo Freire: Pedagogia social democrática. Essas concepções ou teorias são fundamentais no processo de aprendizagem e principalmente em saber como o sujeito aprende. (MULTIPLICADOR B)

No meu processo de trabalho não me baseio apenas em um ou dois, mas procuro relacionar os teóricos que buscam um olhar sobre perspectivas de trabalho em cooperação e posturas interdisciplinar e em especial, o que buscam apoio no meio. Lemos mais Vygotsky, pois destaca o papel do contexto histórico e cultural, das contribuições da cultura, da interação social e a dimensão histórica para o desenvolvimento mental, assim chamado de sócio-interacionista, e não apenas de interacionista como Piaget. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Lemos José Armando Valente, sobre o ciclo descrição-execução-reflexão-depuração-descrição, enfatizamos esse processo como essencial no fazer pedagógico ou mesmo em relação ao ensino/aprendizagem como um todo. (MULTIPLICADOR C)

Tais colocações e outros elementos observados indicam que esses cursos eram para provocar reflexões e mudanças nos paradigmas e processos de ensino e de aprendizagem vigentes nas escolas onde os professores trabalhavam. Os autores que os multiplicadores têm

lido tem sido basicamente Vygotsky, Piaget, Paulo Freire e Skinner. Entretanto, as afirmações demonstram que eles têm feito estudos em teorias de aprendizagem apenas para dar um suporte teórico “genérico” aos cursos de capacitação e, por conseguinte, ao trabalho do professor em sala de aula.

Quando questionados a respeito das possíveis razões para a falta de clareza sobre essas concepções e teorias, os multiplicadores disseram:

Falta de tempo para leitura e falta de domínio de tais conteúdos. Para se tentar fazer um trabalho que se introduza tais questões, os cursos de capacitações não devem ser menor que 140h. (MULTIPLICADOR A)

O pouco conhecimento sobre estas concepções. Acredito que seja pouca leitura sobre o assunto, não li o suficiente. (MULTIPLICADOR B)

Falta de leitura sobre os teóricos e compreensão das concepções. (MULTIPLICADOR C)

É possível observar que os multiplicadores apontam para a falta de tempo para leitura como tentativa de justificar a falta de preocupação com as diferentes concepções que envolvem o trabalho docente (tanto para si, bem como nas capacitações). Percebemos que eles se consideram leigos no assunto e que acreditam que as alterações na prática docente podem ser provocadas, principalmente, pela utilização dos computadores como suporte do ensino de língua. Eles esperavam que apenas isso pudesse levar os professores a repensarem suas práticas.

Houve ocasiões em que professores da área de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) se matricularam em algumas das capacitações docentes promovidas pelo NTE, com o intuito de se capacitarem em informática na educação. Nesses cursos, eles eram destacados como colaboradores para trabalhar ou dirigir discussões quando os temas sobre concepções de linguagem, gramática ou ensino de língua fossem trazidos à tona nessas capacitações. No entanto, os multiplicadores do NTE disseram que nunca ocorreu uma situação em que esses temas pudessem ser discutidos.

Os multiplicadores afirmaram, em conversa informal, que essa falta de clareza sobre tais concepções era devida, primeiramente, ao fato de não terem obtido o domínio do tema nos cursos de graduação que, por sua vez, haviam sido concluídos há quase quinze anos. Segundo, que, no curso de Especialização em Informática na Educação que haviam feito, não houve a preocupação dos professores da área de Linguística em trabalhar esse tema. Nesse curso, os professores deram ênfase à apresentação e à análise de alguns *softwares* que

poderiam ser utilizados como suporte no ensino de língua. Contudo, não é possível afirmar que esse curso tenha partido do pressuposto de que os futuros multiplicadores deveriam, previamente, ter noções de teorias lingüísticas, uma vez que se tratavam de professores selecionados de escolas com ensino predominantemente tradicional e, em nenhum momento, temas sobre teorias lingüísticas foram abordados ou questionados pelos professores da universidade.

Quando foram questionados sobre a possibilidade de realizarem uma auto-capacitação sobre essas concepções para, posteriormente, trabalhar com os professores, os multiplicadores colocaram o seguinte:

Acho que isso já acontece. O que deve ser pensado em relação a reflexão na ação do NTE é a busca da relação entre a teoria e prática dos projetos de capacitação e para isso, deve ser feito um trabalho conjunto, onde os interessados no processo metodológico analisem e discutam os projetos desenvolvidos aqui. As ações pedagógicas do NTE estão fragmentadas, isoladas, cada um defendendo a sua classe, a sua turma. Essa fragmentação não seria benéfica para o NTE como um todo, se observada como um projeto de capacitação onde todos têm a mesma função e objetivo. (MULTIPLICADOR A)

Só depende de nós multiplicadores nos organizamos e realizamos. (MULTIPLICADOR B)

Isso tem acontecido através de estudos tanto na Internet ou através de livros, ou ainda através de grupos de estudos virtuais. (MULTIPLICADOR C)

Essas falas demonstram a fragmentação da ação de formação continuada, entre os multiplicadores, para o estudo de teorias e concepções que dêem suporte à prática. Se o aprofundamento acontece é mérito de quem o busca. Cada multiplicador elege suas prioridades e criam seu método pessoal para construir uma fundamentação sólida. Entretanto, é possível afirmar que da forma como tem sido feita, parece visar atender apenas ao domínio dos recursos tecnológicos, como é esperado por Brasil (1997, p. 9) que repetimos abaixo:

[...] um sistema de formação continuada de professores no uso das novas tecnologias da informação, visando o máximo de qualidade e eficiência; desenvolver modelos de capacitação que privilegiem a aprendizagem cooperativa e autônoma, possibilitando aos professores de diferentes regiões geográficas do país oportunidades de intercomunicação e interação com especialistas, o que deverá gerar uma nova cultura de educação a distância; e, preparar professores para saberem usar as novas tecnologias da informação de forma autônoma e independente, possibilitando a incorporação das novas tecnologias à experiência profissional de cada um, visando a transformação de sua prática pedagógica.

Observamos que, após os dois cursos de capacitação com corpus computadorizado, os multiplicadores passaram a estabelecer parcerias com professores da UEMS e do

CEUD/UFMS. Entretanto, essas parcerias não eram firmadas com a finalidade de aprofundar teorias e concepções de aprendizagem, mas apenas explorar possibilidades de uso do computador em diversas disciplinas.

Percebemos que o discurso dos multiplicadores demonstra que eles tinham a preocupação em disseminar uma prática de trabalho que se constituísse em uma oposição ao que costumavam chamar de ensino tradicional. Isso pode ser observado, abaixo, pela fala de um dos multiplicadores do NTE:

Sempre digo que não devemos nos apoiar em apenas uma ou duas teorias, mas ler todos, se possível, para não correr o risco de santificar e glorificar apenas o que “conhecemos” ou lemos. Devemos é constantemente analisar e comparar as teorias baseadas na realidade da ação pedagógica. Mesmo porque, em se falando no uso das TICs, a leitura deve ser mais ampla, pois temos que conhecer além dos teóricos clássicos da educação; temos também que ler sobre a Informática na educação, a interdisciplinaridade, e saber trabalhar em cooperação/interação. Lemos Moram, Valente, Almeida, Freire, Ausubel, etc. Na metodologia do meu trabalho enfatiza-se o cooperativo, o interativo, a troca de idéias e informações e a tônica sempre é o diálogo. (MULTIPLICADOR A)

No entanto, devemos questionar quais os pontos que distinguem a prática disseminada e desenvolvida nas capacitações docentes da prática desse ensino tradicional. Se são apenas as salas de aula informatizadas, com seus recursos tecnológicos, isso não é indício suficiente para caracterizá-la como uma nova concepção de ensino, mas, sim, apenas uma forma de continuar trabalhando com a mesma concepção “bitolada”, adicionando diferentes recursos. Mesmo porque, a leitura de diversas teorias e concepções de aprendizagem, bem como autores, sem se definir especificamente por um deles, pode acabar gerando dúvidas e insegurança nos professores que desenvolvem projetos de ensino diretamente com alunos.

A falta de clareza que os multiplicadores têm das teorias de aprendizagem que norteariam seu trabalho permitiu-nos entender a razão pela qual eles se preocupam mais com o treinamento docente voltado ao domínio de técnicas e de recursos informáticos do que com a discussão teórica, quer de lingüística, quer de teorias de aprendizagem que fundamentam o uso da informática na educação.

Observando o Projeto NTE-Dourados (1999, p. 8), podemos destacar apenas “criar grupos de estudo nas escolas selecionadas para atualização do conhecimento sobre as novas tecnologias de informação; assessorar técnica e pedagogicamente os laboratórios para o uso da tecnologia no processo ensino/aprendizagem” como trechos que poderiam dizer respeito à “capacitação e aperfeiçoamento contínuos de professores, de acordo com sua área de ensino”. Contudo, de acordo com conversa informal com o coordenador do NTE, o tema dessas

capacitações e desses grupos de estudos era apenas visando a “análise de softwares educativos pelo grupo do NTE, juntamente com os professores, de acordo com a área de atuação, utilizando critérios pré-estabelecidos segundo sua utilidade, com a finalidade de aprovar ou rejeitar futuras aquisições”. Projeto NTE-Dourados (1999, p. 9).

Percebemos que em nenhum momento o Projeto NTE-Dourados explicita a preocupação dos multiplicadores em discutir e aprofundar teorias e concepções de aprendizagem com professores. O nítido objetivo tem sido “implantar o Projeto Tecnológico nas escolas públicas municipal e estadual no sentido de propiciar a incorporação adequada de novas tecnologias como suporte do processo pedagógico e administrativo”. Projeto NTE-Dourados (1999, p. 7). Entretanto, ainda que esse objetivo tenha seu valor social e pedagógico, tudo isso não justifica o fato de pessoas responsáveis pela capacitação de centenas de docentes não se preocuparem em ter clareza frente às concepções que fundamentam a prática de ensino. Pensamos que apenas dessa forma seria possível provocar discussões e reflexões com os docentes que estavam (e estão) no exercício de sua função com crianças e adolescentes.

Não se pode negar que havia, inicialmente, o interesse dos multiplicadores em fazer com que os professores passassem a ensinar seus alunos através da pesquisa, utilizando esses recursos telemáticos, e não se limitassem ao conteúdo programático da grade curricular. Inclusive, um dos autores em que eles se fundamentavam era Hernández (1998), que propõe a pedagogia dos projetos como um recurso para trabalhar os conhecimentos de forma integrada para desenvolver o espírito crítico nos alunos como complemento ao ensino voltado para áreas específicas do conhecimento. Contudo, a crítica que se faz aos multiplicadores não é em relação à opção de proporem aos professores a prática de ensino-aprendizagem com base em projetos de pesquisa escolar ou a adequada utilização da informática no ensino de língua, mas a falta de clareza sobre qual a concepção de linguagem, gramática e ensino nortearia seus cursos de capacitação. E supõe-se que esta seja uma característica geral do professor de ensino fundamental e médio no Brasil.

Quando os multiplicadores foram questionados se eles viam a inserção e disseminação dos recursos tecnológicos no ensino como a principal função do NTE, afirmaram o seguinte:

Não. A disseminação acredito que seria a principal função do NTE, mas a inserção seria função da SED/MS. [...] Para que haja a inserção e disseminação das TICs em busca da melhoria do ensino-aprendizagem como é previsto no programa ProInfo, o Estado, o NTE e as Escolas precisam falar a mesma linguagem. Os recursos tecnológicos precisam estar à disposição da comunidade, em geral, com objetivo de atender o maior número possível de professores e alunos, para que possa ser

realmente disseminado e utilizado positivamente em prol da educação com fins de ensino-aprendizagem significativo. Acredito que seja esse o papel do NTE neste processo. (MULTIPLICADOR A)

Sim. Porque o objetivo do ProInfo é justamente esse, a criação do NTE onde os professores multiplicadores têm a função de inserir e disseminar e dar suporte às escolas públicas para utilizarem os recursos tecnológicos. (MULTIPLICADOR B)

Não, a função do NTE vai além da inserção e disseminação de cursos tecnológicos no ensino. O NTE também tem essa função, trabalha a informática educativa como um todo, estuda os teóricos da educação, trabalha com projetos, insere as várias mídias no processo educacional, forma o professor no uso das TICs, possibilita ao profissional pensar novos paradigmas didáticos e pedagógicos, etc. (MULTIPLICADOR C)

É possível perceber, através das respostas dadas pelos multiplicadores, que eles vêem ações que giram em torno da inserção e disseminação da utilização dos recursos tecnológicos no meio escolar como os principais objetivos do NTE. Se isto se constitui num fato real, a forma como o trabalho está sendo desenvolvido é aceitável. Entretanto, se for para provocar alterações nos paradigmas de ensino de língua vigentes na escola pública, é necessário discutir, aprofundar, questionar e refletir com os professores a respeito de concepções que envolvem a aprendizagem de língua.

Em relação à questão se concepções de linguagem, gramática e ensino de língua faziam parte dos temas de suas capacitações, e quais eram as concepções que orientavam esses cursos, no NTE, tivemos as seguintes respostas:

Durante as capacitações dos professores de língua, nós não nos preocupamos em discutir ou refletir com os docentes a respeito dessas concepções. Nosso trabalho tem, primeiramente, o objetivo de dar, ao professor, relativa familiaridade com as TICs para que possa desenvolver seu trabalho com os alunos e, segundo, nas possibilidades de uso dos softwares no ensino de língua, que ele pode fazer com seus alunos no laboratório. Resumindo, preparamos o professor para trabalhar com projetos educativos, disciplinares e interdisciplinares, utilizando os recursos das tecnologias, porém, sem fazer reflexões sobre teorias linguísticas. (MULTIPLICADOR A)

Nenhuma concepção de linguagem era enfatizada nos cursos de capacitação da Língua Portuguesa, até meados de 2003, pois os projetos elaborados e desenvolvidos pelo NTE eram mais voltados para o uso da informática (curso de informática e digitação de projetos). Eram utilizados alguns programas como Língua Portuguesa, Aurelinho, joguinhos da Mônica, os programinhas “demos” para produção de textos em quadrinhos. O Paint era usado em atividades de interpretação de textos, criação de ambientes e personagens, principalmente, na educação infantil e ensino fundamental, pois os cursos eram voltados mais para esse nível. O Word era utilizado para digitação de textos coletivos e individuais e PowerPoint para gravar texto e personalizar animação. (MULTIPLICADOR B)

Essas respostas deixam claro que o principal objetivo dessas capacitações era preparar o professor para utilizar (e fazê-lo utilizar) os recursos da TIC no processo de ensino,

mediante a execução de projetos de ensino com os alunos. O professor era exposto a uma sorte de modelos de projetos e uma diversidade de *softwares*, com os quais poderiam desenvolver projetos com seus alunos. Os multiplicadores vêm a execução dessas tarefas, pelo docente, como o primeiro passo para que a mudança de paradigma comece a ocorrer como um processo ininterrupto. Isso possibilita-nos concluir que o NTE não tem se preocupado, especificamente, com concepções de gramática, linguagem e ensino de língua.

Entretanto, se a mudança de paradigma não se limita a utilização das TICs com alunos, mas também provocar alterações na aprendizagem de língua, seria necessário, então, alterar estratégias e prioridades. A principal preocupação do NTE, nesse caso, não deverá mais ser apenas a realização de capacitações para a familiarizar o professor com o uso do computador, mas, sim, uma auto-capacitação, ou formação continuada (FUSARI, 1992; BEHRENS, 1996) que possibilite aos multiplicadores ter clareza de suas próprias teorias e concepções de ensino e aprendizagem de língua. Só assim, depois disso, poderão realizar capacitações em que seja possível promover as alterações que eles esperam.

5.1.3 A capacitação docente

A realização de um excelente curso de capacitação docente, pelo NTE, nem sempre implicaria a execução de bons projetos educativos pelos professores. Uma capacitação desestruturada, no entanto, certamente resultaria no desenvolvimento de um trabalho deficiente. Nesse sentido, vale questionar não apenas o nível dos professores antes, durante e após a capacitação, mas também a qualidade do curso ao qual eles foram submetidos.

5.1.3.1 A primeira capacitação

A capacitação para a utilização de corpus computadorizado no processo ensino-aprendizagem de língua tinha como objetivo:

Capacitar professores de línguas de escolas públicas de Dourados-MS, selecionadas pelo ProInfo, para desenvolver atividades de criação de corpora utilizando o editor de textos “Microsoft Word”, a navegação na Internet e software SCP - Simple Concordance Program, observando e registrando suas ações durante o processo. (PROJETO - CORPUS E ENSINO DO PORTUGUÊS, 2002, p. 5)

De acordo com este projeto (p. 7), percebemos que o curso buscava “[...] a geração de conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas e busca de respostas

específicas no ensino da língua materna, envolvendo a utilização dos corpora computacionais por professores e alunos das escolas selecionadas”, ligadas ao ProInfo. No treinamento, tentou-se simular a forma de trabalho que poderia ser desenvolvido pelo professor através da execução de projetos de ensino, com seus alunos, nos respectivos laboratórios de informática das escolas, após a conclusão das atividades desenvolvidas juntamente com os multiplicadores no NTE.

Observamos, no referido projeto, que os multiplicadores diziam que, antes da execução dessa capacitação, haviam realizado uma extensa pesquisa bibliográfica para o entendimento das definições e/ou concepções que envolvem a Lingüística de Corpus e seu objeto de estudo. Entretanto, foi possível perceber, considerando a observação da capacitação, que tal pesquisa não foi suficiente para a realização de um bom trabalho. Da mesma forma, a exploração de diversos tipos de trabalho e pesquisas que foram desenvolvidos na área, com a finalidade de construir um projeto de capacitação que desse suporte ao professor, na orientação de seus alunos para a utilização de corpus como suporte ao ensino e para a produção de novos conhecimentos, também não trouxe bons resultados. Essas ações não foram suficientes para que houvesse um domínio tanto do multiplicador responsável pela capacitação, bem como do outro que atuou como seu monitor no curso.

De acordo com o *Relatório do Projeto - Corpus e Ensino do Português* (2002), a capacitação foi realizada com professores e coordenadores de LI de escolas de ensino fundamental e médio, de Dourados-MS, ligadas ao ProInfo, no período de 25/03/2002 a 25/04/2002. Ainda que o curso tenha sido inicialmente preparado para atender a professores de Língua Materna (português), dois professores de Língua Estrangeira Moderna se matricularam no curso. Isto demonstrou uma falha na divulgação e indicação do público alvo do curso, uma vez que a utilização de corpus computadorizado favorece a aprendizagem em ambas as disciplinas, e tais professores, geralmente, também são habilitados para ensinar a língua portuguesa. Também houve a inscrição de dois professores da área de Letras, da UEMS. A participação no curso também foi recomendada aos coordenadores dos LIs das escolas, prevendo-se que os professores teriam a necessidade de apoio técnico no momento em que estivessem executando seus projetos com os alunos; no entanto, a adesão dos coordenadores não foi total, o que dificultou a posterior execução de projetos de ensino pelos professores.

O curso foi dividido, conforme o referido projeto, em duas etapas: uma em capacitação para o trabalho, no NTE, com 36 horas/aula, e outra com a execução de um

projeto de ensino pelos professores com seus alunos na escola, para a qual seria considerada uma carga de 24 horas/aula. O professor só receberia o certificado com carga horária total (60 horas/aula) se participasse das duas etapas; caso contrário, apenas relativo à sua participação na primeira parte do curso. Para o encerramento da segunda etapa, os professores deveriam preparar um relatório das atividades desenvolvidas com os alunos e apresentá-lo aos demais colegas de curso na primeira semana de setembro de 2002.

Foi disponibilizado ao público alvo o total de 45 vagas, sendo distribuídas 15 vagas por período (matutino, vespertino e noturno). Os encontros e as atividades desenvolvidas no NTE foram organizados de maneira a facilitar a participação do professor no curso. Caso algum professor pudesse participar do curso na quarta-feira de manhã e não tivesse tempo livre na sexta-feira no período matutino, ele poderia se organizar e participar de outras aulas, em que seriam desenvolvidas as mesmas atividades em outro horário, repondo o conteúdo perdido. De acordo com o relatório da capacitação, essa forma de participação foi posta em prática por, pelo menos, seis cursistas durante a capacitação. Essa disponibilização de vagas facilita a participação de professores que trabalham 40 horas por semana, mas não resolve o problema do professor que trabalha uma carga horária maior. E esta tem sido a realidade de boa parte dos professores do ensino fundamental e médio, em virtude do baixo valor salarial.

Foi possível observar que os multiplicadores verificaram que não havia nenhum conceito formado, nem atividades sobre corpus computadorizado no ensino e nenhuma pesquisa sendo desenvolvida pelos professores cursistas. Também foi constatado que os docentes desconheciam a Lingüística de Corpus existia como uma linha de pesquisa ou disciplina de cursos de graduação e pós-graduação. Observamos, nas conversas informais, que os multiplicadores já esperavam que nenhum professor tivesse ouvido falar no tema da capacitação, pois até mesmo eles tiveram o primeiro contato com relativa introdução sobre essa teoria dias antes do início da capacitação docente. Com isso, eles trabalharam, com os cursistas, as noções e os fundamentos a respeito do tema, levantados na literatura especializada, e atividades de compilação eletrônica de corpus.

Percebemos que a familiarização com os conceitos era trabalhada simultaneamente com o processo de compilação de um corpus. Nessa prática, os cursistas criaram pequenos bancos de dados com textos de interesses específicos, utilizando o editor de textos, a navegação na Internet e *software* de referência. Eles realizaram buscas em sites e revistas eletrônicas especializadas, com as matérias jornalísticas que mais lhes interessavam, contendo informações sobre acontecimentos nacionais e mundiais da atualidade. Essa prática se

constituiu em um fator para aumentar a motivação dos cursistas e seria também, com certeza, para os discentes.

Além da utilização da Internet e de *software* de referência para a compilação de corpus, notamos que os professores foram orientados a utilizar textos dos próprios alunos. Essas atividades possibilitariam a percepção da diferença entre os dois tipos de corpus. Contudo, os professores foram alertados para o trabalho extra de digitalização e salvamento dos textos no computador e orientados a buscar tarefas que propiciassem o trabalho cooperativo e colaborativo³². Até esse ponto do curso de capacitação, foi possível perceber que os professores já tinham a idéia sobre o que era um corpus, mas muitos deles ainda não sabiam ao certo como iriam explorá-lo no ensino de língua.

Durante o treinamento sobre o funcionamento e a adequada utilização das ferramentas do SCP, observamos que a maior dificuldade encontrada pelos professores foi na atividade de programação do *software* para trabalhar com o alfabeto da língua portuguesa. Contudo, o processo de organização do alfabeto se constituiu em tema para a elaboração de um projeto para trabalhar a estrutura do alfabeto com alunos em fase de alfabetização, uma vez que o programa possui uma grade com 255 caracteres para serem escolhidos. Aparentemente, seria um projeto para trabalhar uma tarefa bastante simples, contudo os professores e multiplicadores acreditavam que quem ainda estivesse no processo de alfabetização encontraria dificuldade em determinar se, por exemplo, as letras Ä, Ì, Ö fariam parte do alfabeto do português ou não. No entanto, esse projeto não chegou a ser executado pelo professor interessado, pois seu contrato era temporário e ele foi substituído por outro concursado.

Nas atividades de levantamento e análise de dados de um corpus, utilizando o concordanciador, foi possível perceber que os multiplicadores orientaram os professores a trabalhar com os estudantes, de forma a favorecer o desenvolvimento da habilidade de identificação de regularidades ou padrões e aspectos recorrentes na concordância, classificação dos padrões e generalização da classificação. Disseram-lhes também que poderiam construir, juntamente com os alunos, suas próprias definições de palavras ou estruturas que os alunos desconhecêssem, para compará-las com as definições da norma culta.

³² O trabalho em grupo nos LIs não é apenas uma opção, uma vez que a quantidade de computadores não é suficiente para trabalhar com um aluno por estação no desenvolvimento de pesquisa e compilação de corpus (atual realidade da grande maioria das escolas do país).

Como boa parte dos professores não tinha a experiência de elaboração e sistematização técnica de projetos, eles receberam treinamento para a construção desses projetos. Notamos que alguns professores prepararam, na última semana de capacitação no NTE, projetos que seriam desenvolvidos com seus alunos para aproveitar o acompanhamento dos ministrantes do curso. Outros preferiram esperar o término do curso para elaborar o projeto que seria executado com seus alunos, após refletirem mais sobre o currículo sozinhos e/ou com os coordenadores pedagógicos das escolas onde trabalhavam. Na seção 5.3, é analisado, especificamente, como alguns projetos executados foram elaborados.

5.1.3.2 A segunda capacitação

A segunda capacitação não apresentava muita diferença em relação à organização e estrutura da primeira. No entanto, as vagas foram abertas apenas aos professores que já tivessem experiência anterior no desenvolvimento e execução de projetos de ensino utilizando a informática com seus alunos. Embora essa tenha sido uma exigência, alguns professores sem experiência na execução de projetos com alunos puderam participar do curso e até executar projetos com alunos.

Observamos que, na elaboração do projeto para essa capacitação, o multiplicador responsável recebeu orientações e treinamento básico do pesquisador, em janeiro de 2003, sobre as ferramentas do *WordSmith Tools* que poderiam ser exploradas no curso com os professores ou com os alunos nas salas de informática. Também, na oportunidade, foi criado um texto com dicas *passo-a-passo* (anexo B) para que o multiplicador utilizasse com os cursistas, bem como alguns textos sobre a Linguística de Corpus que poderiam dar suporte teórico aos professores. Na ocasião, ainda não estava definido qual o multiplicador que estaria atuando como seu monitor. Essa função só foi definida poucos dias antes do início da capacitação e foi desempenhada por uma professora que trabalhava como multiplicadora há poucos meses no núcleo. Essa multiplicadora tinha familiaridade apenas com noções básicas do sistema operacional *Windows* e aplicativos da *Microsoft Office*, desconhecendo totalmente o *WordSmith Tools*.

Foi possível perceber que a execução dessa nova capacitação baseou-se na realização da primeira e o multiplicador responsável por ela havia atuado como monitor na anterior. Por ter assumido a capacitação como um trabalho que já havia sido iniciado, ele não teve a preocupação em aprofundar seus conhecimentos teóricos sobre a Linguística de Corpus, nem

realizar adequado aprofundamento com novos cursistas. O multiplicador também não realizou testes com diferentes *softwares* para que pudesse ter uma visão geral das diferenças entre eles e maior domínio técnico sobre seu funcionamento. Esse quadro e as atitudes dos responsáveis acabaram fazendo com que a qualidade desse curso fosse bastante inferior à do primeiro.

De acordo com o relatório dessa capacitação, o curso foi ministrado no período de 06/05/2003 a 22/05/2003 e, diferentemente do anterior, não havia uma limitação quanto ao número de professores a serem inscritos; poderiam ser abertas mais turmas ou vagas, dependendo do número de professores interessados. No entanto, as vagas foram oferecidas apenas nos períodos vespertino e noturno. Foi matriculado um total de 34 pessoas nesse curso: 21 no período vespertino e 13 no noturno.

Um importante traço distintivo que identificamos entre os dois cursos foi em relação à divisão das duas etapas (aulas no NTE e trabalho com alunos). A carga horária das aulas no NTE foi reduzida para 20 horas e foi atribuída a carga de 20 horas/aula aos professores que desenvolvessem projetos com alunos. Em relação ao recebimento de certificado, o professor só o receberia se participasse das duas etapas, não havendo a possibilidade de recebimento de um certificado parcial como ocorreu na primeira capacitação.

Acreditamos que a redução da carga horária tenha sido um dos fatores que impossibilitaram trabalhar (de forma detalhada) informações, fundamentos e conceitos sobre corpus e Linguística de Corpus, bem como dedicar maior tempo aos exercícios de compilação e manipulação de corpus. É provável que essa redução também tenha feito com que não se destinasse tempo suficiente para que fossem feitas reflexões sobre os textos teóricos que foram distribuídos. De acordo com o relatório do curso, os professores receberam orientação para que lessem os textos em casa, ou nas escolas e, havendo dúvidas, os temas suscitados seriam discutidos a partir das questões colocadas por eles. No entanto, nenhum professor trouxe pontos teóricos para serem discutidos no curso. Como havia sido dada pouca importância a pontos teóricos, é provável que eles não tenham tido interesse em realizar a leitura desses textos em seu tempo livre, ou, ainda, tendessem a não dar importância às questões teóricas, tanto por falta de conhecimento quanto por privilegiar mais a prática.

Como ocorreu na primeira capacitação, os professores teriam que fazer um relatório das atividades desenvolvidas com os alunos e apresentá-lo aos demais colegas de curso. A data prevista para a realização desse encontro era o dia 26 de agosto de 2003. Entretanto, as ações previstas para esse evento foram alteradas pela multiplicadora responsável. O que era um encontro para entrega de relatórios e socialização de experiências tornou-se um momento

de orientação docente para a execução dos projetos, uma vez que nenhum professor havia concluído os trabalhos.

Segundo informações dos responsáveis pela capacitação, dois coordenadores de laboratório de informática e três professores que tinham participado do primeiro curso não encontraram dificuldade em trabalhar com o *WordSmith Tools*, pois já tinham conhecimento sobre o funcionamento do SCP e dos fundamentos da Linguística de Corpus. Observamos, a partir das conversas informais, que eles encararam o curso como forma de apresentação de um novo *software* e para a elaboração e execução de um novo projeto de ensino com os alunos, utilizando recursos do computador.

Os coordenadores do laboratório de duas escolas estaduais e de duas municipais não fizeram o curso de capacitação por falta de interesse e por problemas de ordem administrativa na escola. Percebemos que a multiplicadora do NTE reclamou que, nessas escolas, a administração dos LIs é feita de maneira independente e desvinculada da necessidade dos professores em relação aos coordenadores dos LIs. Reclamou, ainda, que são estes quem definem os cursos de seu interesse, independentemente da necessidade daqueles.

Em relação às atividades de compilação de corpus, segundo os organizadores do curso, esta foi a atividade que apresentou o menor grau de dificuldade, pois tratava-se apenas de ações de cópia e colagem de textos da Internet, digitação direta no processador de texto e digitalização de livros por *scanner*. Os professores e coordenadores dos LIs foram orientados a criarem pastas pessoais em todos os computadores que estariam sendo utilizados com os alunos nos respectivos LIs, e a salvarem uma cópia do corpus em cada um deles. Também foi dada a orientação para salvarem tanto os documentos como o corpus como “somente texto”, para não prejudicar a manipulação do corpus pelo concordanciador.

Para a apresentação do *software*, a multiplicadora distribuiu, para cada cursista, uma cópia do texto com dicas (anexo B) sobre o programa. Mesmo de posse desse texto, os professores que tivessem interesse em ampliar as informações sobre o funcionamento do *WordSmith Tools* foram orientados a realizar estudos diretamente no *Manual* que faz parte do pacote de instalação do *software*. Foi verificado que a multiplicadora encontrou dificuldades para realizar um trabalho claro aos professores. A maioria das questões e dúvidas em relação ao funcionamento de algumas ferramentas do programa ou algum problema de funcionamento do *WordSmith Tools* não foram respondidas ou solucionadas pela multiplicadora. Em conversas informais, os professores e coordenadores de LI que tinham participado da primeira capacitação disseram que a multiplicadora não demonstrou domínio do programa. Essa

dificuldade já havia sido observada quando, na metade do curso, por duas vezes, a multiplicadora havia solicitado, via correio eletrônico, orientações ao pesquisador para solucionar algumas dificuldades encontradas durante a capacitação. As devidas respostas e orientações foram dadas à medida que as dúvidas chegavam até o pesquisador.

De acordo com o relatório do curso, a exploração dos recursos do *software* foi feita mediante a geração de *wordlist* e da geração de concordâncias de diversas palavras a partir do corpus que foi compilado por cada professor cursista. Foi dada a oportunidade de os professores gerarem concordâncias que fossem do seu interesse para que visualizassem possíveis conteúdos que pudessem ser explorados com os alunos. Apenas a partir dessa etapa, os professores que estavam fazendo esse curso pela primeira vez entenderam a utilidade do programa e como ele poderia ser utilizado com os alunos.

Na última semana de aulas no núcleo, os professores iniciaram a elaboração dos projetos que estariam sendo executados com seus alunos. A recomendação foi que os professores elaborassem e executassem esses projetos em parceria com os coordenadores de LI. Em duas escolas que não possuíam coordenadores, os professores foram orientados a desenvolver essa prática em grupo, construindo um único projeto e executando-o em apenas uma turma.

Observamos que na data prevista para o encerramento do curso, havia apenas um trabalho efetivamente concluído, e este havia sido feito às pressas, para que o professor pudesse apresentar os resultados no encontro. Esse evento acabou servindo apenas para socialização das experiências e sessão de resolução de dúvidas e problemas. Com isso, uma nova data para o encerramento da segunda parte da capacitação foi agendada para o mês de novembro. A multiplicadora decidiu que, para esse encontro, os professores deveriam selecionar o melhor trabalho realizado por um grupo de alunos; dar suporte técnico e pedagógico para eles prepararem uma apresentação dos resultados; e trazê-los em novembro para a apresentação de seus trabalhos aos professores e demais alunos e multiplicadores que estariam presentes no encerramento dessa atividade. Também ficou acertado que, na segunda semana do mês de setembro, estaria sendo realizado um novo encontro, quando esses professores receberiam treinamento para a construção de apresentações utilizando o *PowerPoint* para serem usadas no encerramento do curso.

Foi possível perceber que esse novo evento também não foi realizado, em virtude de problemas pessoais do multiplicador e problemas de gestão do núcleo. O cancelamento do encontro, sem maiores esclarecimentos aos professores cursistas, foi motivo de mal-estar

entre a maioria deles, pois alguns já haviam organizado, com seus alunos, as apresentações do resultado dos trabalhos. É bastante provável que essa postura do NTE acabe por provocar a desmotivação de professores cursistas em participar dos cursos de capacitação produzidos por ele. Portanto, acreditamos que o núcleo tem de rever a forma como estão sendo organizadas suas capacitações, do início ao fim, prevendo a possibilidade de que outros multiplicadores possam assumir ou concluir um trabalho iniciado por um de seus colegas quando ocorrer a impossibilidade de conclusão por parte dos responsáveis.

5.1.3.3 Algumas considerações sobre as capacitações

Como vimos, a capacitação docente, para utilizar o corpus como suporte no ensino de língua, sofreu influência dos paradigmas de atividades anteriormente desenvolvidas pelo NTE.

A realização desse curso (sem ter claro que concepções de linguagem, gramática e ensino orientariam seu trabalho e sem consultoria adequada) pode ser considerada *aventura e ousadia*. Se o multiplicador ministra um curso de capacitação não tendo claras as teorias que dão suporte a uma prática, nem tampouco a visualização de diversos modelos de desenvolvimento dessa prática, é bastante provável que os professores que serão capacitados por ele encontrarão problemas maiores do que os encontrados pelos próprios multiplicadores. É provável que alunos do ensino fundamental e médio não sejam capazes de criticar, ou mesmo perceber se o projeto educativo executado é de boa ou má qualidade. No entanto, ainda que professores não sejam criticados pelos alunos, por si só, o prejuízo que um docente despreparado causa à aprendizagem é razão suficiente para que ele receba capacitação e assessoria de alto nível. Segundo Kramer (2001, p. 78), a ação de professores multiplicadores de conhecimento responsáveis por capacitações em serviço pode ter resultados desastrosos, uma vez que

[...] os profissionais dessa instância não detêm os conhecimentos que levaram à elaboração da proposta, nem a prática pedagógica necessária para contextualizá-la, relativizá-la e criticá-la. [...] Mesmo que bem fundamentadas teoricamente e orientadas por intenções políticas democráticas e participativas, as propostas são distorcidas e transformadas em receitas; questões para discussão tornam-se normas, a teoria, discurso fragmentado. [...] A teoria, transmutada em discurso, é ainda mais barateada e torna os professores muitas vezes avessos a pesquisas ou contribuições acadêmicas ao seu trabalho.

Avaliando a partir das colocações da autora, podemos perceber que a fragmentação de concepções e pressupostos teóricos aumenta, na medida em que responsáveis pela formação continuada em serviço centram suas preocupações na ação de disseminação de uma nova prática. E isso pode ainda ser agravado também por conflitos de interesse entre várias instâncias e no interior de cada uma.

Embora não seja motivo de tantos conflitos, a execução de projetos em sala de aula como exigência³³ do curso de capacitação, para que o professor receba o certificado de conclusão, chegou a provocar relativa evasão nos cursos. A exigência do cumprimento desse expediente obriga os docentes inscritos a usar os conhecimentos (bem ou mal) construídos e aprendidos nesse período de estudo. Em relação a essa exigência os multiplicadores pesquisados afirmam que

Depende do cursista. Tem aquele que gosta de ler e escrever e aqueles que detestam ler e escrever. Já passei por uma experiência onde houve evasão significativa no curso, porque eu havia dito no início, que os cursistas seriam avaliados num processo contínuo e que deveriam elaborar, executar e apresentar resultados de trabalho para a comunidade escolar. Hoje, os que participam do curso, já sabem do processo e resultados e da minha metodologia de trabalho. Quanto a elaboração de projeto, acho interessante, pois sempre elaboram em grupo, discutem, desenvolvem em escolas diferentes e obtemos resultados diferentes com ou sem o uso das TICs. É bom porque fazemos comparações, mas é negativo em relação a obrigatoriedade para se obter o certificado. Observo que, nas escolas, geralmente os que desenvolvem projetos são os professores em curso. Isso é preocupante, pois assim não está havendo a inserção e disseminação democrática do trabalho do NTE. Fica estancado e limitado. Por isso vejo a necessidade de a comunidade escolar trabalhar em cooperação constante com o NTE. (MULTIPLICADOR A)

Eu gosto dessa forma de trabalho, foi uma idéia que tivemos desde a implantação do projeto e acho que está dando certo. Não acredito que crie ou aumente a resistência de alguns professores. (MULTIPLICADOR B)

Creio que teve um ótimo resultado. Nunca ouvi reclamações de professores por ter que desenvolver projetos após os cursos. Quanto à resistência neste sentido deixa de ser algo preocupante se o professor não vem no curso por causa da prática pós-curso no NTE, e se não exigir, ele pode vir, mas não vai trabalhar com o aluno do mesmo jeito lá na escola, pois a execução do projeto nada mais é do que trabalhar com o aluno na sala de tecnologia. (MULTIPLICADOR C)

A primeira e a terceira colocação deixam transparecer o maior interesse pela primeira parte dos cursos (que é realizada no NTE), em detrimento à segunda (que é realizada pelos professores nos laboratórios de informática). Em conversa informal, o coordenador do NTE

³³ A elaboração desses projetos, portanto, era em atendimento a uma exigência dos NTEs do Mato Grosso do Sul, porque alguns professores estavam utilizando os laboratórios de informática com os alunos sem a execução de um plano de aula ou um projeto sobre as atividades que estariam sendo desenvolvidas naquele espaço.

chegou a comentar que isso também tem ocorrido nos outros núcleos do estado do Mato Grosso do Sul. Os dados apresentados por Oliveira (2001), bem como na seção 5.2.1, indicam que a quantidade de professores que têm executado projetos continua sendo menor do que a quantidade dos professores que não os executam. É bastante provável que, nem sempre, o professor que se matricula nos cursos tem o intuito de vir a elaborar e executar projetos de utilização da informática com seus alunos. Muitas vezes, alguns deles estão mais interessados em certificados para a contagem de pontos na elevação de nível³⁴ ou classificação em concursos. Entretanto pelas palavras, abaixo, dos professores que executaram projetos, vemos que pelo menos entre eles há um relativo consenso.

Acho ótimo, nos faz refletir, desenvolver as habilidades que são fundamentais para concretizar os nossos conhecimentos. (PROFESSOR A)

Excelente, visto que a não obrigatoriedade faria com que alguns nem tentassem realizar o projeto. (PROFESSOR B)

Sempre enfrentamos dificuldades na execução dos projetos, mas creio ser esta a única forma de pôr em prática os conhecimentos adquiridos. (PROFESSOR C)

A exigência tem a ver com a qualidade do trabalho, daí porque tem o meu apoio. (PROFESSOR D)

É necessário, pois torna prático o aprendizado. (PROFESSOR E)

Eu acho justo, uma vez elaborado um projeto, é razoável que se execute. (PROFESSOR F)

Extremamente indispensável. (PROFESSOR G)

Acho importante, pois leva a pessoa a tentar utilizar em seu trabalho o que aprendeu nos cursos. Isso é necessário para melhor assimilação, justificar o aprendizado e sanar possíveis dúvidas. (PROFESSOR H)

Eu acho que a exigência só é ruim para aquele professor que não tem a intenção de executar o projeto. (PROFESSOR I)

Todavia, não podemos nos esquecer que essas afirmações são de professores que executaram os projetos com alunos, não temos, contudo, a posição dos professores que se evadiram desses cursos. Oliveira (2001) constatou que a falta de domínio ou familiaridade com a informática e a falta de monitoria técnica são as justificativas dadas pela maioria dos professores que não executavam projetos com seus alunos. É possível que essa falta de habilidade e familiaridade com a informática possa acabar criando e/ou aumentando a

³⁴ O Plano de Cargos e Carreiras (PCC) do professor da rede municipal de Dourados prevê a apresentação anual de novos certificados de capacitação docente, para que ele possa ser promovido para outra faixa salarial.

resistência de alguns docentes a todo o processo. Como afirma Kramer (2001, p. 79) do efeito multiplicador pode decorrer ainda:

atitudes de aversão ou rejeição a quaisquer inovações introduzidas (regressividade), passando os professores a identificá-las como alternativas inócuas que em nada se referem às práticas concretas vivenciadas por eles, ou passando a esperar soluções e métodos redentores capazes de ensinar quaisquer crianças em quaisquer circunstâncias.

Portanto, acreditamos que a exigência de execução de projetos de ensino nesses cursos deve ser repensada pelos multiplicadores, uma vez que ela pode estar contribuindo para que ocorra a evasão de professores que não têm interesse ou se sentem despreparados em executar projetos com alunos. Da mesma forma, para se evitar a aversão e a rejeição de professores, deve haver uma maior preocupação com a qualidade dos cursos para que dêem suporte aos professores para que estes possam desenvolver seus projetos com segurança. Se o professor executa um projeto de ensino apenas para atender uma exigência do programa do curso, isso, necessariamente, não significa que o professor esteja interessado em mudar seu paradigma de trabalho, nem tampouco implicaria o aumento da qualidade do trabalho que já vinha desenvolvendo. Evidência disso é o fato de os professores associados³⁵ afirmarem que executaram o projeto quando, na verdade, só participaram da sua elaboração.

Em relação à duração dos cursos e à falta de clareza das concepções de gramática, linguagem e aprendizagem de língua, os multiplicadores do NTE fizeram as seguintes colocações:

Para se tentar fazer um trabalho em que se introduza tais questões, os cursos de capacitações não devem ser menor que 140h. Essa prática precisa ser constante nos cursos de capacitação e também pensar num trabalho online, com professores interessados. (MULTIPLICADOR A)

Nunca tivemos uma preocupação específica com essas concepções. Penso que é difícil resolvermos esse tipo de problema sozinhos. Precisariamos de parcerias com universidades e de cursos mais longos. (MULTIPLICADOR B)

³⁵ A associação entre professores foi orientada pela multiplicadora do NTE por duas razões: primeiro, porque o professor que se sentia inseguro para executar projetos com os alunos, associando-se a outro professor, não estaria comprometendo a qualidade do processo ensino-aprendizagem que já vinha sendo desenvolvendo com sua turma; segundo, porque a experiência do outro professor lhe serviria de oficina e, dessa forma, poderia aprender mais sobre a nova metodologia de trabalho para a execução de projetos futuros. Outro benefício que o núcleo teria com essa estratégia seria o fato de esse professor associado também ser contado (na estatística do NTE) como um cursista que executou projetos e, portanto, concluiu a segunda parte da capacitação. Contudo, para efeito dessa pesquisa, não trabalhamos com informações sobre a prática desses professores associados, uma vez que não foi possível verificar se eles trabalharam diretamente com alunos em sala de aula ou nos laboratórios de informática.

Quando os próprios professores foram questionados se aumento da carga horária dos cursos de capacitação poderia fazer alguma diferença, eles disseram:

Sim, teremos mais oportunidades na aprendizagem. (PROFESSOR A)

Sim. Atividades práticas e trocas de experiências são essenciais para um bom aprendizado. (PROFESSOR B)

Eu acho que tudo tem a ver com a qualidade. (PROFESSOR C)

Sim, quanto mais tempo melhor, proporciona maior domínio em utilizar o computador. (PROFESSOR D)

Claro. Quanto mais curso, mais recursos. (PROFESSOR E)

É possível, mas o que poderia ajudar também seria o acompanhamento dos técnicos do NTE durante o desenvolvimento do projeto. (PROFESSOR F)

Sim, Principalmente para a execução do projeto na prática escoar, pois, em alguns casos o desempenho do aluno fica comprometido pela limitação do tempo. (PROFESSOR G)

Sim, é necessário mais tempo para que o aprendizado nos cursos seja melhor aproveitado pelas pessoas. (PROFESSOR H)

O curto período de tempo que separou a descoberta de uma nova metodologia da sistematização e execução das capacitações acabou inviabilizando a realização de estudos aprofundados em teorias lingüísticas que dessem suporte ao trabalho docente. Com isso, verificou-se que a única preocupação que os professores tinham era pôr em prática o que aprenderam através do curso de capacitação (a utilização do computador de maneira diferente e *aparentemente inovadora*). Entretanto, isso foi feito sem a realização de uma discussão bem fundamentada sobre quais concepções de linguagem, gramática e ensino orientavam o trabalho docente antes dos cursos, bem como se seria necessário que os professores mudassem suas concepções e práticas para atingir melhores resultados de aprendizagem a partir de novas abordagens. Esse tipo de estratégia, segundo Kramer (2001, p. 79), acaba por produzir um resultado em que

[...] não se aprofunda a teoria, não se pensa a prática, não se transforma o trabalho pedagógico. E, assim, a despeito da energia e do esforço despendido pelas equipes, bem como dos gastos financeiros realizados, a efetividade dessa estratégia tão generalizada é bastante reduzida. Diante de resultados parcos ou duvidosos, no que se refere à prática escolar e ao desempenho dos atores envolvidos, reforça-se o discurso da culpabilização de professores ou alunos. “fazemos tudo para treinar o professor, mas ainda assim ele não aprende”, ou “mesmo com o professor melhor preparado os alunos não aprendem porque são incapazes, deficientes etc.”.

Em relação à associação de professores na execução projetos, se isso acontece, por exemplo, apenas para que sejam contados como executores de projetos, acaba por revelar outro ponto preocupante: a “maquiagem” dos números relativos à quantidade de docentes que executam projetos. Segundo o coordenador do NTE de Dourados, é possível que alguns multiplicadores informem uma quantidade maior de professores envolvidos em projetos com alunos para passar a idéia de que seus cursos dão maior segurança aos professores do que os ministrados por outros multiplicadores. Não se pode negar, no entanto, duas possibilidades: que professores menos preparados possam se sentir mais à vontade desenvolvendo projetos juntamente com outros melhor preparados; que alguns cursos possam ser melhor organizados, sistematizados e ministrados do que outros. Contudo, isso não foi verificado, pois o objeto dessa pesquisa não era realizar uma investigação comparativa entre as capacitações que eram desenvolvidas.

Ainda que todas as condições (capacitação docente e recursos nos LIs) fossem favoráveis à execução de projetos com alunos, o resultado positivo do trabalho não seria totalmente garantido, pelo fato de se tratar de um trabalho desenvolvido com aprendizes adolescentes; sua boa ou má vontade em participar poderia influenciar nos resultados que seriam obtidos. Todavia, nos casos pesquisados, foi possível perceber que eram a participação e o interesse do aluno que faziam diferença significativa e não o preparo do professor e do coordenador do LI somados à técnica aplicada ao ensino.

Durante nossas observações, quatro professores reclamaram da excessiva carga horária semanal dos cursos de capacitação. Eles sugeriram que os cursos no núcleo tivessem um período de tempo mais extenso (com duração média de três meses) e tivessem apenas um encontro semanal. Em 2003, uma multiplicadora justificou esse tipo de rapidez nas capacitações como uma forma garantir que os professores estariam executando os projetos. Em relação ao aumento da carga horária dos cursos, os multiplicadores consultados afirmam o seguinte:

O tempo sempre faz a diferença, para pior ou para melhor. Se aumentar o tempo vai aumentar a chance de se fazer maior interação entre leitura e pratica. Por outro lado, seria importante o aumento da carga horária, pois com o processo atual de classificação de professores em concurso e a validade do certificado, vai fazer diferença de professores cursistas nos próximos encontros. Infelizmente, muitos só vêm ao curso por causa do certificado com fins de ganho monetário. (MULTIPLICADOR A)

Não tenho certeza se aumentando a carga horária das capacitações melhoraria a qualidade, pois grande parte dos professores que participam das nossas capacitações trabalham dois períodos e com uma carga horária nas capacitações maior poderiam considerar desgastante e talvez não participarem. (MULTIPLICADOR B)

Creio que não. Vai depender do curso, apesar de que alguns concursos estão exigindo certificados com carga horária com mais de 100 horas. (MULTIPLICADOR C)

É possível perceber que o interesse pelo aumento da carga horária dos cursos nem sempre está ligado à questão de aumento da qualidade dos mesmos. Entretanto, a reclamação daqueles professores faz sentido, pois fica bastante difícil construir conceitos sobre novas práticas e concepções em cursos condensados em uma ou duas semanas, uma vez que a solidificação e estabilização de conceitos e fundamentos não se dão da noite para o dia. Portanto, Provavelmente, a realização de cursos rápidos seja uma das causas de baixa qualidade dos cursos de capacitação e da não execução dos projetos por professores.

Um maior número de horas em cursos de capacitação para o trabalho pode fazer com que um professor se sinta mais à vontade para desenvolver um trabalho com alunos no LI. Entretanto, uma maior quantidade de horas apenas em cursos técnicos de informática pode ajudar, mas não se constitui elemento indispensável para a geração de reflexões sobre possibilidade de mudança de paradigmas. Isso porque não se trata apenas de possibilitar ao docente a habilidade no manuseio de alguns *softwares* e aplicativos para o tratamento e análise lingüística. Logo, a duração e a extensão dos cursos devem ser revistas, levando-se em consideração o conteúdo que se pretende abordar e os objetivos a serem alcançados com os professores. Preferencialmente, deve-se propiciar que esses professores tenham acesso às mesmas teorias e fundamentos que dão suporte aos multiplicadores do NTE, tanto na utilização dos recursos tecnológicos, bem como na pesquisa lingüística com base em corpus.

Os multiplicadores podem promover melhores cursos de capacitação sobre a utilização da abordagem da Lingüística de Corpus e, por conseguinte, contribuir para a melhoria da prática dos professores com os alunos. Para tanto, terão de realizar auto-capacitações e/ou estudos aprofundados e contínuos sobre concepções de linguagem, gramática e ensino de língua. A visão de que apenas a utilização de corpus e sua manipulação através de *softwares* específicos criariam o espírito crítico em professores e alunos foi equivocada. Os docentes e aprendizes precisam saber exatamente o que fazer antes, durante e após a utilização desses recursos.

Por isso, embora nem sempre o sucesso seja garantido mediante a realização de cursos de especialização, seria recomendável que os multiplicadores do NTE de Dourados realizassem cursos de extensão ou pós-graduação que abordassem a utilização da informática

no ensino em suas áreas específicas. No entanto, cursos de excelência nessa área ainda não são oferecidos em todos os pontos do país. Sendo assim, uma boa forma de solucionar esse problema seria através da contratação de consultoria aos multiplicadores. Contudo, como os recursos financeiros de cada núcleo são pequenos, seria interessante que vários NTEs de um mesmo estado se juntassem para a contratação de um mesmo tipo de serviço com a finalidade de diminuir os custos.

Em relação ao trabalho com diferentes *softwares*, pôde-se observar que os professores que participaram das duas capacitações demonstraram maior facilidade com o *WordSmith Tools*. Eles apontaram quatro pontos que contribuíram para o trabalho com este programa: experiência anterior adquirida no primeiro curso; ausência da necessidade de criar o alfabeto do português no programa; interface mais amigável; alta capacidade de processamento. Portanto, possibilitar que os professores possam manipular e comparar diferentes concordanciadores constitui-se em ações que podem favorecer o processo de incorporação da abordagem com base em corpus.

5.1.4 Os laboratórios de informática e seus coordenadores

A segurança para o encaminhamento do trabalho com os alunos pode ser adquirida pelos professores e coordenadores do laboratório de informática a partir de uma boa visão da totalidade do projeto, antes de sua execução, e do relativo domínio técnico do funcionamento do computador e dos *softwares* a serem utilizados. Os professores e coordenadores que não possuíam essas especificações deixaram transparecer insegurança na condução do projeto junto aos alunos e ao pesquisador e, provavelmente, devem ter prejudicado os aprendizes no processo de produção do conhecimento. Os coordenadores de LI, em geral, facilitam o trabalho de professores e alunos no laboratório; contudo, mesmo que alguns tenham sido capacitados pelo NTE, quatro professores reclamaram, durante nossa observação, da pouca vontade desses coordenadores em lhes prestar uma boa assessoria.

Foi possível observar que, durante a execução dos projetos, os laboratórios de informática das escolas, no geral, estavam em boas condições de uso, mas, entre as sete escolas pesquisadas, apenas dois deles estavam com todos os computadores à disposição dos professores e alunos. Um LI era mal administrado pela coordenadora, pois, enquanto a professora executava o projeto com os alunos, tanto a coordenadora atendia e conversava com

outros professores e alunos que entravam e saíam do LI, bem como outras estações eram utilizadas por professores e alunos que não faziam parte do projeto.

A autonomia de gestão do LI concedida aos coordenadores deve ser revista, pois o laboratório e seu coordenador devem estar, principalmente, a serviço dos professores, quando desenvolverem atividades com seus alunos. Os laboratórios não devem funcionar como uma divisão que não faz parte do projeto pedagógico³⁶ da escola, mas deve estar subordinado às necessidades do processo ensino-aprendizagem.

Na primeira capacitação, apenas um professor de uma escola municipal contou com a colaboração do coordenador do laboratório de informática na execução do projeto. Em conversa informal, os demais professores reclamaram da falta de cooperação e profissionalismo dos coordenadores do LI, afirmando que eles estavam preocupados apenas com o atendimento técnico e a resolução de problemas burocráticos da secretaria da escola.

Já na segunda capacitação, houve a participação direta de três coordenadores (dois de escolas municipais e um de escola estadual). Ainda que nem todos os coordenadores tenham participado, sua atuação foi maior nessa capacitação do que na primeira. Considerando-se que há um coordenador de LI atuando em cada uma das sete escolas pesquisadas, esse número representa apenas 43% de coordenadores que se envolveram diretamente na execução do projeto. Isso demonstra baixa adesão, uma vez que eles foram selecionados para darem assistência aos trabalhos executados pelos professores no laboratório.

Embora a participação dos coordenadores de LI tenha melhorado sensivelmente, em conversa informal, multiplicadores afirmam que ainda há o desinteresse da maioria em participar dos cursos do NTE. Isso, geralmente, ocorre porque boa parte deles tem demonstrado mais interesse pelos cursos técnicos do que por aqueles que abordam questões pedagógicas. Logo, parte desse grupo de profissionais não tem grande preocupação com a qualidade da orientação pedagógica que poderiam prestar aos professores.

³⁶ Isso quando a escola possui um projeto pedagógico. Uma das professoras da SEMED afirma que, em algumas escolas de Dourados, o projeto pedagógico da escola é o mesmo produzido há alguns anos atrás, ou, simplesmente, uma cópia de modelos que não representam especificamente sua realidade e/ou de sua comunidade escolar.

O problema é o fato de que, embora as escolas incluam o laboratório de informática em seu projeto político pedagógico (PPP)³⁷, a sua gestão e funcionamento acabam ocorrendo à parte do processo ensino-aprendizagem. Quando os multiplicadores foram questionados se acreditavam que os laboratórios faziam parte dos PPPs das escolas, eles disseram:

Não. O PPP das escolas ainda está sendo pensado, elaborado e executado por uma minoria da comunidade escolar. Para que seja um projeto realmente político, todos os seguimentos deveriam participar ativamente do processo. Muitos professores, coordenadores e também diretores ainda não se conscientizaram de que devem disseminar, orientar, participar do processo de inclusão das novas tecnologias na escola. (MULTIPLICADOR A)

Sim, algumas. Pois o NTE acompanhou algumas escolas durante a elaboração para garantir a incorporação do LI no PPP da escola. (MULTIPLICADOR B)

Sim, deveria, se ainda não o fazem devem fazer, pois o LI é parte integrada da escola e deve fazer parte do trabalho dos professores como a biblioteca, Laboratório de ciências, sala de vídeo, etc. (MULTIPLICADOR C)

Percebe-se que entre os próprios multiplicadores não há unanimidade em relação à inclusão dos laboratórios no PPP das escolas. Isso leva a crer que a implantação do LI na escola, como lugar de construção de conhecimento, dependa muito mais do trabalho isolado de alguns indivíduos³⁸ que fazem parte do sistema de ensino. Com isso, temos testemunhado situações em que o espaço, muitas vezes, tem sido utilizado por professores e alunos como escritório para a digitação de trabalhos e provas, bem como biblioteca virtual para acessar informações que nem sempre dizem respeito à produção do conhecimento. Os coordenadores que atuam em LI com essas características passam a agir como simples recepcionistas para o controle da entrada e da saída da comunidade escolar.

Oliveira (2001) constatou que essas escolas municipais pesquisadas, por contarem com os coordenadores de LI, tinham menor dificuldade de viabilização do processo de sua utilização dos laboratórios do que as escolas estaduais que ainda não contavam com coordenadores. Isso também pode ser visto observando-se a Ata nº 2 do NTE-Dourados (2000, fl. 1), que apresentava o seguinte quadro:

³⁷ O projeto político-pedagógico é uma construção coletiva dos integrantes da comunidade escolar, devendo envolver todos os seus segmentos. Segundo Padilha (2003), o projeto político-pedagógico pode ser entendido como um processo de mudança e de antecipação do futuro, estabelecendo princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola. Ele é um movimento de ação-reflexão-ação e resultado de um planejamento dialógico que enfatiza o grau de influência que as decisões tomadas na escola exercem nos demais níveis educacionais.

³⁸ Colocamos o termo “indivíduos” para representar o trabalho isolado de alguns multiplicadores do NTE, coordenadores de LI, professores, alunos, etc. que compõem o sistema de ensino como um todo.

Enquanto as escolas municipais têm seus coordenadores e têm todo o apoio da Secretaria Municipal de Educação, as escolas estaduais estão encontrando dificuldades para o funcionamento dos laboratórios por não ter esse coordenador e um apoio maior da Secretaria de Estado de Educação.

Esses dados comprovavam a importância da participação dos coordenadores para a facilitação do trabalho dos professores. Tanto que alguns professores que contavam com essa ajuda chegaram a afirmar que nem mesmo iniciariam um projeto se não pudessem contar com um coordenador de LI.

Entretanto, a partir de 2002 o problema muda de foco. A SED/MS decide colocar professores nos laboratórios de informática para atuarem como coordenadores de LI. Embora os professores passassem a atuar nos laboratórios desde essa data, a SED/MS só regulamentou o ato em 2005, a partir da Resolução/SED nº 1.841, de 8 de abril de 2005, que: “dispõe sobre a criação das Salas de Tecnologias Educacionais³⁹, a lotação e atribuições de professor da Educação Básica para exercer a função de professor regente nessas salas nas unidades escolares da rede estadual de ensino, e dá outras providências”.

Com a nomeação de professores para atuarem como coordenadores de LI, os docentes que desenvolvem projetos com alunos passam a esperar mais que auxílio técnico desses profissionais; passam a esperar, também, uma assessoria pedagógica, uma vez que a referida Resolução prevê, no Art. 11, que o coordenador de LI das escolas estaduais deverá atender aos seguintes critérios:

- I – pertencer ao quadro permanente de pessoal da Secretaria de Estado de Educação;
- II – possuir formação em nível superior com habilitação plena na área de educação;
- III – possuir conhecimento de sistema operacional, aplicativos de editor de texto, planilha e software de apresentação, noções de rede, de hardware, periféricos, comprovados através de documentos expedidos pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais, ou por instituição devidamente reconhecida/credenciada.

A mesma Resolução prevê, ainda, no Art. 13, que as atribuições do professor lotado nos LIs são:

- I – participar das capacitações promovidas pela Coordenadoria de Tecnologias Educacionais e Núcleo de Tecnologias Educacionais;
- II – ministrar aulas, cujas atividades envolvam orientação e acompanhamento do uso das tecnologias educacionais disponíveis, bem como regência, em duplo grau de responsabilidade com o professor da disciplina das diversas áreas do conhecimento, dos conteúdos programáticos constantes nos componentes curriculares;

³⁹ É possível observar que a SED altera o nome dos “laboratórios de informática” para “salas de tecnologias educacionais”, entretanto, continuaremos, nessa pesquisa, a utilizar a primeira nomenclatura por se tratar daquela que ainda é utilizada pelo ProInfo para se referir a esse espaço.

- III – planejar e organizar as atividades pedagógicas e o cronograma de uso da Sala de Tecnologias Educacionais do seu turno, em articulação com a coordenação pedagógica e corpo docente;
- IV – registrar diariamente as atividades desenvolvidas na Sala de Tecnologias Educacionais;
- V – proceder à avaliação constante e sistemática da aprendizagem dos aplicativos utilizados no desenvolvimento das atividades pedagógicas dos alunos;
- VI – entregar avaliação bimestral na secretaria da escola, observando o calendário escolar;
- VII – encaminhar, semestralmente, para o NTE de sua jurisdição, nas datas de 30 de junho e 10 de dezembro, relatório com os resultados das avaliações, vistado pela direção da unidade escolar;
- VIII – articular com a direção colegiada, coordenação pedagógica e assessor técnico escolar, formas diferenciadas de organização curricular que possibilitem a realização de seminários, encontros, grupos de estudos presenciais ou a distância, relacionados à área das tecnologias aplicadas à educação, bem como a participação em eventos dessa natureza em âmbito local, regional ou nacional;
- IX – responsabilizar-se pela organização e conservação do espaço físico da Sala de Tecnologias Educacionais, mantendo em condições apropriadas os materiais equipamentos e mobiliário.

Em conversa informal, o coordenador do NTE de Dourados afirmou que as atribuições que se referem a atividades técnicas e burocráticas estão sendo plenamente cumpridas por estes coordenadores. Entretanto, as atribuições previstas nos artigos II, V e VIII não estão sendo plenamente cumpridos. É bastante provável que a dificuldade de cumprimento desses itens seja devido ao fato de se tratarem de atividades muito mais pedagógicas do que técnicas. Mesmo assim, a atuação da maioria desses coordenadores tem como ponto positivo, em relação aos coordenadores de LI da rede municipal, o fato de possuírem formação acadêmica. Isso pode ser sentido, abaixo, pela fala de multiplicadores pesquisados:

Não posso avaliar de forma generalizada, pois os professores do LIs não participam do meu curso, conseqüentemente, não fazem um trabalho coerente e com competência em relação ao projetos de ensino/aprendizagem desenvolvidos com professores e alunos. Muitos estão preocupados apenas em conservar as máquinas em bom funcionamento. De nada adianta a proposta de novo paradigma se isto não estiver na consciência dos responsáveis, em monitorar e organizar incluir as novas tecnologias no processo pedagógico. (MULTIPLICADOR A)

Nós temos duas situações. Nos LIs da rede municipal trabalham estagiários e a maioria deixam a desejar. Muitos deles não auxiliam o professor no desenvolvimento das atividades nos laboratórios. Nos LIs da rede estadual, trabalham professores que desenvolvem um bom trabalho. (MULTIPLICADOR B)

No geral tenho uma boa impressão do trabalho deles. É positivo e deve continuar, pois as escolas estaduais que têm o professor no LI têm uma melhor atuação com relação às municipais que não têm, ou usa estagiários. (MULTIPLICADOR C)

Portanto, fica aparente que, além de desempenharem a função de suporte técnico no LI, os coordenadores devem auxiliar os professores na execução do projeto no laboratório,

assumindo a introdução de conceitos e formas de utilização dos computadores e determinados *softwares*, facilitando aos alunos o entendimento dessas operações em diversos casos.

Observamos que os trabalhos que tiveram a participação do coordenador do LI ou de multiplicadores do NTE foram mais bem conduzidos na parte técnica do que aqueles que tinham apenas o professor na condução das tarefas, ainda que o professor tivesse familiaridade e facilidade em conduzir o processo sozinho com os alunos no laboratório. Isso evidencia a necessidade da participação de, no mínimo, um monitor com habilidades técnicas sobre computadores e *softwares* a serem usados em diferentes projetos educativos.

Especificamente, em relação aos projetos com a utilização de corpus, não haveria a necessidade de que o professor tivesse domínio dos recursos técnicos sobre a construção e manipulação de corpus. Nesses casos, ele poderia solicitar ajuda a alguém que o possui. E foi isso que aconteceu em alguns casos, relatados anteriormente, em que os professores puderam contar com a assessoria direta de alguns coordenadores do LI e, quando este não estava apto para exercer essa função, de multiplicadores do NTE. No entanto, essa deve ser uma função específica do coordenador do laboratório de informática, que tem de estar capacitado para dar segurança aos professores na execução de projetos de ensino utilizando a informática como suporte. Caso contrário, ele poderá ser considerado dispensável quando o professor está mais capacitado tecnicamente do que ele.

Outro ponto a ser observado é que apenas o controle da entrada e da saída de alunos no LI não justificaria o remanejamento de um professor da sala de aula, ou mesmo a contratação de um servidor pela prefeitura para desempenhar essa função, se os professores das turmas já estivessem nesse espaço.

5.1.5 A melhoria que se espera(va)

Observou-se que, até esse ponto, um dos principais objetivos do ProInfo é a utilização da tecnologia visando a melhoria da qualidade do processo de ensino. Segundo Paladini (1990), sem a efetiva colaboração e envolvimento dos recursos humanos não se obtém a melhoria da qualidade e, no máximo, podem-se conseguir ações fiscalizadoras isoladas de escasso resultado prático. Produzir qualidade exigiria engajamento dos sujeitos. Este engajamento requer, essencialmente, motivação e competência.

É possível perceber que, de tempos em tempos, diversos programas⁴⁰ destinados à educação são propostos pelo governo⁴¹, independentemente do sucesso ou do fracasso de outros implantados anteriormente. Muitas vezes, a preocupação com o sucesso de tais programas tem sido muito mais dos sujeitos envolvidos diretamente na execução dos mesmos. Tais situações, às vezes, demonstram que, a cada implantação de um novo programa, o mais importante para o governo são os novos recursos, enquanto que, para os credores, este tem sido o meio para manter o controle sobre os países em desenvolvimento e novas vias de condicionalidades.

Brasil (1997) aponta a falta de capacitação profissional das pessoas que estariam lidando diretamente com os recursos tecnológicos, antes e durante a implantação de programas de utilização das tecnologias na educação, como uma das causas para o fracasso de programas anteriores ao ProInfo. Esse problema aconteceu não apenas com programas que tentavam implantar a utilização do computador no ensino público, mas também da televisão e do videocassete, entre outros nesse espaço. Na tentativa de evitar que esse problema também ocorresse com o ProInfo, a capacitação docente tem sido vista pelo programa como uma ação que deve ser feita antes da instalação dos laboratórios de informática nas escolas. Portanto, a implantação e o adequado funcionamento do NTE é indispensável para evitar que o mesmo fracasso volte a ocorrer.

Diante disso, a questão que se faz é em relação ao tipo de capacitação que os multiplicadores dos NTEs estariam recebendo para realizar o treinamento dos professores em exercício de docência no ensino fundamental e médio. Importa-nos, aqui, tratar especificamente dos multiplicadores responsáveis pelo treinamento dos professores de língua. Ao serem questionados se o curso de especialização em Informática na Educação ajudou a ter claro teorias de aprendizagem, os multiplicadores responderam:

Não, lógico que não. O que eu, sei sobre as teorias que possam ajudar na melhoria do meu trabalho, busquei e busco nas leituras necessárias ao decorrer do meu trabalho como professora multiplicadora do NTE. (MULTIPLICADOR A)

O curso de Especialização não me acrescentou praticamente nada de novo para o fazer pedagógico, apenas indicou caminhos onde eu poderia buscar a minha aprendizagem significativa e poder realizar o meu trabalho com mais eficiência. Em relação à capacitação continuada, não me lembro de ter tido alguma em relação a

⁴⁰ Além do próprio ProInfo, cita-se como exemplo o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), destinado ao ensino fundamental; Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), destinado ao ensino médio; Alfabetização Solidária; entre outros.

⁴¹ Alguns desses programas são co-financiados por organismos internacionais, principalmente, com o Banco Mundial.

metodologia que pudesse melhorar meu trabalho de capacitação de professores no NTE. O que se faz aqui são trabalhos isolados, cada multiplicador buscando o melhor para a sua ação pedagógica. (MULTIPLICADOR B)

A Especialização, quando fiz no início do projeto, deixou muita coisa a desejar, pelo fato de os ministrantes ainda não ter maior conhecimento sobre informática educativa. As capacitações do governo ainda são poucas e, na maioria das vezes, à distância, com pouca aceitação por alguns professores. (MULTIPLICADOR C)

Em princípio, o ProInfo esperava que cada núcleo fosse responsável e, por conseguinte, capaz de construir uma nova metodologia de trabalho pedagógico utilizando o computador, para depois capacitar e dar assessoria técnica e pedagógica aos professores e aos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, diante dessas colocações de multiplicadores do NTE de Dourados, somos obrigados a afirmar que a crença de que, com o curso de Especialização em Informática na Educação, todos os multiplicadores se tornariam *autodidatas* capazes de desenvolver excelentes trabalhos específicos por área de ensino foi equivocada.

Concordamos com Kramer (2001, p. 82) que afirma que

[...] o acúmulo de informações advindas de cursos, seminários, encontros etc. não tem sido eficaz em levar o professor a refletir e, conseqüentemente, renovar a sua prática. [...] Não sendo o conhecimento estático, acabado e definitivo, sua renovação precisa estar em constante integração com a prática, e vice-versa, num movimento dialético incessante de realimentação das idéias pelos fatos e dos fatos pelas idéias.

Especificamente em relação aos professores da área de Letras, que ministraram o curso de especialização da UFMS, acreditamos que um dos complicadores tenha sido o fato da ênfase na testagem e utilização de *softwares* no ensino de línguas, sem considerar a necessidade de reflexão sobre diferentes concepções de linguagem, gramática e ensino de língua para a aplicação prática e construção de uma nova metodologia. Essa ênfase gerou, nos futuros multiplicadores da área, a sensação de que a simples utilização de recursos da informática por professores e alunos seria suficiente para “[...] melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 4)”.

Na verdade, a interpretação de que, para o alcance dos objetivos específicos do ProInfo, bastaria apenas a capacitação técnica para a utilização da tecnologia no ensino é inadequada. Entendemos que apenas o fato de professores estarem aptos a ministrar aulas em LIs, utilizando os mais diversificados *softwares*, não é suficiente para gerar melhoria significativa na aprendizagem de alunos de língua. Isso pode até fazer parte de uma etapa inicial, entretanto, é necessário, acima de tudo, que o ProInfo e, especificamente, os

multiplicadores do NTE de Dourados reflitam sobre a necessidade de um aprofundado estudo teórico das diferenças entre essas concepções para observarem quais delas melhor se adaptam ao ensino e à aprendizagem de língua utilizando a informática.

Entretanto, entendemos que não se trata apenas de um simples processo de seleção de uma ou mais concepções vistas como adequadas, mas também da criação de metodologias adequadas, pois as abordagens genéricas não são suficientes para resolver problemas do cotidiano de ensino de língua. Apenas dessa forma será possível provocar o início da referida melhoria na aprendizagem de língua.

5.2 O professor

5.2.1 Dados gerais sobre os professores capacitados

De acordo com Oliveira (2003), especificamente em relação à primeira capacitação, dos 21 professores matriculados, 16 concluíram a primeira fase do curso no NTE, o que representa 75% deles e, destes, apenas 05 executaram o projeto de ensino nas escolas, representando 31% dos professores que terminaram a primeira fase.

As causas que levaram cada professor a não realizar a segunda fase foram diversas. Segundo o *Relatório da capacitação – corpus computadorizado no ensino de línguas* (2003), dos 16 professores, três desistiram porque foram remanejados para outras escolas ou para outro turno de trabalho; quatro possuíam contratos temporários que foram rescindidos com a lotação de docentes concursados em suas vagas, e quatro alegaram que não estavam aptos e se sentiam inseguros para desenvolverem o trabalho no laboratório com os alunos.

Foi possível observar que, em relação à quantidade de professores no segundo curso de capacitação, do total de matriculados (34), apenas 31 eram professores, sendo que os outros três eram coordenadores de LI. Como o NTE não tinha limitado o número de vagas para essa capacitação, a quantidade de professores inscritos pode ser considerada pequena, principalmente se levarmos em conta que há pouco mais de 150 professores que trabalham com o ensino de línguas nas escolas que possuem LI do ProInfo. Os problemas que impedem os professores de participarem dos cursos são bastante diversos. Oliveira (2001) verificou que alguns professores não participam porque falta horário compatível com seu tempo livre. Alguns, por sua vez, já não têm tempo livre para realizar outras atividades semanais, enquanto

que outros, mesmo tendo tempo livre para participar de cursos de capacitação, não têm demonstrado interesse em desenvolver projetos educativos utilizando o LI da escola.

Quando foram questionados, em conversa informal, a respeito da quantidade de projetos executados na segunda capacitação, os multiplicadores do NTE, inicialmente, informaram que foram desenvolvidos dezesseis projetos educativos com alunos, utilizando o corpus computadorizado como suporte na aprendizagem da língua nas escolas de Dourados-MS. No entanto, quando saímos para fazer as observações nas escolas, percebemos que se tratava de apenas nove projetos, sendo que quatro deles estavam sendo executados em escolas municipais e cinco em escolas estaduais.

Notamos que a diferença entre a informação dada pelo NTE (dezesseis) e a quantidade real de projetos nas escolas (nove) se deve a dois fatos: primeiro, porque preferimos não considerar os coordenadores do LI (três), que auxiliaram na execução dos projetos, como professores; segundo, porque quatro professores associaram-se a outros que elaboraram e executaram projetos, sendo dois deles de escolas municipais e os outros de escolas estaduais.

Foi possível levantar, na lista de chamadas do curso, que todos os 34 matriculados na segunda capacitação concluíram a primeira fase do curso no NTE. No entanto, como já vimos, em relação à execução de projetos de ensino com alunos (se não consideramos os coordenadores de LI e os professores associados como executores de projetos com alunos), 09 professores executaram projetos com alunos. Isto representa 28% do total. Esse índice apresenta uma diminuição de 3% em relação à primeira capacitação, comparando-se a quantidade de professores que concluíram a primeira e a segunda fase nos dois cursos. Com isso, é possível inferir que há a necessidade de se fazer algo para que o interesse dos professores possa ter uma elevação representativa.

Embora não seja possível estabelecer exatamente a causa do pouco interesse dos docentes capacitados em executar projetos com alunos, após a primeira parte dos cursos no NTE, Oliveira (2001) constatou que a insegurança para trabalhar com informática foi apontada como causa de 94% dos professores capacitados nas escolas municipais e 63% dos professores de escolas estaduais não utilizarem o LI com alunos. Nas escolas estaduais esse índice só foi menor porque 33% dos professores apontaram a falta de um coordenador/monitor no laboratório como principal razão da não utilização do ambiente com alunos. É bastante provável que esses dois contextos ainda causem dificuldades na execução de projetos, pois quando questionamos como os professores que trabalharam com corpus se sentiam em relação ao preparo para trabalhar com TIC no ensino de Língua, apenas o

professor “C” deu uma resposta que não indica despreparo ou insegurança para executar projetos, como pode ser visto a seguir:

Sinto que tenho muito que aprender. A busca constante pelo aprendizado faz com que a todo momento devo construir conhecimento. (PROFESSOR A)

Não me sinto bem preparada, mas isso se deve ao desconhecimento de conceitos básicos relacionados à tecnologia e também à insegurança quanto às máquinas e ao próprio resultado do trabalho. (PROFESSOR B)

Um pouco insegura neste momento. Creio que os cursos deveriam ser mais longos com atividades práticas e trocas de experiências. (PROFESSOR C)

Eu diria que a preparação é um processo e, como tal, sinto-me preparada para algumas tarefas. (PROFESSOR C)

Não me sinto capacitada, pois tenho muitas dificuldades em relação ao domínio da máquina. (PROFESSOR D)

Tenho sido bem preparada por cursos do NTE. Porém, o quesito criatividade é o meu ponto fraco, o que impede a utilização mais efetiva do conteúdo aprendido. (PROFESSOR E)

O meu preparo depende sempre da diversidade e da facilidade em trabalhar com os programinhas instalados. (PROFESSOR F)

Já me sinto à vontade para trabalhar com TIC, porém, tenho muito a aprender. Ainda dependo do auxílio do monitor ou coordenador da sala de informática. (PROFESSOR G)

Ainda tenho algumas dificuldades, mas aprendi muito com as capacitações, e a prática no desenvolvimento de projetos com a utilização da TIC tem me oferecido muita segurança ao usar o computador, podendo assim oferecer ao aluno uma aula mais valorizada. (PROFESSOR H)

Eu me sinto insegura para trabalhar com o aluno no LI sem o auxílio do coordenador/monitor, pois eu ainda não domino os recursos da TIC. (PROFESSOR I)

Outro dado importante para se entender o perfil do professor que executou projetos com os alunos é em relação ao tempo de experiência no magistério. Em conversa informal, foi possível observar que a maioria (oito) dos professores que executaram projetos atua no magistério há menos de dez anos. Esse mesmo tipo de dado também foi investigado por Oliveira (2001), que constatou que a maioria dos professores que não utilizava o LI com alunos era constituída de docentes com mais de onze anos de experiência no magistério. Para ele, essa resistência não se tratava de uma simples aversão ao computador, mas sim maior dificuldade de adaptação à introdução dessa nova tecnologia no processo ensino-aprendizagem por parte dos professores mais antigos. Logo, a capacitação desses professores deve levar em conta a possibilidade da manifestação de certa resistência, uma vez que eles podem não estar interessados em utilizar novos formatos de trabalho, mas apenas em

conhecê-los. Dessa forma, tem sido mais difícil promover alterações na prática de ensino desses professores, pois isso implicaria a apropriação de novos paradigmas de ensino em substituição a uma prática que está bastante arraigada. Até mesmo o simples ato de experimentar essas mudanças, com certeza, produz insegurança nesses professores.

Fazendo uma comparação com dados da pesquisa de Oliveira (2001), foi possível perceber que houve uma queda em relação à quantidade de professores com contratos temporários que executaram projetos com alunos nas escolas pesquisadas. Apenas um dos nove professores tinha contrato temporário, e esse professor veio a ser substituído durante o período em que executava seu projeto com os alunos. As escolas com LI possuem uma pequena quantidade de vagas puras⁴², para serem preenchidas por professores contratados e, quando surge alguma, algum professor concursado de outra escola logo demonstra interesse pela lotação nessas unidades de ensino. A diminuição de professores contratados temporariamente na escola é algo bastante positivo, pois diminui a possibilidade de suspensão e/ou interrupção da execução de um projeto educativo em virtude da substituição de um professor temporário.

Quanto à quantidade de capacitações em informática, anteriormente realizadas pelos professores, foi possível notar que apenas um professor não havia recebido treinamento; um professor havia feito uma capacitação; cinco professores haviam participado de duas capacitações e dois professores de três capacitações.

A quantidade de professores que não realizaram capacitações, bem como daqueles que só realizaram uma capacitação é pequena. Observamos que dois professores, que não dominavam os recursos técnicos e não contavam com a colaboração dos coordenadores do LI de suas escolas, solicitaram a participação de multiplicadores do NTE para a execução do trabalho. Os professores que não tiveram assessoria direta do NTE, na execução de seus projetos, são justamente os professores que participaram das duas capacitações sobre Linguística de Corpus. O projeto que contou com a maior participação do coordenador de LI foi aquele em que a professora ainda não tinha realizado capacitação em informática, tendo apenas relativo domínio da parte pedagógica que envolvia informática e ensino.

Ainda que todos os professores viessem a realizar várias capacitações em informática, haveria a necessidade da existência de pessoas responsáveis pelos laboratórios para lhes

⁴² Entende-se por vaga pura aquela que não está sendo ocupada por nenhum profissional mediante concurso.

darem suporte técnico e pedagógico. Seria muito esperar que o professor tivesse, com essa “nova tecnologia”, a mesma familiaridade que tem com o livro didático ou quadro de giz (embora possa ser questionado como os professores lidam com esses dois últimos).

Em relação à formação acadêmica dos professores que executaram projetos, foi observado que a maioria deles (oito) possuía apenas cursos de graduação e somente um deles havia feito curso de pós-graduação. Os professores graduados representam 91% dos que executaram projetos contra apenas 9% que possui curso de especialização. Trata-se de uma professora que fez um curso de especialização à distância pela UFRJ. Dois dos nove professores concluíram o curso de licenciatura em Letras há menos de três anos da realização do curso de capacitação; no entanto, nenhum deles tinha ouvido falar em Lingüística de Corpus antes da capacitação. Isso se deve ao fato de que tal tema só é trabalhado, ou abordado como disciplina, em algumas poucas instituições do país.

Também, foi possível perceber que, na época da pesquisa, as universidades públicas, na região de Dourados, ainda não ofereciam cursos de especialização em lingüística. Dessa forma, o NTE era a única referência pública na região, responsável pela capacitação de docentes na área de línguas. E, ainda que esses professores viessem a realizar cursos de especialização em universidades da região, provavelmente, isso não interferiria diretamente em sua prática de ensino.

5.2.2 Concepções de gramática, linguagem e ensino de língua dos professores capacitados

Muitos dos pontos colocados nas seções anteriores dizem respeito às possíveis concepções de gramática, linguagem ou ensino de língua que os professores pudessem ter ao desenvolverem seus projetos. Quando foram questionados se, em sua prática diária, tinham a preocupação com essas concepções ou teorias de aprendizagem para dar suporte ao seu trabalho, eles responderam:

Sim, procuro aproveitar o que tem de bom no construtivismo, mas não poderia deixar de citar Vygotsky; para ele o conhecimento é um produto da interação social e da cultura e está nas relações entre o pensamento verbal e a linguagem. (PROFESSOR A)

Não tenho uma clara definição de teorias e conceitos pedagógicos. Quanto à gramática, acredito que a mais utilizada em sala de aula seja a normativa. (PROFESSOR B)

Não. Estou afastada há seis meses e nesse período não li nada. Estou retornando nessa semana. (PROFESSOR C)

Procuro fundamentar o meu trabalho com a teoria construtivista de Piaget e as de Vygostsky, a sócio-interacionista. Entendo que para romper com o antigo paradigma de ensino precisamos de uma nova interpretação, assim sendo, o pensamento bakhtiniano, o dialogismo é uma boa pedida. (PROFESSOR D)

Quando estamos no laboratório de informática, trabalhamos com um projeto, fazemos leitura sobre um assunto, usamos citações e, aí estamos trabalhando a língua (ortografia, concordância, gramática, dentre outros aspectos da língua). (PROFESSOR E)

Toda prática é explicada por uma teoria, tenha-se ou não consciência disso. Muito embora eu não explicito tais teorias no dia-a-dia, minha prática é feita de minha formação acadêmica (e outros textos adquiridos posteriormente, é claro) embora, na gramática descritiva, com ênfase nos aspectos lingüísticos e produção textual. De qualquer forma, a realidade social, que se reflete na sala de aula, exige a superação de todas as teorias. (PROFESSOR F)

Eu utilizo as concepções de gramática. Eu trabalho com gramática normativa, pois me sinto mais segura, não deixando de estudar a linguagem formal, culta, informal, popular. (PROFESSOR G)

Considero as teorias indispensáveis; o cuidado com a coesão e a coerência, pois com isso justifica-se os cuidados gramaticais no uso da linguagem. (PROFESSOR H)

Sim, se temos que seguir um norte, acho que devemos nos preocupar com isso e tentar pôr em prática teorias que nos interessam. (PROFESSOR I)

É possível perceber, pela fala dos professores, certa dificuldade em definir teorias e concepções que orientam seu trabalho docente. As citações e comentários feitos giram em torno de teorias e teóricos que abordam o processo de aprendizagem. Os informantes fazem isso de maneira superficial, demonstrando ter mais informações a respeito de teorias de aprendizagem do que de concepções de linguagem, gramática e ensino de língua.

Durante as observações e em conversas informais, vários professores comentaram que já haviam participado de palestras que abordavam distinções entre algumas concepções de gramática, contudo, informaram que não têm a preocupação em deixar isso bem definido em seus planos de ensino, planejamentos bimestrais ou anuais. Eles chegaram a afirmar que eram capazes de identificar momentos em que estão desenvolvendo atividades com seus alunos que podem ser consideradas “tradicionais” e momentos em que desenvolvem atividades não “tão tradicionais”, mas que sentem dificuldades em classificar ou conceituar essas diferentes práticas.

Observamos, inclusive, que a professora “B” explorou a leitura e a produção de textos (que seriam utilizados na compilação de corpus) através de atividades que podem ser

consideradas como fundamentadas na *Linguística Textual*⁴³. Em relação às atividades desenvolvidas pela professora “G”, foi possível notar, também, que ela conduziu seu trabalho e orientou seus alunos a desenvolverem atividades que não eram pautadas na gramática tradicional.

Ao serem questionados a respeito das possíveis razões para a clareza ou falta de clareza sobre essas concepções e teorias, os professores responderam:

O que acontece é que estudamos essas teorias na universidade e quando realizamos o trabalho diário em sala de aula, não há maiores preocupações se está sendo utilizada uma ou outra teoria e também não há uma orientação e/ou cobrança a esse respeito. (PROFESSOR A)

A linguagem técnica utilizada na confecção dos textos; gostaria que eles fossem mais claros. (PROFESSOR B)

Parto do princípio de que o professor precisa ter mais interesse de fundamentar o seu conhecimento, daí advém a clareza ou a falta de clareza, uma vez que é preciso, além de ler e aprofundá-la, pô-la em prática. (PROFESSOR C)

É importante que o professor tenha clareza sobre as concepções de gramática, linguagem e ensino de língua e teorizas para que se sinta seguro e consciente para atender às necessidades da educação. (PROFESSOR D)

A falta de clareza é devido à distância entre teoria e prática, sendo que, em sala de aula, lidamos com realidades adversas, muitas vezes, ignoradas pelo acadêmico, ou explicadas abstratamente. (PROFESSOR E)

Falta de leitura para conhecer e aplicar com segurança. (PROFESSOR F)

Na prática pedagógica é importante o professor conhecer como ocorre a aprendizagem e ter claro a sua posição, mas isso não é possível sempre. (PROFESSOR G)

A falta de preparo do(a) professor(a), digo, de alguns profissionais. (PROFESSOR H)

Falta de recursos e de tempo ao professor para conhecer estas concepções e teorias, além de que deve haver discussões sobre esses assuntos para serem bem compreendidos. (PROFESSOR I)

Nota-se o reconhecimento da necessidade de ter clareza a respeito de concepções e teorias que norteiam a prática docente. Da forma como colocam, os professores reconhecem que essa clareza não existe, mas não há unanimidade em relação às possíveis causas disso. Eles apontam desde a simples falta de tempo, leitura e interesse particular do profissional em estudar o assunto até a falta de discussões, que poderiam ser feitas através da realização de

⁴³ De acordo com Koch (1999) e Marcuschi (1983), a *Linguística Textual* é uma área do conhecimento recentemente constituída que, em oposição à *Linguística Estrutural*, procura ir além dos limites da frase e introduzir o sujeito e a situação da comunicação em seus estudos sobre a leitura e produção textual.

cursos específicos. É interessante notar que uma das professoras comenta que “é preciso, além de ler e aprofundá-la, pô-la em prática”. Esse tipo de afirmação pode ser apontado como uma das justificativas da exigência de execução de projetos com alunos para as capacitações serem consideradas concluídas.

Foi possível perceber que todos os docentes utilizavam o livro didático em suas aulas e essa prática não foi alterada, sendo que eles trabalhavam com atividades que incluíam regras gramaticais, leitura e interpretação de textos nesses livros em outras aulas que não envolviam a execução dos projetos utilizando a informática. No ensino fundamental, esses livros foram adquiridos pelo governo e no ensino médio cada aluno era responsável pela aquisição do seu. Não é possível afirmar a frequência com que esses livros eram utilizados. No entanto, em conversas informais, todos afirmaram que não se limitam à utilização do livro didático em sala de aula, fazendo dele apenas guia e/ou manual de suas atividades.

É possível afirmar que um dos interesses dos professores em relação aos cursos de capacitação em informática na educação, seja uma atualização sobre as mudanças que estejam sendo implementadas no ensino de línguas. Pode-se notar, por suas afirmações abaixo, que a utilização dos recursos da TIC no ensino tem provocado algumas mudanças positivas na relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem.

Quando faço curso de capacitação, sinto uma maior vontade de mudar o meu modo de ensinar. Sei quanto é importante que haja mudanças no ensinar, pois temos informações a todo momento, rápidas e desafiadoras, para os quais precisamos estar prontos para enfrenta-los. (PROFESSOR A)

Esses cursos atualizam o conhecimento. A partir deles, somos “iniciados” no processo. Mas, ressalta-se que nem todos os cursos são proveitosos para tanto. (PROFESSOR B)

Na teoria, satisfaz, porém, na prática, falta coragem, tempo e caímos na velha rotina. (PROFESSOR C)

Não tenho dúvida em afirmar que as capacitações oferecidas pelo governo, particularmente as do NTE, mudaram a minha capacidade profissional mais do que eu possa expressar, mas, uma coisa posso afirmar: aprendi a aprender e a ensinar me divertindo com os resultados do meu trabalho. Não sei se posso dizer a palavra ensinar, pois na verdade, ajudo os alunos a descobrirem o conhecimento. (PROFESSOR D)

Tem melhorado os conhecimentos e tenho adquirido outras propostas nessas capacitações. Acho muito importante, apesar de serem poucas, oferecem vantagens para melhorar os conhecimentos e levar aos alunos uma melhor qualidade nas aulas. (PROFESSOR E)

A aprendizagem é o processo pelo qual o ser humano se apropria do conhecimento, portanto gera muitas alterações em sua vida, mas é necessário que se coloque em prática. (PROFESSOR F)

Há uma dinamização nos trabalhos, possibilitando uma maior interação e conseqüente melhora no processo ensino-aprendizagem. (PROFESSOR G)

Sinto-me melhor preparada para enfrentar as dificuldades na minha profissão e mais segura nas ofertas de trabalho. (PROFESSOR H)

De todos os cursos de capacitação que fiz aqui no NTE de Dourados, eu diria que a do hipertexto tem dado mais abertura para o processo ensino-aprendizagem, principalmente porque o meu projeto é interdisciplinar. (PROFESSOR I)

É possível dizer, pela fala desses professores, que eles sentem que os cursos de capacitação melhoram sua prática docente diária. Entretanto, apenas por essas colocações não é possível afirmar se a aprendizagem realmente melhorou ou não, principalmente no que diz respeito à aprendizagem de línguas.

Em relação a capacitações oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação, observamos que a SEED-MS não tem realizado formação continuada com seus professores de língua para orientá-los sobre as concepções de linguagem, gramática ou ensino que norteiam as práticas docentes. Especificamente na cidade de Dourados, observou-se que faz mais de quatro anos que não é oferecido, especificamente, um curso na área de línguas, por essa secretaria, aos professores da rede estadual. É bastante provável que esses professores vejam o NTE como a única possibilidade de realizar capacitação profissional para o trabalho.

Percebemos que os professores de escolas estaduais que executaram projetos com alunos também trabalhavam em escolas municipais, e tem sido através da SEMED que estes professores têm recebido formação continuada para o trabalho, além das capacitações oferecidas pelo NTE.

Nesse sentido, conforme Dourados (2004), a SEMED iniciou em 2003 o *Movimento de Reorientação Curricular*, que se realiza por meio do processo de Formação Continuada, com o objetivo de problematizar as concepções e práticas curriculares vigentes e apontar perspectivas para a organização de um currículo crítico e participativo. A realidade vivenciada pelos sujeitos da escola deverá ser o ponto de partida para a seleção de conteúdos e programação das aulas desse novo currículo, considerando-se, portanto, tanto o saber cientificamente elaborado quanto o saber popular.

A Reorientação Curricular, segundo Dourados (2004), é decorrente das discussões acerca da “*escola que temos e a escola que queremos*” realizadas durante o Movimento Constituinte Escolar (2001-2002), que envolveu professores, diretores, coordenadores pedagógicos, alunos, funcionários e pais/mães das escolas e Centros de Educação Infantil

(CEIMs), utilizando-se de uma metodologia embasada na investigação dialógica e problematizadora, numa perspectiva freiriana.

O Processo de Reorientação Curricular está sendo executado em etapas que vão da discussão, dentro do espaço escolar, da concepção teórica que dará suporte às novas práticas docentes, de uma forma interdisciplinar e genérica, à escolha de abordagens e modelos que possam ser efetivamente aplicados em cada disciplina ou área da aprendizagem.

Foi possível observar que essas discussões ainda não estavam interferindo diretamente na prática docente. Apenas em uma escola pesquisada, havia alguns professores de língua colocando em prática as primeiras experiências fundamentadas e construídas a partir dos estudos realizados na Reorientação Curricular. Contudo, em conversas informais, esses docentes afirmaram que não tinham condição de definir qual a concepção que dirigia seu trabalho. Eles sentiam-se perdidos diante da impossibilidade de visualizar uma estratégia e modelo de trabalho com alunos, compatível com aquilo que tinham entendido a respeito da reorientação. Esses professores consideravam a tentativa de trabalhar segundo a reorientação como um laboratório incipiente. Isso sugere que esses docentes não se intimidam diante da possibilidade de realizar experiências com alunos, no processo ensino-aprendizagem, ainda que não tenham clareza da teoria que orienta determinadas práticas ou mesmo dos objetivos a serem alcançados.

Já em relação à melhoria da relação professor/aluno, durante e após os cursos de capacitação, os professores disseram o seguinte:

A relação entre o professor e o aluno tem alterações significativas; há uma maior aproximação e interação, resignificando essa relação. (PROFESSOR A)

O aluno percebe que não queremos aliená-lo e confia mais pois percebe que o professor é seu aliado na busca do conhecimento. (PROFESSOR B)

Sem dúvida de que as capacitações profissionais no NTE têm melhorado a nossa relação com os alunos, uma vez que possibilita ao professor romper a barreira do tradicional. (PROFESSOR C)

A relação entre professor e aluno é de suma importância, pois quando nos sentimos seguros, a aprendizagem torna-se mais fácil. (PROFESSOR D)

Em especial quando se trata de recursos tecnológicos, parece haver sim uma proximidade nessa relação. (PROFESSOR E)

Pouca influência nesse aspecto, pois essa relação está cada dia mais difícil. (PROFESSOR F)

No processo de ensino-aprendizagem há uma melhora em virtude, inclusive, do bom relacionamento entre professor e aluno. Se a didática agrada ao aluno, logo é de interesse dele manter um bom relacionamento com seu professor. (PROFESSOR G)

Exige-se do professor uma postura diferente do tradicional, visando possibilitar que o aluno aprenda a aprender e consiga ter acesso a todas informações. (PROFESSOR H)

O professor precisa estar atento às novas tecnologias para desenvolver seu trabalho de forma mais moderna e acompanhar as mudanças que a sociedade impõe a todos. (PROFESSOR I)

As respostas dos docentes indicam que o fato de seus alunos serem colocados em contato com a informática, dentro da escola, propicia uma situação favorável para que os estudantes deixem de encarar o conhecimento como um produto acabado e passem a ser mais participativos na busca da informação e, até mesmo, a prestar mais atenção à fala do professor. Durante as observações, um professor chegou a afirmar que executa projetos nos laboratórios de informática, com algumas turmas, como forma de prêmio pela diminuição da indisciplina; entretanto, ele não tem coragem nem condições de executar projetos com todas as turmas, pois julga que isso causaria bastante alteração em sua rotina de trabalho.

Especificamente em relação às atividades que antecederam o processo de compilação do corpus na execução do projeto da professora “B”, foi possível perceber que ela vinha fazendo um trabalho que não se limitava à concepção de gramática tradicional. A leitura e a produção textual dos alunos eram apontadas com as principais atividades desenvolvidas em seu plano de trabalho. De fato, foi possível perceber que essa professora já trabalhava com essas atividades antes mesmo de participar do curso de capacitação. A digitalização dos textos dos alunos para a compilação do corpus demonstra que ela tinha o interesse de incorporar sua utilização ao tipo de trabalho que já vinha desenvolvendo. É lamentável que seu projeto não tenha sido concluído, pois teria sido interessante observar em quais concepções de linguagem, gramática e ensino de língua ela se pautaria para realizar a análise lingüística a partir de corpus.

Em relação ao projeto da professora “G”, esta solicitou que seus alunos observassem alguns exemplos de uso lingüístico para que pudessem construir seu conhecimento através desse processo. Isso deve ter ocorrido, provavelmente, pelo fato de ela ensinar língua estrangeira, associando práticas antes realizadas em sala de aula com a utilização de corpus e recursos da informática. Não houve a preocupação em passar regras gramaticais sobre uso de *why* e *because*, mas a de orientar os alunos a observarem os exemplos de uso, traduzir os exemplos selecionados e construir outros exemplos a partir dos modelos construídos.

Na explicação sobre o funcionamento e uso dos termos *why* e *because*, a professora limitou-se em dizer aos alunos que a primeira palavra é utilizada como pronome interrogativo, enquanto que a segunda serve como conjunção nas outras construções que não são interrogativas. Embora seja possível perceber, em gramáticas, *why* com a noção de pronome interrogativo e de advérbio interrogativo, ele também pode ser utilizado em sentenças não interrogativas, funcionando como conjunção, substantivo e interjeição, expressando surpresa, irritação e a causa de certas situações. Ainda que não tenhamos questionado a professora sobre a razão de passar para os alunos apenas a noção de pronome interrogativo, é provável que isso tenha sido feito para facilitar a aprendizagem dos mesmos.

É interessante observar que essa professora ensina língua portuguesa em outra escola e afirmou que, nesse caso, prefere trabalhar com seus alunos o entendimento e memorização de regras gramaticais, tendo o livro didático como guia das atividades desenvolvidas em sala de aula. Diante disso, podemos dizer que essa professora privilegia a aprendizagem da língua inglesa através do uso da língua e a aprendizagem da língua portuguesa através de regras gramaticais. Na verdade, como afirma Luft (1985), o professor geralmente não leva em consideração que, em virtude de ser um falante nativo, o aluno já sabe a língua materna e que o que ele realmente necessita é ter acesso à escrita e conhecer as diferentes variantes, entre elas a variante padrão, e não apenas a memorização de regras. Já diante de uma segunda língua, a preocupação do professor é alterada para o uso adequado dessa nova língua em diferentes instâncias.

Notamos que, na execução dos projetos de ensino, todos os docentes preocuparam-se apenas em adicionar a utilização dos recursos da informática à sua prática corrente. A incorporação e a utilização dos recursos tecnológicos não implicariam a alteração de paradigmas de ensino nem, tampouco, das concepções de gramática, linguagem e ensino de língua que norteavam suas práticas. Isso por dois motivos:

- primeiro, porque os projetos elaborados não traziam o explícito objetivo de alterar suas concepções (e esse também não era o objetivo dos multiplicadores do NTE) e,
- segundo, porque esses projetos estavam sendo executados como uma forma de repetição de atividades do processo ensino-aprendizagem, fundamentados nas mesmas concepções.

A fala de um dos multiplicadores a seguir, citada anteriormente:

Nunca tivemos uma preocupação específica com essas concepções. Penso que é difícil resolvermos esse tipo de problema sozinhos. Precisaríamos de parcerias com universidades e de cursos mais longos. (MULTIPLICADOR B)

Sugere que essa falta de “preocupação específica com essas concepções” de gramática, linguagem e ensino de língua fez com que houvesse, também, a falta de considerações sobre o tema nos cursos de capacitação, e por conseguinte, pode ter impedido que os professores refletissem sobre a necessidade de mudança de suas práticas pedagógicas. O traço distintivo, na maioria dos projetos, como poderá ser observado na seção seguinte, foi apenas a utilização de um ambiente físico diferente da sala de aula, com *hardwares* e *softwares*, para a realização de busca de exemplos de uso lingüístico, com a finalidade de reforçar informações metalingüísticas que os alunos já haviam recebido na classe.

5.3 A execução dos projetos educativos

Os professores do ensino fundamental e médio têm dito, desde as primeiras capacitações que foram desenvolvidas pelo NTE de Dourados, que necessitam de modelos (ou exemplos) de atividades e estratégias de utilização da informática no ensino, antes que possam elaborar seus projetos e executá-los com os alunos nos laboratórios de informática das escolas. Não foi diferente em relação à execução dos projetos referentes às capacitações sobre a utilização de abordagens da Lingüística de Corpus no ensino de língua. Todos os professores e coordenadores de LI envolvidos na execução dos projetos utilizaram as atividades realizadas pelos multiplicadores durante as capacitações como modelos a serem seguidos. Eles desenvolveram os mesmos passos (rituais) para a apresentação dos projetos, introdução dos conceitos de lingüística, manipulação dos dados e apresentação de relatórios.

5.3.1 Aspectos gerais da execução dos projetos após a primeira capacitação

Assim que terminasse a primeira parte da capacitação (aulas no NTE), cada professor deveria desenvolver um projeto de ensino utilizando corpus computadorizado, de modo que estariam trabalhando, com seus respectivos alunos, as noções gramaticais, textuais, estilísticas e culturais, utilizando os recursos das TICs dos laboratórios de informática das escolas onde atuavam.

Como a quantidade de computadores nos LIs não é suficiente para se trabalhar com um aluno por estação, um professor trabalhou com 50% dos alunos no laboratório de informática e 50% em sala de aula, desenvolvendo outras atividades relativas ao projeto. Os demais professores trabalharam com 100% dos alunos no laboratório de informática, reunindo grupos de três a cinco alunos por microcomputador. Observamos que quanto maior o grupo reunido, maior era a dificuldade de negociação entre os aprendizes em relação às atividades que cada um estaria fazendo ao computador. Isso é compreensível, uma vez que o computador só possibilite a entrada de informação por uma só via de cada vez (teclado, mouse, scanner e outros capturadores de áudio, imagens e vídeo).

Observando-se os relatórios dos cinco professores que desenvolveram o *projeto*, nota-se que dois compilaram corpus a partir de textos dos alunos; dois, a partir de pesquisa na Internet; e, um dos professores compilou corpus a partir de literatura impressa.

Especificamente em relação à prática de análise lingüística desenvolvida, nota-se que 40% trabalharam com análises ortográficas e gramaticais a partir de produções textuais; e 60% trabalharam com análise de estilo e gênero literário. As análises lingüísticas, realizadas em corpus com textos de alunos, são mais interessantes se o objetivo do professor é possibilitar aos aprendizes a reflexão sobre sua própria linguagem. Já na análise de estilo e gênero, é muito importante que o professor defina claramente os locais e/ou a origem dos textos que compõem o corpus, para evitar a mistura dos estilos característicos de cada gênero discursivo.

Quando os professores foram questionados a respeito de mudanças nos alunos após o desenvolvimento dos projetos de ensino no computador, disseram:

Sim, para eles é uma situação nova que fortalece o conhecimento adquirido em sala de aula. (PROFESSOR A)

Sim, tornaram-se mais críticos, interessados e participativos. (PROFESSOR B)

Sim. Eles adoram, é como se dominar a máquina fizesse com que eles se sentissem grandes, dominando a si mesmos e ao mundo. (PROFESSOR C)

Sim, percebo a cada dia, pois, no momento trabalho Ensino Religioso e Artes, a base de projetos, e tenho visto a expectativa dos alunos em relação às aulas. (PROFESSOR D)

Trabalhei muito no LI assim que foi implantado aqui na escola e vi resultados surpreendentes, os alunos tornaram-se mais autoconfiantes e tiveram orgulho de seus trabalhos. (PROFESSOR E)

Bem pouco, porque a execução do projeto não foi satisfatória por razões diversas. (PROFESSOR F)

Durante a execução do projeto em contato direto com o computador, eles mudam totalmente de comportamento, demonstram um grande prazer em realizar tais projetos a chegar querendo aulas só no computador. (PROFESSOR G)

Eles passam a desenvolver suas tarefas com objetivos claros, uma vez que estudam o projeto. Delimitar seu universo passa a ser uma prática real, já que a Internet oferece um universo de novidades e eles não podem explorar tudo. Isso contribui para a auto-organização do estudante. (PROFESSOR H)

Sim, muitos não conheciam o computador e se sentiram valorizados, animados e interessados nas atividades e juntamente com o trabalho da sala de aula tiveram um melhor aproveitamento dos conteúdos trabalhados. (PROFESSOR I)

É possível observar que apenas um professor não sentiu melhora nos alunos após a experiência no LI. Os demais foram unânimes em dizer que a experiência foi boa e cada um apontou aspectos positivos da realização do trabalho com alunos, tais como: interesse pelas atividades desenvolvidas, fortalecimento do conteúdo, prazer na realização dos projetos. Da mesma forma, disseram que os alunos passaram a ser mais críticos, participativos, autoconfiantes, organizados, e que o aproveitamento do conteúdo melhorou. Percebemos que os professores avaliaram seus alunos seguindo sugestões do NTE, através da observação de suas participações no processo, como um todo, e da discussão em grupo a respeito dos trabalhos e seus temas, e avaliação escrita objetiva e subjetiva.

Concordamos que a avaliação da aprendizagem, em que se utiliza corpus e computador como suportes, não pode mais ser considerada apenas a quantidade dos conceitos e/ou informações que os alunos levantaram, construíram ou aprenderam. O modelo de avaliação deve ser gradativamente alterado para um modelo que privilegie a participação, colaboração e cooperação dos alunos com seus pares.

Com relação às possíveis razões que levam os alunos a apresentar resultados positivos, Oliveira (2001) levantou dados que indicam que 61% dos professores apontaram o aumento da motivação e do interesse do aluno; 23%, o sentimento de prazer ao produzir pesquisas e trabalho; 6%, a mudança de metodologia ou técnica de trabalho; 4%, a influência do ambiente tecnológico e seus recursos, e; 5%, o aumento da confiança que os alunos passaram a sentir, tanto no processo de construção, propiciado pelos recursos do LI, como nos resultados de suas produções.

Embora apenas 4% dos professores apontem a influência do ambiente tecnológico e seus recursos disponibilizados aos alunos com uma das prováveis razões, acreditamos que os recursos das TICs sejam um dos fatores que mais contribuem para a melhoria da participação e aproveitamento do aluno na execução desses projetos de ensino. Entretanto, concordamos

que a utilização desses recursos com alunos, sem a devida sistematização de projetos e planos de ensino, não surtiram nenhum resultado favorável a melhoria da aprendizagem.

Infelizmente, na execução dos projetos, aconteceram alguns problemas de ordem administrativa. Observamos que em uma escola houve resistência a que os professores desenvolvessem projetos com alunos, por parte da coordenação pedagógica, alegando que o projeto de ensino tratava-se apenas de uma pesquisa de doutorado e não de orientação para o trabalho com a finalidade educativa. Em outra escola, onde o diretor havia sido recentemente eleito, o acesso de professores e alunos ao laboratório de informática era dificultado, pois o administrador julgava que a utilização do LI era apenas uma forma de o professor “matar tempo” com seus alunos, e que isso dificultaria o cumprimento da grade curricular pelo docente.

Embora não seja nosso primeiro interesse analisar a gestão escolar, a preocupação em alterar paradigmas e concepções em relação ao ensino não deve ser unicamente do professor, mas também de seus gestores. Estes devem incentivar e apoiar o interesse dos professores em buscar o aprimoramento de suas práticas e em refletir sobre as concepções que lhe dão suporte. De outra forma, a busca da melhoria do processo ensino-aprendizagem não passará de ações polarizadas de alguns poucos professores na escola.

5.3.2 Os projetos de ensino da segunda capacitação⁴⁴

Assim que terminaram os encontros docentes no NTE, relativos à primeira parte da capacitação, os professores ainda levaram, em média, duas semanas para concluir a elaboração dos projetos educativos que estariam sendo executados com seus alunos nos respectivos laboratórios de informática. Isso aconteceu porque a capacitação no núcleo terminou próximo ao período de provas relativas a encerramento de bimestre. Vencidas as dificuldades com as avaliações bimestrais e as tarefas administrativas com a entrega de notas em cada escola, os professores concluíram a sistematização dos projetos e passaram a executá-los nos LIs das respectivas escolas.

Na seção que se segue, realizamos a descrição dos projetos desenvolvidos de modo a apontar semelhanças e diferenças entre eles, seguida, sempre que possível, de uma análise

⁴⁴ Mais detalhes e informações a respeito da prática dos professores na execução dos projetos de ensino podem ser obtidas no Apêndice 4 deste trabalho.

desses dados. Na comparação entre os projetos, serão consideradas as atividades, as técnicas e as estratégias utilizadas na sua execução. A descrição e análise serão feitas considerando os seguintes pontos e/ou etapas dos projetos:

- características dos projetos;
- os corpora;
- apresentação do *software* e manipulação do corpus;
- geração de concordâncias e levantamento de casos;
- tratamento da gramática e apresentação de resultados.

5.3.2.1 Características dos projetos

Como a execução de projetos era requisito para que o cursista fosse considerado apto a receber o certificado de conclusão da capacitação, observamos que os nove professores criaram seus projetos para executá-los com uma de suas turmas em escolas públicas onde trabalhavam. Embora nenhum dos professores tenha contado com a participação direta de alunos para a elaboração de seu projeto, alguns deles contaram com a participação direta do coordenador do LI ou dos multiplicadores do NTE. Apenas em um dos casos o tema dos projetos não se tratava de um dos conteúdos da grade curricular que cada professor já havia trabalhado com sua turma. Isso pode ser observado pela fala, abaixo, de dois dos oito professores que fizeram a outra opção:

O que facilitou a escolha do tema foi que esse faz parte do planejamento anual do ensino médio, mais precisamente do conteúdo do 3º Bimestre. Assim poderia aplicá-lo também como avaliação. (PROFESSOR D)

Todos os itens desenvolvidos estavam inseridos no conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa: inclusive o WordSmith foi utilizado até como instrumento de avaliação (prova envolvendo as orações subordinadas substantivas). (PROFESSORA A)

Também, foi possível perceber que todos os professores construíram seus projetos pautados nas orientações recebidas do núcleo durante a capacitação, bem como de outras capacitações anteriores e em assessorias dadas após o curso. Relacionamos, a seguir, outras informações sobre as características dos projetos:

- **Professor A** – a professora elaborou o projeto com o acompanhamento e orientações da multiplicadora; trabalhou algumas funções e exemplos de uso do

sintagma “que” em orações subordinadas substantivas, com alunos do 2º ano do ensino médio; o tema envolvia conteúdo que já estaria sendo trabalhado com seus alunos a partir do terceiro bimestre; expôs os objetivos do projeto e falou superficialmente sobre as atividades que eles estariam desenvolvendo no laboratório e na sala de aula; como a professora tinha insegurança no trabalho e não contava com o coordenador do LI, teve a ajuda do multiplicador.

- **Professor B** – a professora não executou todo o projeto por falta de tempo e falta de horário livre no LI; tinha experiência na primeira capacitação com o SCP; antes da compilação do corpus, procurou conjugar projeto de leitura e de produção de texto com a inclusão da nova abordagem; não chegou a definir o tema a ser trabalho com corpus.
- **Professor C** – o projeto foi elaborado pela professora com a participação do coordenador do LI; ambos tinham experiência anterior com o SCP; o coordenador teve problemas com a instalação e execução adequada do *software*; o projeto foi executado novamente depois que o problema foi solucionado; conjunções coordenativas foram o tema trabalhado com a 7ª série.
- **Professor D** – a professora elaborou o projeto, ainda no curso de capacitação, com o coordenador do LI; ambos tinham experiência anterior com SCP; as tarefas foram distribuídas entre a professora e o coordenador do LI; o tema trabalhado foram os diferentes usos dos “por quês” com uma 6ª série.
- **Professor E** – o projeto foi elaborado apenas pela professora; contou com a ajuda da multiplicadora porque o coordenador do LI não se julgava apto para ajudá-la; trabalhou as conjunções coordenativas/orações coordenadas com o 2º ano do ensino médio; o projeto foi executado em apenas duas aulas geminadas.
- **Professor F** – a professora elaborou e executou o projeto sozinha; possuía experiência anterior com o SCP e outros projetos; a atividade desenvolvida foi a distinção entre o ‘a’ preposição, pronome e artigo com o 1º ano do ensino médio; o tema não fazia parte da grade curricular da turma.
- **Professor G** – o projeto foi elaborado pela professora e o coordenador do LI; a professora não tinha experiência anterior com informática; a proposta era trabalhar a distinção do uso de *why* e *because* em uma 8ª série do ensino fundamental; era o único projeto para o ensino de língua inglesa.

- **Professor H** – o projeto foi elaborado pela professora; a professora tinha experiência anterior com informática; a proposta era trabalhar conjunções coordenativas adversativas na 6ª série do ensino fundamental.
- **Professor I** – o projeto foi elaborado e executado por três professoras; uma delas tinha experiência anterior com informática; a proposta era introduzir noções de informática e de corpus computadorizado a alunos da 5ª série do ensino fundamental.

Em relação às pessoas que estavam à frente da execução dos projetos, foi possível observar que os professores B e F trabalharam sozinhos com os alunos; os professores C, D e G puderam contar com a participação dos coordenadores dos laboratórios; e os professores A, E, H e I foram obrigados a solicitar o auxílio dos multiplicadores do NTE porque se sentiam inseguros em executar seus projetos sozinhos com os alunos e não contavam com a ajuda dos coordenadores do LI. Em relação à professora “I”, esse projeto foi executado na sala de informática do NTE, uma vez que a escola onde ela trabalhava não era ligada ao ProInfo e possuía apenas três computadores em funcionamento adequado.

Percebemos que a existência de um coordenador capacitado em cada escola não foi o único ponto que determinou se o projeto seria executado ou não. O domínio e a familiaridade do professor com a informática podem dar-lhe segurança em executar projetos sem a monitoria técnica e pedagógica de alguém. Mesmo assim, a existência de um monitor para dar assessoria ao professor sempre produzirá resultados positivos. Considerando que havia coordenadores de LI em todas as escolas, o que faltou, nesse momento, foi a competência da maioria deles para auxiliar o professor na execução do projeto.

Quanto à estrutura dos projetos, ela era caracterizada por uma mistura ou combinação entre planos de aula e projetos de pesquisa. Um deles trazia um pequeno ‘referencial teórico’ que tratava da Linguística de Corpus de forma bastante superficial, que foi elaborado a partir de anotações feitas pelo professor durante a capacitação. Os demais professores elaboraram seus projetos pautados em um modelo de projetos que havia sido entregue pelos multiplicadores do NTE às escolas, em agosto de 2000, e que deveriam ser redigidos e entregues ao coordenador do LI no momento do agendamento dos encontros. Esses projetos traziam, simplesmente, poucas informações à frente de cada um dos itens: *tema, objetivos, estratégias/ações, recursos e cronograma*.

Observou-se, de um modo geral, que esses projetos eram elaborados muito mais para atender às exigências burocráticas da administração do que para prever, organizar e dirigir metodologicamente as estratégias e ações que estariam sendo executadas com os alunos, para se atingir determinados objetivos. Construídos dessa forma, esses documentos não têm utilidade alguma para os professores. Pois, durante sua redação, é bastante provável que os professores não visualizassem diferentes possibilidades de executar os projetos. É possível que eles já tivessem em mente o que fariam e como fariam, pois esses pontos já haviam sido experimentados por eles durante a capacitação. Todavia, a elaboração dos projetos não aconteceu para realmente sistematizar essas intenções.

O tema a ser trabalhado com os alunos foi definido previamente por cada professor, com o coordenador, ou com o multiplicador, não cabendo ao aluno explorar uma expressão, um ponto da gramática ou um estilo de gênero literário, entre outros que lhe interessasse. Os aprendizes ficaram limitados à execução de comandos dados pelos professores, coordenadores do LI e/ou multiplicadores. Na verdade, como muita coisa ainda não estava clara para o professor, ele não poderia abrir a possibilidade para que os alunos participassem com suas propostas antes que o projeto fosse executado. O fato de a professora “I” não ter trabalhado um ponto específico de língua, mas apenas introduzir noções de informática e de corpus computadorizado a alunos da 5ª série do ensino fundamental, dispensa a necessidade da definição de adequadas concepções de linguagem e gramática; entretanto, não dispensaria a reflexão sobre uma adequada concepção de ensino e a finalidade da execução de tal projeto.

Com respeito à execução desses projetos, é possível, até, afirmar que eles tinham uma prática desvinculada de teorias, pois tentavam apenas reproduzir o “modelo de trabalho” apresentado nos cursos de capacitação, sem se preocupar com a fundamentação teórica. E, como foi dito anteriormente, nesses cursos não foi realizada uma reflexão sobre teorias que dariam suporte à prática. Logo, sem essa reflexão teórica, o que predominou foi apenas a cópia e a repetição de uma prática pedagógica copiada dos cursos de capacitação, sem ter claros objetivos de aprendizagem de língua.

Pela forma como todos os professores conduziam os alunos durante o projeto, o simples manuseio do computador e a familiaridade com os *softwares* constituíam-se em justificativas para a execução de todos os projetos, pressupondo-se que a compilação de corpus e o levantamento de dados fossem elementos suficientes para a melhoria da aprendizagem. Tanto que o principal objetivo apontado no projeto do professor “I” era

possibilitar aos alunos o acesso aos recursos da informática e noções de corpus computadorizado.

O fato de ser uma novidade não testada pelos professores e por eles não terem segurança, nem certeza de quais resultados poderiam obter, fizeram com que houvesse uma tendência em se trabalhar com um conteúdo que fizesse parte da grade curricular da turma com novos recursos eletrônicos. A exploração de conteúdos já trabalhados em sala de aula revela a preocupação dos professores em evitar a ocorrência de situações com as quais não saberiam como lidar. O trabalho funcionava como uma forma de reforçar as atividades e conhecimentos que já haviam sido trabalhadas.

Um ponto que poderia ser apontado como novidade para os alunos (principalmente, levando-se em conta o aspecto lúdico nos projetos e o fascínio das crianças e adolescentes pelo computador) seria a necessidade de estarem criando apresentações através do aplicativo *Microsoft PowerPoint* para serem apresentados em um seminário com professores. Entretanto, esse seminário foi cancelado pela multiplicadora do NTE, responsável por essa capacitação, e nem todos os professores chegaram a desenvolver essa atividade com os alunos.

Os trabalhos desenvolvidos pelos docentes apresentavam poucas diferenças em relação à motivação para a escolha do tema da pesquisa e ao processo de compilação de corpus. Foi possível observar que, no geral, apenas o professor da escola “B” buscou a compilação de corpus de forma diferente dos modelos trabalhados no curso de capacitação; no entanto, a prática docente anterior à digitalização dos textos produzidos pelos alunos já era algo peculiar na sua rotina de trabalho e não uma mudança gerada pela utilização de abordagens com base na Lingüística de Corpus. As etapas subsequentes relativas à execução do projeto foram semelhantes às dos demais projetos desenvolvidos pelos outros professores. Embora se tenha a impressão de que houve a escolha de diferentes temas a serem explorados nos respectivos projetos, tratava-se apenas da exploração de pontos da gramática normativa já trabalhados com seus alunos, visando unicamente a confirmação das regras.

É bastante provável que o projeto tenha sido executado apenas para atender a uma exigência da capacitação. Entretanto, é interessante refletir se (não havendo essa exigência) o “verdadeiro” objetivo (motivação) do professor (despreparado técnica e pedagogicamente) em levar os alunos ao LI não poderia estar oculto. Caso ele não estivesse tendo sucesso no trabalho com os alunos em sala de aula (atenção, participação, respeito e interesse pelo conteúdo), provavelmente desejaria elaborar e executar um projeto no laboratório para mudar

esse quadro. Diante disso, cabe a questão se sua principal meta seria a melhoria da aprendizagem ou apenas a mudança do comportamento discente. É aceitável que um professor tenha o objetivo de seu trabalho firmado nesses dois pontos (exigência da capacitação e mudança de comportamento discente), mas seria coerente que eles ficassem abertamente declarados em um projeto.

5.3.2.2 Os corpora

Em relação à compilação do corpus que estaria sendo utilizado pelos professores durante a execução de cada projeto, foi possível observar que nem todos eles foram compilados da mesma forma. Isto porque os docentes foram orientados pelos multiplicadores a criarem o corpus de acordo com o objetivo de seus projetos, de acordo com os recursos tecnológicos que dominavam, ou de acordo com o cronograma de execução das atividades. Portanto, eles tinham a liberdade para decidir não apenas como o corpus seria compilado, mas também como seu projeto seria inteiramente executado. No geral, foi possível perceber que:

- **Professor A** – o corpus foi compilado pela professora a partir das orientações que havia recebido nas capacitações; era composto de notícias jornalísticas, fragmentos de diferentes tipos de textos e de obras completas de clássicos da literatura brasileira, todos copiados da Internet; o corpus foi armazenado em apenas um computador, para que os alunos realizassem sua cópia.
- **Professor B** – os alunos digitaram suas produções textuais (livrinhos); elas foram armazenadas em um único arquivo e a professora iria adicionar mais textos da Internet porque o corpus ficou pequeno; o restante do projeto não foi executado por falta de tempo no ano letivo.
- **Professor C** – o corpus foi compilado pelos alunos a partir de fábulas pesquisadas na Internet e digitalização de fábulas de livros didáticos e livros infantis. Todos os dados foram juntados em um único corpus, que depois foi distribuído em cada computador pelo coordenador do laboratório.
- **Professor D** – para a compilação do corpus, os alunos buscaram textos jornalísticos na Internet; a professora e o coordenador do LI criaram um único banco de dados; em seguida, procuraram exemplos de usos inadequados de “por quês” e

adicionaram dois deles em cada corpus que estava armazenado em cada um dos dez computadores.

- **Professor E** – o corpus foi compilado pela própria professora, através de obras completas de clássicos da literatura brasileira, pesquisadas na Internet, e armazenada uma cópia desse corpus em cada micro.
- **Professor F** – a professora compilou o corpus a partir da cópia parcial do *Corpus da Folha de São Paulo* e textos da literatura brasileira copiados da Internet; foi armazenada uma cópia do corpus em cada computador.
- **Professor G** – cada grupo de alunos criou e armazenou seu próprio corpus no computador em que trabalhava, a partir de obras completas de Shakespeare, copiadas da Internet.
- **Professor H** – o corpus foi compilado pela professora e pelos alunos a partir de diversos tipos de textos da Internet; foi armazenada uma cópia em cada computador.
- **Professor I** – o corpus foi compilado pelos alunos a partir de diversos tipos de textos da Internet. Cada grupo de alunos tinha seu próprio corpus armazenado no computador.

Nenhum dos projetos foi executado utilizando um corpus completo, previamente compilado para a pesquisa lingüística e disponibilizado para a aquisição de qualquer usuário. Foi possível perceber que a professora “F”, que utilizou dados do *Corpus da Folha de São Paulo*, não teve condições de utilizá-lo e/ou explorá-lo na íntegra, pois os processadores dos computadores do LI da escola não davam conta de manipular este corpus, em virtude de ele conter mais de 32 milhões de palavras. Seria importante que os multiplicadores do NTE realizassem (ou orientassem os coordenadores de LI a realizar) testes com os computadores das escolas para verificar qual o tamanho dos corpora que eles conseguem processar. Dessa forma, evitariam que os professores se deparassem com esse tipo de problema.

Os testes também poderiam ter sido feitos em relação ao SCP (*software* gerador de concordâncias) antes da primeira capacitação com corpus, pois foi apenas durante a realização desse curso que os multiplicadores perceberam que ele só teria condições de manipular corpus que não excedesse a 100.000 palavras. Esse tipo de problema técnico, que geralmente poderia

ser evitado ou previsto pelos multiplicadores, quando ocorre durante as capacitações pode desestimular alguns professores a executar projetos com alunos, tornando esses professores resistentes à utilização de qualquer tecnologia no ensino. Quando ocorre durante a execução de projetos com alunos, produz insegurança e desmotivação para a continuação do trabalho em professores não acostumados a trabalhar com informática, principalmente, quando não se pode contar com uma boa assessoria técnica de coordenadores de LIs.

Observou-se que os multiplicadores acreditavam que o salvamento de qualquer arquivo que se tornaria um corpus ou parte dele com a extensão *somente texto* (.txt) seria suficiente para que ele fosse itemizado⁴⁵. Essa ação foi feita por todos os professores que possibilitaram que seus alunos compilassem o corpus que estaria sendo utilizado, conforme pode-se observar em trechos do *Relatório do Projeto WordSmith* (2003) de duas professoras que transcrevemos abaixo:

Explicou-se aos alunos a diferença em salvar os textos em TXT (salvar como texto). Eles tentaram fazer o processo, enquanto se esclareciam outras dúvidas. (PROFESSOR C)

No laboratório de Informática, os alunos aprenderam a selecionar os textos pesquisados, copiando-os e colando-os no Word, logo após, salvaram os mesmo como txt para, então, conhecer o programa “Word Smith”; a coordenadora do Laboratório de Informática traduziu e explicou as ferramentas do “Word Smith” para que os mesmos pudessem utilizá-los com o texto salvo. (PROFESSOR D)

No entanto, foi possível perceber que diversos corpora construídos e utilizados por professores e alunos necessitavam de uma adequada itemização. A falta dessa itemização fez com que algumas concordâncias ficassem carregadas com diversos links e códigos de programação. Diante disso, alguns alunos, simplesmente, descartavam a leitura de uma ou outra linha que apresentasse esse problema. É provável que certos alunos tenham deixado de selecionar alguns bons exemplos de uso da língua apenas porque o corpus não tenha sido devidamente itemizado. Embora a itemização de textos copiados da Internet não seja uma atividade fácil de ser feita, ela é uma prática que os multiplicadores do NTE poderão aprender para depois capacitarem professores que estejam interessados em continuar compilando corpus a partir de textos baixados da Internet.

⁴⁵ A itemização é uma espécie de limpeza de textos (retirada de códigos de formatação específica, comum em algumas linguagens de marcação, tais como html, sgml, xml, etc.) que comporão um corpus. Entretanto, como o processo de limpeza nem sempre fica claro, algumas vezes a itemização pode ser dispensada, principalmente, porque certas extensões de arquivos (o html, por exemplo) podem ser diretamente processadas pelo WordSmith.

Além do problema de falta de itemização, foi possível observar que os professores compilaram e salvaram o corpus como arquivo único, misturando diferentes gêneros textuais. Não houve a preocupação em organizá-los em uma pasta com vários diretórios, de acordo com a diversidade de tipologia ou gêneros textuais. Embora alguns professores inicialmente tivessem o interesse de compilar corpus utilizando apenas um gênero específico de textos, a maioria deles abandonava a idéia em virtude de ele ficar muito pequeno. É importante que o professor defina o gênero ou quais os gêneros textuais que irão predominar no corpus, pois o estudo de dados de língua, em um corpus que seja compilado sem esses critérios, pode impossibilitar as verificações de padrões para uma formulação confiável de generalizações e confirmação ou negação de regras e teorias.

Com respeito à tipologia desses corpora, considerando-se o propósito de sua construção, a maioria poderia ser vista como corpus de amostragem, uma vez que quase todos foram compilados a partir de fragmentos de textos para o propósito específico de estudo de língua. O corpus que estava sendo compilado pela professora “B” poderia ser classificado como corpus de aprendiz, se levarmos em conta que se tratava de um corpus com textos produzidos pelos alunos da professora de língua portuguesa. Entretanto, visto que, no término da compilação, os critérios para a mesma perdiam força diante de seu tamanho, não é possível classificar cada um dos corpora compilados apenas como um tipo específico.

Especificamente, em relação às práticas de compilação dos corpora, foi possível perceber que:

- Primeiramente, excetuando a professora “G” e a intenção inicial da professora “B” em trabalhar com textos de alunos, as demais professoras compilaram seus corpora não levando em consideração se sua tipologia teria alguma importância em relação ao objetivo da análise lingüística proposta por elas.
- Segundo, o principal critério, adotado pela maioria, foi em relação ao tamanho. Havia a preocupação se o corpus propiciaria uma grande quantidade de ocorrências aos alunos durante as buscas. Quando percebiam que o corpus não traria grande quantidade de exemplos de uso, tratavam logo de adicionar textos ao corpus sem grande preocupação com sua tipologia.
- Terceiro, em relação à origem ou à forma de obtenção dos dados, foi possível perceber que a preferência foi para a busca de textos disponibilizados na Internet. Esse tipo de busca facilitou bastante o trabalho de compilação do corpus; contudo,

os professores não consideraram a diversidade de gêneros, a procedência e a possibilidade de itemização, pois, certamente, eles também não têm leituras suficientes para reconhecer diferenças entre gêneros textuais (e esse tema não foi amplamente abordado pelos multiplicadores do NTE).

A compilação de corpus, para fins de realização de atividades de estudo de língua por professores e alunos, é uma atividade que deve ser bem planejada pelo professor. O ideal é que os professores tenham claramente definidos o tamanho do corpus, o gênero dos textos que o comporão e sua tipologia, entre outros, antes que iniciem o processo de compilação.

Foi possível notar que os alunos da professora “E” foram os que demonstraram maior dificuldade em entender a definição de corpus. A falta de tempo na execução do projeto, como pode ser observado na transcrição de trechos de seu Relatório, abaixo, foi uma das principais causas que impediu a professora de perceber que os alunos necessitavam de visualizar o corpus como, no mínimo, um arquivo de texto.

Antes de fazer o relato das atividades desenvolvidas, convém fazer alguns informes. A execução do projeto deveria ter iniciado ainda no mês de junho, porém isto não foi possível devido a alguns fatores, entre os quais, a greve dos professores. Outro problema está relacionado aos horários disponíveis no laboratório, que muitas vezes não coincide com os horários em que as aulas de português são ministradas na turma selecionada para integrar o projeto. Durante este mês de agosto, por exemplo, a coordenadora de informática do noturno está realizando cursos fora da escola nas segundas e quintas-feiras, motivo pelo qual o projeto não pode ser realizado nestes dias. Assim sendo, só restou uma aula nas terças-feiras. Ao selecionar a turma levou-se em conta o fato de que utilizar a primeira aula se tornaria inviável por dois motivos: a maioria dos alunos chega com atraso; a aula começa às 18:50h e o laboratório abre somente às 19:00h.

É possível perceber uma série de fatores que prejudicaram a execução do projeto dessa professora com seus alunos. O ideal é que se faça o (im)possível para que esse tipo de problema seja evitado, através de um bom planejamento do professor e dos responsáveis pelo laboratório. Entretanto, nem sempre isso seja possível, conforme pudemos ver pelas colocações da professora e observar na execução de seu projeto.

Foi possível observar que algumas turmas compilaram seus próprios corpora, e isso pode ser confirmado pela transcrição de trechos de Relatórios de alguns professores abaixo:

Para criarmos o corpus os alunos estiveram no laboratório no período vespertino digitando textos de diferentes tipologias com auxílio da coordenadora de laboratório. Eles levaram para o laboratório da escola, um livro eletrônico (em CD) que tem uma enorme quantidade de textos. (PROFESSOR D)

Os alunos vieram até o laboratório, acompanhados pela professora, e digitaram o diálogo construído por eles mesmos. Em seguida traduziram e salvaram no Word para posterior impressão. (PROFESSOR H)

O fato de esses alunos terem participado do processo de compilação do corpus (através da digitação dos próprios textos, digitalização por meio de *scanner* de obras impressas e coleta parcial de textos da Internet) fez com que demonstrassem maior envolvimento e interesse (não somente pela manipulação e exploração do corpus, mas, também, por todas as atividades desenvolvidas na execução do projeto) do que aqueles que não tiveram essa oportunidade. Isso ocorreu não apenas porque o aluno ia percebendo, gradativamente, o objetivo do trabalho à medida que construía o corpus (mesmo porque nem o professor tinha isso claro), mas porque ele podia, através dessa prática, entender melhor o que é um corpus.

Ainda que todos os textos que compunham o corpus não fossem da autoria desses alunos, eles sentiam-se autores de um banco de dados que era resultado da participação coletiva da turma. A manipulação de recursos da informática ainda é razão de fascínio em alunos da escola pública. Diante disso, o professor deve oportunizar-lhes, pelo menos, a compilação de um tipo de corpus, para que possam visualizar com clareza o objeto que estarão manipulando. Isso poderia fazer com que eles se dedicassem mais às outras atividades que o projeto envolve.

5.3.2.3 A apresentação do *software* e a manipulação do corpus

Quanto à apresentação do *WordSmith Tools*, foi possível observar que essa etapa poderia ser considerada como uma atividade típica de cursos básicos e/ou introdução à informática. Os professores que contaram com a ajuda de coordenadores do LI ou de multiplicadores do NTE atribuíram-lhes a coordenação dessa tarefa; o que pode ser visto no trecho abaixo, transcrito do Relatório de uma das professoras:

[...] para, então, conhecer o programa “WordSmith”, a coordenadora do Laboratório de Informática traduziu e explicou as ferramentas do “WordSmith” para que os alunos pudessem utilizá-lo com o texto salvo. Eles buscaram os vocábulos *mas* e *mais* no Concordanciador e observaram o uso destas palavras nos texto dentro do programa e, empolgados, buscaram outras palavras que se repetiam no texto com diferentes significados. (PROFESSORA E)

A pequena participação dos coordenadores do LI no curso de capacitação e na execução dos projetos fez com que apenas três deles participassem, apresentando o

WordSmith Tools aos alunos. Dois professores realizaram a apresentação aos alunos sozinhos e outros dois professores, que não puderam contar com a ajuda dos coordenadores do LI e não tinham condições de conduzirem essa parte do trabalho sozinhos, tiveram de solicitar a ajuda da multiplicadora do NTE.

Todas as práticas de apresentação dos recursos do programa foram realizadas através da exploração de corpus mediante geração de concordâncias e *wordlist*, conforme pode ser visto nas transcrições de Relatórios abaixo:

Para garantir um trabalho mais interativo na análise dos conectivos – última etapa – foi selecionado um corpus e posto em ambiente de rede, a fim de que todos analisassem o mesmo corpus. (PROFESSORA D)

Durante aproximadamente 50 minutos, trabalhamos com o Wordlist e o Cocordanciador, com as palavras Why e Because, que era o objetivo do projeto, mas a professora incentivou os alunos a verificar outras palavras como: of, from, outside, without e outras. (PROFESSORA H)

Essa não é a única forma de se apresentar o programa, mas, certamente, é a mais eficiente. Nos nove projetos, os alunos receberam um texto com dicas (anexo B) sobre a manipulação e o funcionamento do *software*, facilitando-lhes o acompanhamento e as explicações da apresentação. Isso evidenciou a necessidade da entrega de manuais ou textos que orientem professores e alunos nos procedimentos e/ou passos a serem executados durante o projeto.

Embora os professores tivessem sido orientados a ampliar as informações sobre o funcionamento do *WordSmith Tools* através do *Manual*, que fazia parte do pacote de instalação do programa, foi possível perceber que nenhum dos professores utilizou esse arquivo. É provável que esse desinteresse tenha sido devido ao fato de ele ser escrito na língua inglesa, não dominada pela maioria dos professores. Entretanto, caso os multiplicadores achem necessária a ampliação de informações sobre o funcionamento do *WordSmith Tools*, já é possível ter acesso a textos que trazem o assunto em português na Internet e em livros publicados⁴⁶.

Observamos que todas as turmas tiveram a oportunidade de criar concordâncias e lista de palavras já no momento em que estavam aprendendo a manusear o *WordSmith Tools*. Em relação às professoras “B” e “I”, essas foram as últimas atividades desenvolvidas por elas com

⁴⁶ Entre os livros sobre Lingüística de Corpus em língua portuguesa, destacamos o livro do prof. Berber Sardinha, que trata o tema com riqueza de detalhes.

seus alunos e diziam respeito apenas à geração de concordâncias e lista de palavras para fins de aprendizagem do funcionamento do *software*. No caso da primeira professora, em virtude de não ter sido possível concluir o projeto antes do final do ano letivo, e da segunda, porque ela não tinha a finalidade de realizar geração de concordâncias objetivando a realização de análises lingüísticas.

Enfim, consideramos a apresentação do *software* para a manipulação de corpus como uma atividade que poderia dispensar a presença de um professor de línguas, pois não haveria a necessidade de reflexões lingüísticas para entender o funcionamento desses recursos. Trata-se apenas de exercícios de aquisição e incorporação de habilidades de manuseio do computador e de *softwares* específicos. Faz-se necessário, portanto, que todos os coordenadores de LI participem das capacitações para assumirem essas e quaisquer outras atividades meramente técnicas.

5.3.2.4 A geração de concordâncias e o levantamento de casos

Em relação à atividade de geração de concordâncias para utilização em sala de aula, foi possível perceber que todas elas foram coordenadas pelos próprios professores. Os grupos de alunos eram orientados a gerar concordâncias das respectivas palavras que faziam parte do objeto de estudo do projeto. Após a geração dessas concordâncias, os professores solicitavam que os alunos as colocassem em ordem alfabética para facilitar a exploração e observação de padrões. As atividades seguintes, no geral, eram caracterizadas pela observação, seleção e transcrição de exemplos de uso. Em relação a esse conjunto de atividades, o que foi observado em cada projeto foi o seguinte:

- **Professor A** – seleção e colagem no editor de textos para posterior impressão de, em média, 25 exemplos de uso.
- **Professor B** – não foram realizados exercícios de seleção e transcrição de exemplos de uso.
- **Professor C** – seleção e transcrição para os cadernos de atividade de cinco exemplos de uso.
- **Professor D** – seleção e transcrição para uma folha de papel de três exemplos adequados de uso e dois exemplos inadequados.

- **Professor E** – seleção e leitura de exemplos de uso diretamente do computador à medida que eram solicitados.
- **Professor F** – seleção e transcrição para os cadernos de atividade de uma média de dez exemplos de uso de artigo, preposição ou pronome.
- **Professor G** – seleção e colagem no editor de textos para posterior impressão de dez exemplos de uso de cada uma das palavras.
- **Professor H** – seleção e transcrição para os cadernos de atividade de cinco exemplos de uso.
- **Professor I** – não foram realizados exercícios de seleção e transcrição de exemplos de uso.

Como vimos na seção anterior, todas as turmas tiveram a oportunidade de criar concordâncias já no momento em que estavam aprendendo a manusear o *WordSmith Tools*; no entanto, após essa etapa, as professoras passaram a solicitar a geração de concordâncias com o fim específico de levantamento de um dado da língua para ser observado e analisado pelos alunos. Na realização dessas tarefas, as professoras “A”, “D”, “E” e “G”, que contavam com o auxílio dos coordenadores do LI ou da multiplicadora do NTE, puderam dispor do suporte técnico deles nessa atividade. Contudo, como os alunos já sabiam criar concordâncias e lista de palavras (ou pelo menos tinham informações sobre isso), a ajuda de monitores nessas tarefas é necessária apenas para a solução de possíveis problemas técnicos no funcionamento dos computadores.

Pudemos perceber que as professoras “C”, “D”, “F” e “H” orientaram seus os alunos para que copiassem os exemplos de uso selecionados por eles em folhas de papel (para que fossem trabalhadas em outros momentos). Esse tipo de atividade é menos interessante que as orientações dadas pelas professoras “A” e “G”, para que os alunos trabalhassem integrando o concordanciador com o editor de textos, possibilitando a cópia e colagem do *WordSmith Tools* para o editor de texto. Embora a técnica de cópia e colagem através desses aplicativos seja apenas uma atividade que auxilia no levantamento de dados, a realização da maior quantidade possível de atividades diretamente através do computador serve de motivação aos alunos. Entretanto, deve-se tomar o devido cuidado para que as atividades de manipulação do computador não desviem alunos e professores dos objetivos de estudo da língua.

Observamos que o levantamento de exemplos de uso dos alunos da professora “E” foi o que exigiu menos trabalho por parte dos estudantes, uma vez que eles selecionavam alguns exemplos e realizavam a leitura diretamente da tela do computador, à medida que a professora lhes solicitava essa tarefa. Esses alunos não demonstravam grande preocupação na seleção do exemplo a ser lido. Essa falta de preocupação ocorreu devido ao fato de eles não terem tido a obrigação de justificar a razão pela escolha desse ou daquele exemplo de uso.

A geração de concordâncias não é uma atividade meramente técnica, em que o aluno e o professor não realizam atividades de análise linguística. Entretanto, se o interesse é apenas ensinar o processo de geração de concordâncias, assim como na apresentação dos *softwares*, ela é uma atividade que pode ser orientada por monitores e/ou coordenadores de LI, não sendo totalmente necessária a presença de um professor da área de língua para sua realização. No entanto, assim como na compilação de corpus, essa atividade, sempre que possível, deve ser realizada pelos alunos, para que estes possam visualizar a origem dos exemplos de uso que posteriormente estarão analisando.

Em relação à seleção de exemplos de uso, notamos que os professores não estabeleceram nenhum critério específico para que os alunos realizassem essa tarefa. A preocupação de todos eles girou em torno da quantidade de exemplos a serem levantados. Esse problema deve ter ocorrido porque o professor não tinha claro o que poderia ser feito com esses exemplos. Alguns professores demonstraram aos alunos como utilizar várias ferramentas do *WordSmith Tools* para analisar e selecionar exemplos de uso, mas não souberam orientar seus alunos a explorá-las para que pudessem fazer a seleção de diferentes tipos de sentenças ou melhores exemplos de uso. É bastante provável que isso tenha ocorrido porque o professor simplesmente esperava que os alunos selecionassem aleatoriamente a quantidade de exemplos de uso solicitada e não fizessem qualquer reflexão diferente da apresentada, anteriormente, por ele através do livro didático ou de gramáticas.

Da forma como foi realizado, esse tipo de levantamento de casos possivelmente seria bem mais atraente aos alunos se fosse feito a partir da coleta de exemplos de uso diretamente de revistas e jornais impressos, principalmente nos casos em que os alunos não puderam construir o corpus. Houve algumas situações em que alunos liam os exemplos de uso com conectivos em seus livros didáticos antes de realizarem a seleção de alguns exemplos dentre aqueles relacionados nas concordâncias. Entretanto, não foi possível identificar o que os alunos observavam nessas sentenças, antes de selecionar uma delas: se eles observavam a estrutura da sentença, se ela era a mais semelhante ou a mais diferente daquela que

apresentada pelo livro didático, ou, se apenas simulavam preocupação e realização de ações para causar boa impressão na professora. Na verdade, o fato de a professora não tê-los orientado, indicando o critério que eles deveriam adotar para realizar as seleções, já era suficiente para que eles simplesmente coletassem, aleatoriamente, o mais rápido possível, a quantidade de exemplos solicitada pela professora.

O fato de os alunos não terem sido orientados sobre critérios distintos e específicos para a seleção de diferentes exemplos de uso demonstra que os professores não perceberam que deveriam estar sendo realizadas análises lingüísticas para a realização dessa atividade.

A demonstração de interesse pela geração de concordâncias e seleção de exemplos de uso, mesmo sem terem compilado corpus, não nos causa admiração. Isso ocorreu e, provavelmente, ocorreria ainda outras vezes em que um projeto viesse a ser executado com os mesmos alunos, pois trata-se de atividades realizadas através da manipulação do computador, que é uma atividade interessante aos alunos de escolas públicas. É bastante provável que quaisquer atividades que possibilitem o acesso ao computador ainda sejam bem aceitas e atraentes entre esses alunos por bastante tempo. Entretanto, tal atividade pode ter rejeição ou resistência entre alunos de escolas particulares, se não estiverem claros os objetivos de aprendizagem lingüística, pois um maior número desses alunos tem acesso ao computador fora da escola.

5.3.2.5 O tratamento da gramática e a apresentação dos resultados

Quanto ao tratamento gramatical, foi possível notar que ocorreram diversas situações, envolvendo as professoras “A”, “C” e “D”, em que os alunos tiveram muita dificuldade em analisar alguns exemplos de uso selecionados por eles. Isso ocorreu porque os estudantes haviam levantado diferentes exemplos em que ocorriam as mesmas palavras-chaves; contudo, cada uma delas pertencia a diferentes categorias. Alguns alunos da professora “D”, por exemplo, apresentaram exemplos adequados de “por que” como inadequados, e outros tiveram dificuldade em encontrar exemplos de uso inadequado dessa palavra.

Os problemas com os alunos dessas três professoras aconteceram em virtude de ter havido uma grande quantidade de ocorrências de exemplos de uso na concordância gerada pelos estudantes. Com isso, diferentes grupos de alunos tiveram dificuldade em lidar com alguns dos exemplos selecionados, uma vez que a atividade de tratamento gramatical era

pautada, *a priori*, unicamente pela tentativa de “encaixe” desses exemplos nas categorias de palavras pré-definidas pelas professoras.

Observamos que, à medida que essas dificuldades ocorriam, os professores iam fazendo as devidas intervenções e/ou correções de conclusões equivocadas (cada um de uma forma característica e pessoal). Eles justificavam, de maneira superficial, as razões que levaram os alunos a selecionar certos exemplos de uso inadequados (quase sempre informando em qual categoria de palavras esses exemplos poderiam ser colocados), mas evitando o aprofundamento de discussões sobre o funcionamento e/ou classificação dessas palavras, nos diferentes contextos selecionados pelos alunos. Um exemplo de situação semelhante pode ser observada no trecho abaixo, transcrito do Relatório de uma das professoras:

Os alunos verificaram, por exemplo, ao digitarem a palavra “que”, que esta, dependendo do contexto, pode ser pronome relativo ou conjunção subordinativa. Em uma prova, em que lhes foi solicitado um número determinado de frases substantivas, adjetivas e adverbiais, não lhes adiantava simplesmente copiar as frases dadas pelo WordSmith . Eles tinham que distinguir uma causal (que é igual a porque) de uma adjetiva (onde o que é pronome relativo). Isto foi interessante porque ao aprenderem conceitos automatizados, eles não haviam atentado para essa diferença, mas com o programa onde as frases todas se juntam. Eles tiveram que raciocinar a esse respeito e, por conseguinte, aprender as diferenças. (PROFESSORA D)

Os docentes utilizavam situações como essas para alertar os alunos sobre as dificuldades que envolvem uma análise lingüística, dizendo que se tratava de temas bastante complexos que não poderiam ser aprofundados naquelas aulas, havendo a necessidade de outros projetos para tratar especificamente de cada caso.

Outros exemplos do trabalho gramatical dos professores pode ser observado nos trechos abaixo, extraídos de alguns Relatórios:

Várias conjunções foram analisadas, buscando-se possíveis substituições para as mesmas dentro do texto. Os participantes do projeto escolhiam uma determinada frase com a conjunção previamente selecionada, liam a frase para o grupo e sugeriam um ou mais conectivos que poderiam provocar o mesmo efeito na oração. Foi um trabalho interessante e participativo, porém a escassez do tempo não permitiu muitas análises. (PROFESSOR E)

Na segunda aula no laboratório, os alunos já tinham as pastas e o corpus selecionados. Solicitou-se dessa forma, que eles abrissem suas pastas e lessem alguns textos selecionados, observando o emprego da palavra QUE. Nesta fase os alunos levantaram algumas questões sobre a complexidade do emprego dessa palavra, e ao mesmo tempo das dúvidas que surgiram a partir desses levantamentos. Diante desse dilema, a professora pediu que cada grupo selecionasse um texto qualquer para analisá-lo em sala de aula. Todos os grupos fizeram uma cópia e

alguns, já entregaram a análise mesmo sem que a professora houvesse solicitado.
(PROFESSOR D)

A atividade de tratamento gramatical ou análise lingüística deveria ter sido iniciada já na manipulação das concordâncias e levantamento de casos. Os alunos, divididos em grupos, deveriam ter manipulado as concordâncias, separando diversas ocorrências através da colocação, para tentar verificar se havia algum padrão de uso nas palavras que estavam analisando e, assim, chegar a uma classificação. No entanto, ao invés de partirem dos dados presentes nos corpus, observamos que eles passaram a utilizar seus livros didáticos para terem informações sobre a definição e/ou características da classe da palavra-chave que deveriam analisar. Como esse tratamento era feito a partir de uma seleção de exemplos de uso sem critérios e aleatória, os resultados do tratamento desses dados não eram conclusões de análises desses exemplos, pois estas eram feitas de modo a forçar a caracterização conforme as definições de seus livros didáticos e gramáticas.

Foi possível notar que as tarefas que os alunos realizaram, após o levantamento dos dados, eram bastante semelhantes entre os projetos executados, limitando-se à “análise” dos dados e construção de um relatório. No entanto, como vimos anteriormente nesta seção, os alunos da professora “G” não tinham a tarefa de analisar ou classificar as palavras-chave nos respectivos contextos levantados por eles. O fato de estarem trabalhando apenas com dois tipos de palavras, *why* e *because* (munidos apenas da informação de que a primeira é utilizada em expressões interrogativas e a segunda não) dispensava esse tipo de atividade. Isso tornou o trabalho dos alunos mais fácil e simples, principalmente, porque a atividade de observação das concordâncias era apenas para ampliar a quantidade de exemplos de uso que eles já conheciam. Sem a preocupação de conceituar ou classificar, os alunos tiveram a tarefa de criar novos e/ou diferentes exemplos de uso em que ocorressem essas palavras, conforme pode ser visto no fragmento do Relatório abaixo:

[...] os alunos da 8ª série C, vieram outra vez até o laboratório, acompanhados pela professora e utilizaram o programa Tradutor, e em grupos criaram um diálogo empregando as palavras “because” e “why” e, em seguida, fizeram a tradução do mesmo. Esta atividade foi orientada pela professora, na próxima aula eles fariam sozinhos. Na aula seguinte, criaram um novo diálogo, traduziram, imprimiram e entregaram para a professora para avaliação do trabalho. Em outra aula os alunos vieram até o laboratório, acompanhados pela professora, com o objetivo de aplicar o corpus que haviam criado em aulas anteriores, no programa WordSmith.
(PROFESSORA G).

Esta atividade serviu para propiciar aos aprendizes o contato com diferentes contextos (ou instâncias) que possibilitasse a aprendizagem através da simulação de diferentes interações através da construção de outros exemplos de uso.

Comparando-se o projeto da professora “G” com os das professoras “A” e “D”, os alunos destas últimas tiveram dificuldade em justificar as seleções de alguns exemplos com “por que”. É provável que eles estivessem acostumados a ouvir que, sempre que ocorresse essa construção, esta consistiria apenas do encontro da preposição “por” com o pronome/advérbio interrogativo “que”, caracterizando uma expressão interrogativa. Esta havia sido a definição preferencial dada por estes dois professores e, também, era a que seus livros didáticos traziam quando tratavam das diferenças de uso dos “porquês”. Entretanto, diante das ocorrências de “por que” em expressões não interrogativas, os professores não quiseram clarear (ou obscurecer mais) a razão pela qual essa palavra ocorria, demonstrando que seus objetivos eram apenas que os alunos trabalhassem com classes e/ou categorias de palavras pré-definidas (pela gramática normativa) como tema do projeto.

Quando se trata do levantamento de exemplos de uso de determinadas palavras, o professor deve estar preparado para ser surpreendido, pois, segundo Biber (1998), todas as línguas têm muitas palavras que são consideradas sinônimas e os dicionários e enciclopédias, muitas vezes, caracterizam tais palavras como se tivesse um único significado. Todavia, essa equivalência às vezes é enganosa, porque palavras consideradas sinônimas podem ser utilizadas com funções e sentidos muito diversificados, dependendo do contexto em que se encontram; portanto, os alunos podem encontrar dificuldades em realizar o exercício de simples classificações quando estão diante de situações como estas.

O professor que trabalha com o ensino e a aprendizagem com base em corpus deve prever, com bastante antecedência, as diversas possibilidades de uso de uma palavra e o grau de dificuldade do estudo da mesma, antes de propô-la como objeto de pesquisa aos alunos. Entretanto, essa prática não deve ser feita com a finalidade de filtrar “conteúdos” com os quais o professor não tenha familiaridade, pois a postura do professor que trabalha com corpus deve ser a de pesquisador, aberto a descobertas e surpresas, levando-se em conta o nível de desenvolvimento dos alunos.

Como os alunos da professora “E” não compilaram o corpus a ser manipulado, percebemos que o melhor momento dessa aula limitou-se à exploração das concordâncias e negociação em grupo do exemplo que seria apresentado aos colegas. O trabalho, no entanto, perdeu sentido depois que cada grupo passou a ler um exemplo de uso aos demais colegas,

diretamente da tela do computador, e a professora não lhes possibilitava a exposição de suas idéias sobre o exemplo. Ela havia se antecipado a qualquer manifestação dos aprendizes com uma pergunta, imediatamente seguida de uma resposta, caracterizando o exemplo de uso. Dessa forma, ela acabou excluindo os alunos da possibilidade de diálogo, pois eles não haviam tido a oportunidade de refletir ou discutir sobre o fato gramatical. Eles foram colocados na posição de espectadores e receptores passivos das informações que eram passadas. A professora agia como se seus alunos estivessem construindo o conhecimento sem interagir com ele ou questionar suas características. Ela, dessa forma, não chegou a avaliar o trabalho dos alunos; pelo contrário, parecia que era ela quem estava sendo avaliada.

Especificamente, tratando-se de atividades que os alunos deveriam realizar para que fossem avaliados através delas, notamos que as professoras “B” e “E” não chegaram a ter esse material, sendo que esses alunos foram avaliados apenas por sua participação do projeto, sem critérios que levassem em consideração a aprendizagem. A professora “G” recolheu os diálogos feitos pelos alunos, e as demais professoras recolheram os relatórios relativos a apresentações verbais dos resultados das “análises” de seus alunos. Estes docentes também afirmaram que estariam sendo considerados os comentários e questões dos colegas durante as apresentações do resultado do trabalho. Algumas falas sobre a avaliação podem ser observadas abaixo:

Na aula seguinte, criaram um novo diálogo, traduziram, imprimiram e entregaram para a professora para avaliação do trabalho. [...] A avaliação do trabalho foi cobrada de forma oral e escrita baseada no trabalho de cada grupo no decorrer do projeto, pela professora. (PROFESSORA G)

Os alunos foram avaliados pela criatividade desenvolvida durante a realização do projeto. (PROFESSORA E)

Todos os itens desenvolvidos estavam inseridos no conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa: inclusive o wordsmith foi utilizado até como instrumento de avaliação. (PROFESSORA A)

No geral, as professoras haviam dito aos seus alunos que eles estariam sendo avaliados também a partir de sua participação no projeto, considerando aspectos abstratos que diziam respeito à interação com os colegas e produção do conhecimento.

Observamos que outros trabalhos avaliados pela professora “G” foram diálogos construídos em apresentações de *slides* (transparências) através do aplicativo da *Microsoft PowerPoint*. A professora “F”, que também chegou a possibilitar que seus alunos criassem apresentações digitais de suas apresentações para serem usadas no provável encontro de

professores, não levou em consideração essas produções no processo avaliativo dos alunos. A utilização desse tipo de aplicativo pelos aprendizes para tais atividades pode servir de motivação para a realização de análises, ainda que essas apresentações não tragam claras informações produzidas a partir de análises profundas. Entretanto, geralmente, o exercício de produzir afirmações sobre determinados pontos pode levar os estudantes a refletirem sobre elas, e essa reflexão pode levá-los à reformulação de determinadas hipóteses. Deve-se, contudo, tomar sempre o devido cuidado (ainda que difícil em se tratando de aprendizes adolescentes ou não) para que o uso da tecnologia não seja sobreposto à aprendizagem lingüística.

Foi possível perceber que nenhum dos professores abriu a possibilidade para que seus alunos desenvolvessem uma pesquisa sobre determinado conteúdo que não tivesse sido abordado anteriormente, ou que fosse do interesse de um aluno ou de um grupo deles. Certamente, isso foi devido ao fato de a maioria dos docentes ainda não ter familiaridade com essa nova forma de trabalho, sendo arriscado “aventurar-se” por um terreno em que eles não pudessem prever todas as informações ou detalhes lingüísticos com os quais os alunos poderiam se deparar. Dependendo do grau de dificuldade das descobertas dos estudantes, tais situações poderiam causar embaraço a professores menos habilidosos no tratamento da língua. Entretanto, agindo dessa forma, os docentes continuam atribuindo a si próprios, aos livros didáticos e às gramáticas normativas a condição de únicas referências aos alunos para a aprendizagem da língua, perdendo-se, então, a característica de aprendizagem por descoberta.

Comparando-se a execução dos projetos realizados, pode-se afirmar que cada uma delas tem características peculiares, subordinadas à forma de trabalhar de cada um dos professores e daqueles que lhe serviram de monitor, somadas à reprodução da forma como foram capacitados. Ainda que o professor tenha dirigido o trabalho dos alunos de forma a dificultar que eles refletissem sobre os exemplos de uso relacionados nas concordâncias geradas e produzissem suas próprias respostas, eles puderam experimentar, no mínimo, a parte da abordagem com base em corpus que passa pela compilação e exploração de corpus. No entanto, os professores devem alterar, acima de tudo, as concepções de linguagem, gramática e ensino de língua que têm dado suporte a sua prática. Dessa forma, eles poderão rever vários pontos problemáticos de seus projetos, desde a simples compilação de corpus até a maneira mais eficiente de tratar e analisar os dados lingüísticos.

Em relação à apresentação dos resultados, foi possível notar que a maioria delas foi feita através da elaboração de um relatório ou trabalho escrito que, posteriormente, foi

apresentado verbalmente ao restante da turma. Alguns trabalhos que não foram terminados em sala de aula puderam ser concluídos em casa. No geral, a apresentação foi feita em grupos e, ao final de cada apresentação, as professoras faziam algumas observações sobre o que cada grupo apresentava. Os alunos podiam fazer questões às equipes que apresentavam os trabalhos sobre um ponto que não tivesse ficado claro no momento da apresentação. No caso da professora “E”, a atividade dos alunos ficou limitada à seleção e leitura dos exemplos de uso porque a análise era feita pela professora, após a leitura dos exemplos.

Como havia a possibilidade de alguns desses trabalhos serem apresentados em um encontro de professores no NTE, observamos que poucos professores tiveram a possibilidade de selecionar alguns trabalhos de seus alunos para serem construídas transparências no *PowerPoint* para esse evento, antes que o mesmo fosse cancelado. Apenas as professoras, “F” e “G”, o fizeram. O trabalho da professora “F” tratava de uma seqüência de *slides* do *PowerPoint* com informações sobre a forma como os trabalhos dos alunos foram desenvolvidos e algumas informações sobre o projeto. No caso da professora “G”, os alunos foram orientados a criar diálogos utilizando *why* e *because*, partindo dos exemplos de uso levantados. A partir desses diálogos, eles criaram “histórias em *slides*”, utilizando o *software* de apresentação.

Após as análises feitas neste capítulo, estaremos tecendo algumas considerações com base no raciocínio de nossas reflexões a respeito das capacitações docentes e da execução de projetos de ensino de línguas, com base na Lingüística de Corpus como forma de o uso do computador no ensino fundamental e médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclusões

Este estudo, desenvolvido à luz de teorias e abordagens da Lingüística de Corpus e do ensino de línguas mediado pelas TICs, teve como objetivo analisar e descrever as práticas de ensino desenvolvidas por multiplicadores do NTE de Dourados-MS e por professores de escolas públicas desse município. Especificamente, procuramos verificar como estavam sendo desenvolvidas as capacitações docentes e a execução de projetos educativos com alunos, tendo corpus computadorizado como suporte.

Em relação aos cursos de capacitação docente, no que concerne ao ensino de línguas, tanto materna como estrangeira, tendo as novas tecnologias como suporte, foi possível verificar, através da observação, da análise de documentos, de entrevistas formais e informais e de questionários, que esses cursos foram levados a efeito nos anos de 2002 e 2003 pelos multiplicadores do NTE de Dourados-MS. Como pôde ser observado no relatório do primeiro curso com corpus computadorizado, essas capacitações, inicialmente, foram organizadas para atender a professores de língua materna e coordenadores de laboratório de informática; entretanto, o curso acabou contemplando professores de língua estrangeira e professores do curso de Letras de universidades da cidade.

Foi possível notar, ainda, nos relatórios das duas capacitações, que, excetuando-se os aplicativos do *Microsoft Office*, o NTE de Dourados e as escolas pesquisadas têm utilizado *softwares* gratuitos e versões de demonstração nos cursos de capacitação e no desenvolvimento de projetos de ensino de língua, como solução temporária da falta de recursos financeiros para a aquisição de *software* ou programas educativos.

Também foi possível verificar que os multiplicadores ainda estavam estudando e buscando a familiaridade com os recursos dos concordanciadores, na época em que os cursos eram realizados. Entendemos que essa falta de familiaridade com os programas durante as capacitações pode produzir insegurança nas pessoas que estão sendo capacitadas, o que pode, até, servir de justificativa a professores que não queiram desenvolver projetos com alunos.

Contudo, em relação à identificação das concepções metodológicas que fundamentam essas capacitações e a prática docente após as capacitações, foi possível perceber, através dos instrumentos de coleta de dados, que elas têm sido apoiadas, unicamente, em concepções que dizem respeito à utilização dos recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino, bem como, pela leitura de autores tais como Vygotsky, Skinner, Paulo Freire, Piaget e Valente.

Além dessas leituras, os multiplicadores têm construído sua prática metodológica dando ênfase à execução de projetos de ensino colaborativos e cooperativos com suporte das TICs, afirmando que se fundamentam em autores como Hernández (1998), Niquini (1997). Entretanto, analisando as informações coletadas, percebemos que os multiplicadores não têm realizado estudos sobre concepções de gramática, linguagem e ensino de língua, e tampouco se definido por alguma(s) dela(s) nos cursos de capacitação. Na verdade, eles afirmam que não contam com as condições necessárias para realizar tais estudos, o que tem feito com que, nesses cursos, não tenham ocorrido discussões a esse respeito entre os multiplicadores e os professores capacitados.

Quanto às concepções metodológicas que fundamentam a prática docente, após as capacitações, os resultados da análise dos dados do estudo sugerem que os projetos de ensino executados pelos professores são, na verdade, uma tentativa de reprodução daquilo que eles viveram nos cursos de capacitação. Portanto, treinam seus alunos para a utilização de *softwares* no aprendizado de língua sem, contudo, refletirem a respeito de concepções metodológicas que deveriam orientar seu trabalho, da mesma forma como fazem os multiplicadores do NTE.

Em relação à descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores capacitados, utilizando o corpus computadorizado como suporte no ensino de línguas, foi possível perceber que, praticamente, todos os projetos de ensino serviram, apenas, para apresentar um novo *software* e um método de manipulação de dados lingüísticos aos alunos. Isso ocorreu porque os docentes não refletiram sobre o que deveria ser alterado em sua prática de ensino durante a execução de tais projetos. Essa reflexão, como foi dito anteriormente,

deveria ter sido realizada durante os cursos de capacitação. Sem isso, os professores acabaram construindo e executando projetos sem o devido preparo (discussão em torno das concepções em questão), sem terem claro quais seriam os verdadeiros objetivos do trabalho a ser realizado.

Nesse sentido, os trabalhos dos alunos não apresentaram bons resultados, pois não acrescentaram nenhuma informação nova, em relação à análise lingüística, em virtude da forma como foram orientados e executados. O professor preocupou-se mais com o contato que o aluno teria com o processo de pesquisa (conhecimento do *software*, prática de compilação e exploração de corpus e concordâncias) do que com o tipo de análise que ele estaria fazendo dos dados levantados. Nesse caso, trata-se de deixar claro qual o principal objetivo da realização do trabalho, uma vez que, concordando com Renouf (1997), a execução de um projeto com essas finalidades tem o seu devido valor dentro do processo de ensino. Tanto, que pudemos observar, em relatórios de projetos desenvolvidos pelos professores, atividades em LIs com a finalidade de apresentar, às crianças, o espaço físico, os *hardwares* e o sistema operacional instalado nas máquinas.

Diante disso, em relação à identificação dos aspectos em que essa prática difere dos métodos tradicionais de ensino de línguas, a execução dos projetos de ensino não parece apresentar diferenças no processo de ensino de língua, acrescentando-se apenas os recursos tecnológicos. Os professores poderiam ter proposto a exploração de aspectos lingüísticos e pragmáticos que dissessem respeito à variação e funcionamento da língua em diferentes contextos, sem o “preconceito” do certo e do errado. O problema é que esses aspectos não foram ainda trabalhados e assimilados pelos multiplicadores e pelos professores pesquisados, que revelam, assim, a concepção tradicional da linguagem.

O professor de língua, pautado apenas nessa concepção, não está habituado a dar ouvidos aos questionamentos de alunos sobre possíveis falhas de sistemas e/ou métodos de ensino e sobre o que as gramáticas tradicionais postulam. Com isso, o docente acaba impossibilitando mudanças, pois elas requerem o perfil de um professor fundamentado em outras concepções de linguagem, gramática e ensino de língua.

Dessa maneira, a forma como a capacitação e os projetos foram executados possibilita-nos, com base em Leech (1997b), caracterizar esses trabalhos como “ensino sobre corpus” e “ensinando a explorar corpus”. No entanto, quanto à caracterização como “exploração de corpus no ensino”, isso só poderia ser feito se considerássemos o local onde os

projetos foram desenvolvidos (escola pública), e não a qualidade da análise lingüística realizada nesses trabalhos.

Com relação à descrição do processo de utilização dos laboratórios de informática, a análise das informações coletadas levou a perceber que eles estão sendo constantemente utilizados por professores e alunos das escolas pesquisadas. Entretanto, observamos que alguns deles apresentavam problema de gestão e não estavam sendo administrados e utilizados da maneira desejada durante a execução dos projetos, revelando situações em que o espaço, por vezes, era ocupado apenas por tarefas como a digitação de provas, trabalhos escolares e navegação na Internet sem fim educacional. Da mesma forma, verificamos que alguns coordenadores de LI, sem a anuência dos multiplicadores, optaram por não participarem dos cursos sobre corpus computadorizado promovidos pelo NTE.

Foi possível identificar, nesses LIs, coordenadores que não assumiam, juntamente com os professores, a responsabilidade pela construção do conhecimento. Entretanto, não se pode pressupor que o compromisso com a parte pedagógica será maior apenas com a substituição desses técnicos por outros com formação docente, uma vez que percebemos, ainda, que a gestão autônoma tem possibilitado que qualquer coordenador de LI faça apenas aquilo que é de seu interesse.

Verificamos que algumas respostas dos multiplicadores diziam respeito às questões sobre os Projetos Político Pedagógicos das escolas e sugerem que várias atividades desenvolvidas nos LIs são desvinculadas das demais atividades dessas escolas. Acreditamos que isso tem feito com que vários laboratórios sejam geridos sem compromisso com a aprendizagem. Espera-se que, ainda que a escola não implemente seu PPP, o laboratório de informática possa ser utilizado, cada vez mais, por professores e alunos, como um lugar para produção e refinamento do conhecimento.

Notamos, também, que é pequena a quantidade de computadores nos laboratórios de algumas escolas, principalmente das municipais, em relação à quantidade de alunos. Essa situação, ainda que tenha sido contornada pelos professores, colocando-se grupos de quatro a seis alunos por microcomputador, tem ocasionado alguns problemas, uma vez que a reunião de mais de dois alunos por computador tem trazido dificuldades na negociação entre eles, quanto a definir quem manuseia o que e quando, na execução dos projetos de ensino. Percebemos que isso se constituirá em uma situação problemática, sempre que o professor não for criativo para organizar as atividades a serem trabalhadas em grupo.

Da mesma forma, percebemos que tentar minimizar esse problema, trabalhando-se alternadamente com metade da turma no LI e o restante na sala de aula, também pode apresentar dificuldades na interação entre todos os alunos durante o processo de construção coletiva do conhecimento. Por isso, o professor deve tomar os devidos cuidados para que as diferentes informações e conhecimentos que ele trabalhe com uma das partes possam chegar até a outra. Uma forma de fazer com que as duas partes saibam sobre o que foi trabalhado na outra é através do relato do professor, mas a mais eficiente e produtiva, considerando o ato de aprender dos alunos, é a socialização do conhecimento produzido entre eles. Isto pode ser feito através de trocas, entre alunos, via correios eletrônicos, salas de bate-papo ou outros comunicadores instantâneos, aproveitando-se a própria tecnologia, e/ou através da apresentação oral de trabalhos produzidos, publicação na Internet, exposição de slides em aplicativos de apresentação, produção de jornais pelos alunos, exposição de trabalhos e/ou relatórios em murais e feiras científicas da escola.

Ao analisarmos a gestão dos LIs, acabamos refletindo a respeito da gestão escolar, embora este não tenha sido o foco de nosso estudo. Essa análise sugere que a preocupação em alterar paradigmas e concepções em relação ao ensino não deve ser unicamente do professor, mas também de seus gestores. Estes devem incentivar e apoiar o interesse dos professores em buscar o aprimoramento de suas práticas e em refletir sobre as concepções que lhe dão suporte. De outra forma, a busca da melhoria do processo ensino-aprendizagem não passará de ações individualizadas, de alguns poucos professores na escola, e não uma preocupação institucional.

Com relação aos dados analisados, constatou-se que as respostas de alguns professores, nos questionários, contradiziam as afirmações feitas durante entrevistas informais. Acreditamos que essa alteração de sentido da resposta tenha ocorrido em virtude da diferença de contexto no qual as questões foram feitas. Nas entrevistas informais, o contexto era semelhante ao de “conversas de corredor”, nas quais o professor se abre e coloca todas as suas impressões, expondo-se sem muito receio da interpretação que poderia ser feita de seu discurso, principalmente, porque um discurso verbal informal, na concepção bakhtiniana, pressupõe um contexto dialógico com réplicas e tréplicas. Por outro lado, a aplicação do questionário possibilitou maior reflexão sobre “possíveis objetivos” das questões e reformulação de respostas anteriormente dadas. Essa mudança no teor das respostas indica muito mais uma relativa preocupação com a imagem pessoal e profissional, que poderia ser construída a partir de suas respostas, do que a ausência das réplicas e tréplicas da

conversação. Essa atitude foi interpretada pelo pesquisador como forma de defesa ou resguardo.

Sem o domínio teórico e embasados em diversas abordagens de aprendizagem, principalmente as que tratam a respeito da utilização dos recursos das TICs no ensino, os multiplicadores têm realizado capacitações docentes privilegiando a aprendizagem do funcionamento dos recursos tecnológicos em detrimento de estudos teóricos. No entanto, havendo o interesse de realizar tais estudos, eles não devem ser realizados de forma pontual, limitados a um curto período de tempo. Haveria a necessidade de uma formação continuada (FUSARI, 1992; BEHRENS, 1996) para que o professor pudesse posicionar-se, criticamente, frente às diferentes concepções de linguagem e gramática, antes de definir-se por uma delas em seu trabalho. Concordando com Kramer (2001, p. 76-77), acreditamos que

[...] uma política de formação permanente de professores não é (nunca é demais enfatizar) o único aspecto determinante de um ensino de qualidade, é, sem dúvida, um dos mais importantes. Não sendo concretizada essa formação como requisito, os vários sistemas de ensino vão tentando encontrar as possíveis maneiras de realizá-la com os professores já em serviço.

É bastante provável que esses professores apresentem certa resistência à realização de tais estudos teóricos em serviço, principalmente, porque, ainda segundo Kramer (2001, p. 79), professores que participam de cursos de capacitação em serviço, geralmente, têm manifestado atitudes que revelam desprezo em relação ao que é ensinado nos cursos “[...] na medida em que não é estabelecida uma ponte com a prática do professor. Também é freqüente uma compreensão distorcida da proposta que gera prejuízos porque nem o professor continua [...]” trabalhando “[...] como sabia, nem incorpora as novas estratégias ou linhas sugeridas”. Contudo, acreditamos que, se esse trabalho for desenvolvido concomitantemente com os treinamentos em informática, essa oposição poderá diminuir, e o professor poderá, gradativamente, abrir-se à discussão dessas concepções.

Como os multiplicadores do NTE de Dourados não têm tido condições de se responsabilizar pelo estudo de concepções de linguagem, gramática e ensino de língua, estes deveriam buscar a atualização teórica na área para, dessa forma, desenvolverem melhores cursos de capacitação e/ou formação contínua com o professor, nessa área. Além da realização desse tipo de estudos continuados, os cursos de capacitação docente devem possibilitar o contato com o maior número possível de exemplos de como se trabalhar com o corpus no ensino de língua. Todavia, os professores devem ser alertados a não limitarem a execução de seus projetos à forma como as capacitações são desenvolvidas. Isso, porque há

atividades que podem ser bastante produtivas, se desenvolvidas em uma 5ª série do ensino fundamental; no entanto, elas poderão ser inadequadas a uma 1ª série do ensino médio, não apresentando melhores ou os mesmos resultados. Ciente disso, o professor poderá decidir pela prática que mais se adequasse à turma com a qual ele deseja trabalhar.

Quanto à elaboração de projetos educativos e/ou de pesquisa, os multiplicadores do NTE, em parceria com coordenadores pedagógicos e diretores das escolas, devem preparar ou promover cursos específicos sobre esse tema com os professores, uma vez que a elaboração e a entrega são exigências para que eles possam estar executando projetos com os alunos. Entretanto, o projeto não deve ser elaborado apenas em atendimento a uma exigência burocrática, mas para que os professores possam visualizá-lo como uma intencionalidade representada por um conjunto de ações necessárias para atingir determinados objetivos. Ainda que, no processo de realização das atividades, ocorram imprevistos e mudanças necessárias, o professor e, também, o NTE devem entender “projeto” como uma ação para prever o futuro a fim de encontrar respostas a determinadas questões e buscar a compreensão ou a resolução de problemas em determinadas situações.

Se considerarmos as propostas de Renouf (1997), a capacitação docente e a execução dos projetos educativos com os alunos podem ser consideradas exercícios dentro de um curso de Introdução à Lingüística de Corpus. Essa afirmação pode ser feita, levando-se em conta que um bom curso desse tema possui, em média, sessenta horas, e seria destinado a professores e alunos de graduação e pós-graduação. No entanto, é necessário que os multiplicadores consigam ir além desses cursos de capacitação docente. Por meio de estudos contínuos e subsídios aos professores, é bastante provável que os professores tornem-se capazes de realizar análises que revelem informações lingüísticas não percebidas antes e, também, possibilitem o mesmo aos seus alunos nesses projetos.

A preocupação dos professores que participaram do estudo foi maior em testar, com o aluno, uma nova forma de abordagem lingüística, do que em utilizar essa abordagem para a produção de novos conhecimentos. Embora seja natural a realização de experimentos com aquilo que é novo, o projeto esbarrou na continuidade de um trabalho pautado em modelos tradicionais de ensino de língua. Todavia, isso não nos permite afirmar que o aluno não tenha aprendido mais sobre a língua (e isso não foi verificado nessa pesquisa), mas que houve interesse do professor em apenas buscar a confirmação daquilo que está posto pelos manuais de gramática e pelo livro didático.

A razão de o professor ter centrado a atenção no processo de pesquisa, em detrimento à análise lingüística, pode dever-se ao fato de esses projetos terem sido as primeiras experiências dos professores na utilização de concordâncias no ensino de língua. Seria muito esperar que os professores orientassem seus alunos a realizar um bom trabalho de pesquisa lingüística, com base em corpus, a partir da fundamentação teórica que receberam na capacitação.

Foi possível notar que as atividades com os alunos foram programadas de forma a não produzirem surpresas; no caso de que ocorressem, o trabalho dos alunos seria orientado a retomar os *eixos* do que é previsto pela Gramática. Ao tentarem realizar seu trabalho segundo o paradigma informal baseado em concordâncias (LEECH, 1997b; SINCLAIR, 1991; JOHNS, 1988, 1991, 1994), os professores não deveriam intimidar-se diante de resultados de pesquisa que não fossem compatíveis com suas previsões, por medo de perder o controle da aula. É de se supor que, em situações como estas, os alunos estivessem predispostos a realizar diferentes tipos de análise dos dados levantados se orientados dessa forma por seus professores. Contudo, “podados” pelos professores, os aprendizes não se beneficiam de um dos grandes aspectos que a pesquisa com base em corpus pode propiciar: o questionamento de regras impostas pela tradição da gramática normativa.

O fato de os professores terem utilizado livros didáticos e gramáticas para auxiliar na análise lingüística não significa que eles não tenham sabido orientar os alunos na realização de análises baseadas em corpus, desvinculadas do método tradicional de ensino. Em virtude de se tratar de um trabalho experimental (embora os professores não tenham definido suas concepções de linguagem e gramática, nem possuam um bom fundamento teórico da Lingüística de Corpus), seria natural que tais procedimentos fossem adotados.

A utilização desse material didático, por si só, não pode ser considerada um problema, pois algumas pesquisas com base em corpus podem ser feitas utilizando-se material didático tradicional. Aston (1997) afirma que uma atividade para confirmação de uma hipótese, um significado ou a existência de um uso particular pode envolver uma busca em um corpus de exemplos que contenham um determinado problema. Ao mesmo tempo, pode envolver a busca de confirmações através de outro material como gramáticas, dicionários e enciclopédias.

Segundo o autor, a tradição gramatical pode compelir um professor a pensar que as regularidades encontradas em um corpus deverão sempre corresponder às declarações generalizadas pelas gramáticas e dicionários. Diante disso, os professores precisam de

treinamento e leitura sobre pesquisas na área da lingüística, para poder identificar com facilidade padrões de colocação, coligações, conotação e discurso entre outras. Espera-se que, com a gradativa utilização de corpus, no processo ensino-aprendizagem de língua, os professores possam, aos poucos, a utilização do livro didático, passando a vê-lo como um simples material de apoio, ampliando as oportunidades para que o aluno construa a sua própria gramática da variante culta.

Durante o desenvolvimento dos projetos que foram acompanhados por este pesquisador, os alunos foram colocados diante de um conteúdo gramatical que poderia ser ensinado com qualquer outro método (inclusive o tradicional) e não apenas com a utilização de corpus computadorizado e dos recursos tecnológicos. Contudo, se a proposta inicial do professor for apenas a manipulação de dados lingüísticos com base em corpus, acreditamos que a “cumplicidade” de alunos tende a aumentar diante da utilização de um laboratório de informática que ofereça capacidade de processamento e *softwares* específicos. Nesse sentido, os professores conseguiram dar um importante passo, quando inseriram os alunos do ensino fundamental e médio nesse “novo mundo”.

A atividade desenvolvida pelos docentes não pode ser interpretada, unicamente, como uma forma lúdica e diferente de buscar exemplos de uso de língua para confirmação de regras gramaticais existentes, utilizando diferentes recursos tecnológicos. Esse trabalho pode ser bastante criticado, porque os alunos não realizaram uma refinada análise lingüística, de forma profunda e inovadora. No entanto, a execução dos projetos analisados (desde a capacitação aos trabalhos dos alunos) apresenta aspectos que podem ser considerados como positivos.

A iniciativa de trabalhar com a Lingüística de Corpus revela a preocupação dos multiplicadores em buscar o contato com novas teorias e a construção de novos conhecimentos para uma mudança de paradigmas do processo didático-pedagógico para o ensino de língua. Principalmente, se considerarmos que ainda há poucos pesquisadores da área no Brasil e que, também, são poucas e recentes as experiências com a utilização dessa abordagem no ensino de língua no país.

Tal consideração pode ser feita, levando-se em conta que tudo ocorre em uma pequena cidade do interior do Mato Grosso do Sul, um estado do interior do país, uma vez que outros trabalhos dessa natureza, até então, são desconhecidos por este pesquisador. Assim, o contato dos multiplicadores com essa abordagem lingüística foi possível graças, primeiramente, ao seu interesse pessoal e, segundo, ao acesso às TICs. Acredita-se que, sem o acesso a esses recursos, seria extremamente difícil que tais professores tivessem mantido contato com essa

teoria. A forma como eles buscaram novos *softwares*, métodos e teorias para serem testados e implementados em suas capacitações favoreceu o contato com a Linguística de Corpus, que é caracterizada pela utilização de recursos do computador.

Todavia, tanto esses docentes quanto os multiplicadores devem rever teorias e concepções e, posteriormente, avaliar os projetos já realizados para que eles possam ser recuperados e melhorados para aplicação junto aos aprendizes. Agora, de posse da parte prática do processo, o professor deve, gradativamente, propor, aos alunos, um trabalho que possibilite mais do que a simples confirmação de regras, para que eles possam aprender a “ler” e a “analisar” essas concordâncias e se tornar críticos e reflexivos diante das “verdades” e “mitos” que são impostos sem basear-se em investigações sistemáticas. Deve incentivar e desafiar os alunos a buscarem dados e informações diversas daquelas já trabalhadas em sala de aula.

Portanto, esse profissional deve ter consciência de que as palavras estão em constante processo de evolução, tornando a língua um fenômeno vivo que acompanha o homem. Além disso, ele deve pautar-se por concepções metodológicas fundamentadas em referenciais teóricos, como a que define a linguagem como forma de interação, e buscar o desenvolvimento de projetos de ensino que possibilitem aos alunos a (des)construção das regras e exceções que compõem a gramática normativa. Entretanto, sem perder de vista a afirmação de Kramer (2001, p. 81), de que, “[...] nas práticas educacionais em geral, não há soluções redentoras, mas, ao contrário, uma variada gama de possibilidades que dependem inclusive dos objetivos estabelecidos, dos recursos disponíveis e do grau de mudança pretendida.”.

Recomendações para trabalhos futuros

Os conhecimentos produzidos a partir desta pesquisa representam apenas um estudo de caso dentro de um dos campos que mais tem crescido na área da educação: “a pesquisa linguística mediada por computador”, bem como, a implementação e a avaliação de atividades desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem, utilizando recursos da tecnologia de informação e comunicação. Entretanto, faz-se necessário aprofundar o tema, principalmente, no que diz respeito à aprendizagem de língua, buscando uma verificação qualitativa e quantitativa de possíveis mudanças nos aprendizes.

Especificamente, a avaliação qualitativa e quantitativa da aprendizagem, com bases na lingüística de corpus, pode ser feita a partir da observação da execução de projetos de ensino em três diferentes turmas de mesmas série e escola da educação básica, mediante a criação de grupos de controle. Uma das turmas desenvolveria o trabalho com base na lingüística de corpus, tendo os recursos da TIC à sua disposição; outra desenvolveria o mesmo trabalho sem ter, entretanto, os recursos da TIC e; por fim, o outro grupo trabalharia com os recursos da TIC, contudo, sem base na lingüística de corpus. Da mesma forma, deveria ser trabalhado o conteúdo nas mesmas turmas, dentro das condições e prazo que a presença e/ou ausência do computador lhes facultasse.

Esse tipo de pesquisa poderia atender, além dos específicos objetivos qualitativos e quantitativos de aprendizagem, propiciaria avaliações de diferentes modelos pedagógicos de utilização do computador no processo ensino-aprendizagem de línguas, bem como análise dos benefícios e malefícios na aprendizagem dos alunos, após a utilização dos laboratórios de informática.

Em se tratando de utilização dos recursos tecnológicos na educação, os professores encontrarão pela frente muitas dificuldades em adaptar a sua atuação a essa nova realidade. Portanto, deverão buscar novas metodologias para despertar o interesse e a participação dos alunos nesse processo. Todavia, não se deve esperar a homogeneidade ou a adesão de todos em nada e em nenhum lugar. Os professores, que decidirem utilizar o laboratório de informática, de maneira alguma deverão abandonar todas as atividades que vinham desenvolvendo, pois, no início, as atividades de laboratório se constituirão em um recurso a mais para o desenvolvimento de seu trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, F. J. de. **Aprendendo com projetos**. Brasília: SEED, 1998b.
- ALMEIDA, F. J. de. **Educação e informática**: Os computadores na escola. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988a.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas – SP: Papyrus, 1995.
- ARIZA, A. e OLIVA, S. **Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y una propuesta para el trabajo colaborativo**. Disponível em: <http://www.niee.ufgrs.br/ribie2000/papers/405/index.htm>. Acessado em 26 dez 2005.
- ASTON, G. Enriching the Learning Environment: Corpora in ELT. In WICHMANN, A. et al (Orgs.). **Teaching and language corpora**. New York: Longman. 1997. p. 51-63.
- ASTON, G. **Text categories and corpus users**: A response to David Lee. Disponível em: <http://lt.msu.edu/vol5num3/aston/default.html> > Acessado em: 5 mar. 2004.
- ATKINS, B.; CLEAR, J.; OSTLER, N. Corpus Design Criteria. **Literary and Linguistic Computing**. Vol. 7, p. 1-16. 1992.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: O que é, como se faz. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- BALL, C. N. **Tutorial**: Concordances and Corpora. Georgetown University. Disponível em: <http://www.georgetown.edu/cball/corpora/tutorial.html> >. Acessado em 12 dez. 2001.
- BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri, SP: Manole, 2004.
- BIBER, D. Representativeness in corpus design. **Literary and Linguistic Computing**, v. 8, p. 243-257, 1993.
- BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. **Corpus linguistics**: Investigating language structure and use. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. Corpus-base approaches to issues in applied linguistics. **Applied Linguistics**, Oxford University Press, v. 15, n. 2, p. 169-223. 1994.
- BORGES NETO, H. **Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola**. Disponível em: http://www.multimeios.ufc.br/producao_cientifica/pdf/pre-print/Uma_classificacao.pdf >. Acessado em 26 dez 2005.
- BRASIL. **Programa Nacional de Informática na Educação**. Brasília, 1997.

CHAVES, E. Informática, Educação e Trabalho. published in **Jornal da Educação de Wagner Horta**, March 1998. Disponível em: <http://www.chaves.com.br/FRAMESEN/frameese.htm>. Acessado em 13 dez. 2000.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. Paris: Mouton, 1971.

CORAZZA, S.M. **Tema gerador: concepções e práticas**. Ijuí: Editora Unijuí, 1992.

CYSNEIROS, P.G. **Assimilação da Informática na Educação pela Escola Pública**. Recife: UFP, 1997. (mimeo.).

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DOURADOS. **Movimento de reorientação curricular na rede municipal de ensino de Dourados/MS**. Dourados, MS: SEMED, 2004.

EAGLES. **Corpus Typology**. Draft work in progress, EAG-CSG/IR-T1.1, 1994. Disponível em: <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/typology/typology.html>. Acessado em 23 abr. 2004.

EAGLES. Preliminary **Recommendations on Corpus Typology**. Documento Eagles (Expert Advisory Group on Language Engineering) EAG-TCWG-CTYP/P, 1996. Disponível em: <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/corpusstyp/corpusstyp.html>. Acessado em 7 mar. 2004.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 9, p. 5-45, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRÓES, J. R. M. **A relação homem-máquina e a questão da cognição**. Brasília: SEED, 1998.

FUSARI, J. C. **A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental**. Série Idéias, n. 12, São Paulo: FDE, 1992, p. 25-34.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (Ed.) **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som : um manual prático** – Petrópolis, RJ: Vozes, p. 64-89. 2002.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: Exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 1997.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, M. C. P. **Explotación de los córpora textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento**. Disponível em: <http://elies.rediris.es/elies18/>. Acessado em 5 mar. 2004.

JOHNS, T. From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of Data-driven learning. In: ODLIN, T. (Ed.). **Perspectives on pedagogical grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 293-313.1994.

JOHNS, T. Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning: Classroom Concordancing. **ELR Journal**, Birmingham, v. 4, p. 1-16. 1991.

JOHNS, T. Whence and whither classroom concordancing. In: Bongaerts, T. *et al.* (Eds.) **Computer Applications in Language Learning**. Foris, 1988. p. 9-27.

KENNEDY, G. **Introducton to Corpus Linguistics**. London: Longman, 1998.

KNOWLES, G. Using Corpora for the Diachronic Study of English. In: WICHMANN, A. *et al* (Eds.). **Teaching and language corpora**. New York: Longman, 1997. p. 186-194.

KOCH, I. G. V. Linguística textual: retrospecto e perspectivas. In: **Revista Alfa**, v. 42, 1997, p. 67-78.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

KRISHNAMURTHY, R. **The Data is the Dictionary: Corpus at the Cutting Edge of Lexicography**. Kiefer, Ferenc, Gábor Kiss and Júlia Pajzs (Eds.). 1996. p. 117-144.

LEECH, G. Introducing Corpus Annotation. In: GARSIDE, R.; LEECH, G.; McENERY, T. **Corpus Annotation Linguistic Information from Computer Text Corpora**. New York: Longman, 1997a. p. 01-18.

LEECH, G. Teaching and Language Corpora: a Convergence. In: WICHMANN, A. *et al* (Eds.) **Teaching and language corpora**. New York: Longman, 1997b. p. 01-24.

LÉVY, P. **A cultura da Informática e a Educação**. Tradução do Núcleo de Educação Aberta e a Distância, Cuiabá: UFMT, 1997b, (mimeo.).

LIGUORI, L. M. As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação no Campo dos Velhos Problemas e Desafios Educacionais. In: LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia Educacional – Política, Histórias e Propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LITWIN, E. (Org.). **Tecnologia educacional: Política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOPES, M. C. **Homepages institucionais em português e suas versões em inglês: um estudo baseado em corpus sobre aspectos lexicais e discursivos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem) – PUC-SP, São Paulo, 2000.

LUCENA, C. J. P. de; FUKS, H. **A educação na era da internet: Professores e aprendizes na Web**. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

LUFT, Celso Pedro, **Língua e liberdade**: Por uma nova concepção da língua materna e seu ensino. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística textual**: o que é e como se faz. Série Debates, Recife: UFPE, 1983.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIZUKANI, M. da G. **Ensino**: As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NEVES, M. H. M. **Gramática na Escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

NIQUINI, P. D. **O Grupo Cooperativo**: Uma metodologia para o ensino. Brasília: Universa, 1997.

OLIVEIRA, E. N. de. **A Utilização dos Laboratórios de Informática do PROINFO em Escolas de Dourados-MS**. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - UFSC, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, E. N. O corpus computadorizado como suporte no ensino da língua materna no 1º e 2º graus de escolas públicas de Dourados. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 23., 2003, Campinas. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, 2003. 1 CD-ROM.

PADILHA, P. R. **Projeto Político-Pedagógico**: Caminho para uma Escola Cidadã mais bela, prazerosa e aprendente. Pátio Revista Pedagógica. Ano VII, n. 235. fev./abr. 2003.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: Repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PAPERT, S. **LOGO**: Computadores e educação. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PONS, J. de P. Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional. In: SANCHÓ, Juana (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1999.

POSSENTI, S; ILARI, R. Ensino de Língua e Gramática: Alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: CLEMENTE, Elvo; KIRST, Marta Helena Barão (Orgs.) **Linguística Aplicada ao Ensino de Português**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. p. 7-15.

QUARTIERO M. E. **As tecnologias de informação e de comunicação no espaço escolar**. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - UFSC, Florianópolis, 2002.

RENOUF, A. Teaching Corpus Linguistics to Teachers of English. In: WICHMANN, A. *et al.* (Ed.) **Teaching and language corpora**. New York: Longman, 1997. p. 255-266.

- RICHTER, M. G. Role-play e ensino interativo de língua materna. **Linguagem & Ensino**, v. 1, n. 2, p. 89-113, 1998.
- ROCHA, M. A. E. O uso de corpora computadorizados no ensino de língua portuguesa: metodologia e avaliação. In: CABRAL, L. G. *et al.* (Orgs). **Linguística e ensino: Novas tecnologias**. Blumenau, SC: Nova Letra, 2001, p.137-55.
- SANDHOLTZ, J. H. **Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos**. trad. Marcos Antônio Guirado Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SANTOS, D. **O projecto Processamento Computacional do Português: Balanço e perspectivas**. Disponível em: <<http://www.portugues.mct.pt/>>. Acessado em 12 dez.2001.
- SANTOS, S. C. e GARCÍA, V. R. R. L. **A tecnologia da informação, o ensinar e o aprender: reflexões sobre o desenvolvimento cognitivo e sua relação com a prática escolar**. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/ribie2000/papers/225/index.htm>. Acessado em 26 dez 2005.
- SCHRUM, L. **Tecnologia para educadores: Desenvolvimento, estratégias e oportunidades**. Tradução de Vera Ellert Ochsenhofer. Brasília: SEED, 1998.
- SINCLAIR, J. **Corpus, Concordance, Collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- STTUBBS, M. Grammar, text, and ideology: computer-assisted methods in the linguistics of representation. **Applied Linguistics**, v. 15, n. 2, p. 201-223. 1994.
- SUSAN, H. e FRANCIS, G. Verbs Observed: a corpus-driven pedagogic grammar. **Applied Linguistics**, v. 19, n. 1, p. 45-72. 1998.
- TAJRA, S. F. **Informática na educação: professor na atualidade**. São Paulo: Érica, 1998.
- TORRUELLA, J; LLISTERRI, J. **Diseño de corpus textuales y orales**. 1999. Disponível em: <http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Torruella_Llisterri_99.pdf>. Acessado em: 7 mar. 2004.
- TRAVAGLIA, L. C. *et al.* **Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1984.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- TRIVIÑOS, A. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VALENTE, J. A. **Análise dos diferentes tipos de software usados na Educação**. Brasília: SEED, 1999. pp.91-112.
- VALENTE, J. A. **Informática na Educação: o computador auxiliando o processo de mudança na escola**. Disponível em: <http://nte-jgs.rct-sc.br/valente.htm>. Acessado em 26 dez 2005.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. KOCH, I. V. (org.). 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LISTA DOS DOCUMENTOS CITADOS

Projeto NTE-Dourados (1999)	94
Ofício Circular nº 35/97	94
Projeto - Corpus e Ensino do Português (2002)	103
Relatório do Projeto - Corpus e Ensino do Português (2002)	104
Ata nº 2 do NTE-Dourados (2000, fl. 1)	120
Resolução/SED nº 1.841, de 8 de abril de 2005	121
Relatório da capacitação – corpus computadorizado no ensino de línguas (2003)	126
Relatório do Projeto WordSmith (2003)	149

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - Questões para a orientação da entrevista

1. Qual sua situação funcional? (concursado, convocado/contratado)
2. Qual sua formação? (ensino médio, superior completo ou incompleto, pós-graduação completo ou incompleto)
3. Qual seu tempo de experiência no magistério?
4. Qual(is) disciplina(s) e série(s) que leciona?
5. Que tipo de capacitação para utilização dos recursos de informática você recebeu?
6. Antes do curso sobre corpus computadorizado, quantos cursos em informática educativa você fez?
7. Qual foi o tempo de utilização do LI durante a execução do projeto com corpus computadorizado?
8. Desenvolveu algum Projeto no LI com os alunos, antes do projeto com corpus? Se sim, quantos?
9. Se não desenvolveu projetos antes, qual a razão?
10. Qual o tema abordado em seu projeto?
11. Como aconteceu a definição do tema?
12. O assunto/conteúdo explorado no desenvolvimento do Projeto estava inserido no Planejamento Anual da escola ou de sua disciplina?
13. Em relação à elaboração do projeto, onde (NTE, escola, coordenação, sala de aula, etc.) e com quais parceiros (alunos, outros professores, coordenadores, etc.) você contou? Por que?
14. Quais os objetivos do Projeto?
15. Em relação à execução do projeto, considere:
 - previsão de duração (cronograma) versus execução;
 - quantidade de aulas utilizadas efetivamente na prática (antes do LI, no LI, depois do LI);
 - espaços físicos utilizados (sala de aula, LI, bibliotecas, pátio da escola, fora da escola, etc.) e quantidade de horas em cada lugar;
 - quantidade de alunos por computador;
 - acompanhamento técnico e pedagógico pelos multiplicadores do NTE e coordenadores pedagógicos e de LI.
16. Em relação à metodologia ou prática pedagógica (ensino-aprendizagem) com corpus, considere:
 - apresentação e/ou discussão da utilização do corpus no estudo da língua (antes, durante e/ou depois de ir para o LI) detalhada;
 - criação de corpus (por quem e como);
 - tamanho do corpus;
 - gêneros textuais que compõem o corpus;
 - procedimentos didáticos utilizados para trabalhar noções gramaticais e/ou gêneros textuais com alunos (antes, durante e/ou depois de ir para o LI);
 - exercícios e/ou práticas em relação ao corpus e/ou conteúdo gramatical (antes, durante e/ou depois de ir ao LI);
 - troca de informações e/ou integração do conteúdo trabalhado e aprendido entre os alunos durante o processo;
 - solicitação e execução de relatórios e/ou atividades (orais e/ou escritas);
 - avaliação da aprendizagem discente (meios, recursos e/ou técnicas).

17. Em relação a prática discente, considere:

- percepção do objetivo do projeto antes de entrar no LI;
- interesse individual e coletivo pela nova prática;
- dispersão e distração causadas por outros programas e navegação na Internet;
- integração entre os grupos;
- produção de conceitos;
- questionamentos ou comprovações de regras gramaticais após observação.

18. Em relação à prática docente, considere:

- nível de entendimento da metodologia de trabalho com corpus computadorizado;
- segurança na elaboração e execução do projeto;
- possibilidade de continuação, repetição e/ou avanço dessa nova prática;
- condição de envolver e capacitar professores e/ou parceiros como aprendizes dessa prática.

19. Enumere e justifique os principais aspectos que distinguem sua prática de ensino do português, utilizando o corpus computadorizado como suporte, das demais práticas que você desenvolve.

20. Em relação à capacitação docente, considere:

- a quantidade de textos teóricos para a compreensão das concepções sobre corpus computadorizado;
- textos teóricos sobre a metodologia de pesquisa lingüística através de corpus;
- realização de exercícios e atividades de pesquisa lingüística utilizando corpus no NTE;
- respostas às dúvidas surgidas durante a capacitação;

21. Como você se sente em relação à execução de novos projetos com corpus computadorizado?

22. Faça algumas considerações sobre o apoio técnico e pedagógico prestado pelos multiplicadores do NTE, coordenadores do LI e coordenadores pedagógicos da escola.

23. Relate outros aspectos relevantes no processo de elaboração e execução do projeto não contemplados nas considerações e questões acima.

24. Avalie e apresente sugestões/idéias para a melhoria do processo de capacitação docente no NTE e escolas e elaboração e execução dos projetos nos LI.

APÊNDICE 2 – Questionário aplicado a multiplicadores do NTE

Multiplicador (a): _____

1. Você vê a inserção e disseminação dos recursos tecnológicos no ensino como a principal função do NTE? Justifique.
2. Na sua prática diária, você tem a preocupação com concepções ou teorias que dão suporte às capacitações docentes? Se há, cite e defina algumas? Justifique.
3. Quais concepções de linguagem, gramática e ensino de língua orientam as capacitações do NTE? Existe alguma preocupação com uma fundamentação teórica com base na Lingüística? Você vê possibilidade do NTE trabalhar com isso no futuro? Por quê?
4. Quais as possíveis razões para a clareza ou falta de clareza sobre essas concepções e teorias?
5. O curso de Especialização em Informática na Educação ajudou a ter claro essas concepções?
6. Como você avalia a Especialização em Informática na Educação e as que capacitações do governo que você tem recebido para realizar o treinamento dos professores?
7. Há a possibilidade de realização de auto-capacitação sobre teorias e concepções para, posteriormente, trabalhar com os professores?
8. Qual o ponto que você julga ser o mais importante para ser trabalhado nas capacitações, a utilização da tecnologia no ensino ou as teorias e concepções que dão suporte ao ensino de cada disciplina? Justifique.
9. O que você pensa a respeito da exigência de execução de projetos após os cursos no NTE? Ela pode criar e/ou aumentar a resistência de alguns docentes a todo o processo?
10. O aumento da carga horária dos cursos de capacitação pode fazer alguma diferença? Justifique.
11. Qual a avaliação que você faz do trabalho dos professores/coordenadores responsáveis pelos LIs e/ou STEs?
12. Você acha que as STEs ou LIs já fazem parte do PPP das escolas? Justifique.

APÊNDICE 3 – Questionário aplicado a professores

Professor(a): _____

Escola: _____

1. Você vê a disponibilização e acesso aos recursos da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) aos alunos como a principal atividade/preocupação do professor que trabalha com alunos nas Salas de Tecnologias Educacionais (STEs)? Justifique e/ou comente.
2. O que você julga mais importante para trabalhar com alunos, a utilização da tecnologia em qualquer atividade ou a utilização na aprendizagem de língua? Justifique e/ou comente.
3. Na sua prática diária, você tem a preocupação com teorias de aprendizagem ou concepções de gramática, linguagem e ensino de língua que dão suporte ao seu trabalho? Se há, cite e defina algumas? Justifique.
4. Quais as possíveis razões para a clareza ou falta de clareza sobre essas concepções e teorias? Justifique e/ou comente.
5. O seu curso de graduação ajudou a ter claro essas teorias e concepções? Justifique e/ou comente.
6. As capacitações que o governo oferece (incluindo as do NTE) gera alterações na sua vida profissional? Justifique e ou comente, considerando:
 - Processo ensino-aprendizagem;
 - Relação professor/aluno.
7. Como você se sente em relação à sua preparação para trabalhar com TIC no ensino de Língua?
8. O aumento da carga horária dos cursos de capacitação pode fazer alguma diferença? Justifique e/ou comente.
9. Você se preocupa em estudar sozinho temas sobre teorias de aprendizagem e/ou concepções de gramática, linguagem e ensino de língua? Justifique e ou comente.
10. O que você pensa a respeito da exigência de execução de projetos após os cursos no NTE? Justifique e/ou comente.
11. Você observou mudanças nos alunos após o desenvolvimento dos projetos de ensino no computador? Se sim, quais mudanças?
12. Você acha que, na prática, as STEs já fazem parte do Projeto Político-Pedagógico das escolas? Justifique e/ou comente.

APÊNDICE 4 – Relatório das observações da pesquisa de campo

1. Os Projetos de ensino da Segunda Capacitação

Na descrição detalhada dos fatos, episódios e aspectos observados a respeito dos projetos de ensino, os professores e as respectivas escolas pesquisadas foram “denominados” pelas primeiras letras do alfabeto (A, B, C etc.). Tal procedimento foi adotado para proteger a imagem do professor da escola e dos coordenadores de laboratório de informática que participaram da pesquisa.

1.1. Professor e escola “A”

A execução do projeto de ensino na escola “A” teve início no mês de setembro de 2003 e foi desenvolvido com uma turma do 2º ano do ensino fundamental que estudava no período noturno. O projeto foi elaborado apenas pela professora a partir do acompanhamento e orientações recebidas da multiplicadora do NTE. A professora fez a opção de trabalhar conceitos e definições do sintagma “que”, em virtude de se tratar de conteúdo que já estaria sendo trabalhado com os alunos a partir do terceiro bimestre. Ela não abriu a possibilidade de os alunos optarem em uma grande quantidade de temas de pesquisa porque acreditava que, por se tratar de uma primeira experiência, poderia fazer com que eles se pudessem em meio às diversas possibilidades. Antes que a professora levasse os alunos até o LI, ela explicou sobre os objetivos do projeto e falou superficialmente sobre as atividades que eles estariam desenvolvendo no laboratório e na sala de aula.

O LI da escola “A” possui 15 estações de trabalho e 1 servidor de rede. Na data da experiência, dois computadores não estavam funcionando, permanecendo desligados; um não entrava em rede, não sendo utilizado pelos alunos por essa razão; portanto, 12 computadores estavam em condições de uso na data. Havia 36 alunos matriculados na turma, dois transferidos e dois que já eram considerados desistentes. A média de alunos que frequentava as aulas, considerando a rotatividade de ausências entre eles, era de 28 alunos.

Os coordenadores do LI dessa escola não realizaram a primeira parte do curso de capacitação no NTE. Diante disso, como a professora também não tinha total segurança no trabalho com corpus computadorizado, nem no manuseio do programa *WordSmith Tools*, ela chamou a multiplicadora do NTE para introduzir os fundamentos básicos de manuseio do *software*. A professora desenvolveu seu projeto nas seguintes etapas:

- A) criação do corpus;
- B) apresentação do projeto e do *software*;
- C) criação de concordâncias;
- D) análise das concordâncias em sala de aula;
- E) apresentação de resultados e conclusões.

A) Criação do corpus

O corpus que seria explorado e manipulado pelos alunos, durante a execução do projeto em sala de aula, foi criado pela professora antes de iniciar o trabalho com eles, a partir dos conhecimentos obtidos no curso de capacitação.

Para a criação desse corpus, a professora utilizou notícias jornalísticas, fragmentos de textos e obras literárias completas. Todos eles foram copiados da Internet e colados em um arquivo no editor de textos que, posteriormente, foi salvo com o nome ‘corpus’. Este corpus ficou armazenado em uma pasta da professora no computador número 7.

B) A apresentação do projeto e do *software*

Na data da primeira atividade com os alunos, estavam presentes 26 deles, os quais foram divididos em 10 grupos de dois alunos por computador e dois grupos de três. Na ocasião, a professora chamou a multiplicadora do NTE para fazer introdução das noções básicas do *software* e ambas se revezavam entre o trabalho técnico (multiplicadora) e pedagógico (professora). A professora explicou, em rápidas palavras, que se tratava de um projeto que eles estariam desenvolvendo utilizando recursos do computador e pesquisas em sala de aula e que, embora ela já tivesse explicado em sala de aula, as coisas ficariam mais claras para eles com as atividades que estariam sendo desenvolvidas a partir daquele momento. Na seqüência, passou a palavra para a multiplicadora.

Para a explicação de como o *WordSmith Tools* funciona e quais os principais recursos que os alunos estaria utilizando no trabalho, primeiramente, a multiplicadora orientou os alunos a criarem uma pasta, em cada

computador que estava sendo utilizado, com o nome da professora de português. Em seguida, solicitou que os alunos abrissem, em rede, pelo editor de textos *Microsoft Word*, o corpus que estava armazenado na estação 7. Com ele aberto em todos os computadores, solicitou que o salvassem com a extensão somente texto dentro de cada uma das pastas, da professora, criadas nas máquinas em que estavam trabalhando. Finda essa etapa, a multiplicadora distribuiu, entre os grupos de alunos, um texto com orientações *passo-a-passo* relativas ao funcionamento do *WordSmith Tools* e, em seguida, procederam-se as respectivas explicações sobre o funcionamento do programa.

Para exploração do *software*, a multiplicadora solicitou que os alunos gerassem, inicialmente, a concordância da palavra “a”. As etapas para a geração da concordância foram realizadas seguindo, todos alunos ao mesmo tempo, as orientações da multiplicadora e observando os passos no texto recebido no início da manipulação do programa. Percebeu-se que os alunos prestavam bastante atenção às explicações da multiplicadora do NTE e questionavam quando não entendiam corretamente um procedimento a ser seguido.

À medida que a multiplicadora ia solicitando que os alunos desenvolvessem determinada ação, a professora e a coordenadora iam auxiliando os grupos que apresentavam alguma dificuldade no manuseio do computador. Nessa aula, os alunos conseguiram executar todas as orientações e os procedimentos recebidos da multiplicadora, relacionados no texto com dicas sobre o funcionamento do *WordSmith Tools*.

Para finalizar essa etapa do projeto, a multiplicadora orientou os alunos a criarem um *wordlist* (lista de palavras) do corpus. Em seguida, comentou e mostrou-lhes a forma como cada *wordlist* era apresentado (por ordem alfabética, de ocorrência e de frequência) e a utilidade de se trabalhar com essa ferramenta. Um dos alunos comentou que, com esse tipo de ferramenta, fica mais fácil fazer o levantamento de palavras que poderiam compor um dicionário. O comentário do aluno fez com que a multiplicadora e a professora fizessem alguns comentários sobre a esse assunto.

Como faltavam alguns minutos para o término da aula, a multiplicadora pediu para que os alunos gerassem a concordância de uma palavra que fosse do interesse deles e se orientassem a partir do texto com as dicas. Como teste, alguns grupos de alunos geraram concordâncias com palavras aleatoriamente, sem critério algum na seleção da palavra. Três grupos de alunos, que estavam próximos um do outro, tiveram a idéia de procurar por palavras que faziam parte do conteúdo da disciplina de biologia, tais como DNA e unicelular. Quando perceberam que não havia nenhuma ocorrência dessas palavras, questionaram sobre o porquê disso. A multiplicadora aproveitou a situação para falar, superficialmente, sobre a tipologia do corpus e sobre a finalidade pela qual cada um deles é construído.

C) A geração de concordâncias

O segundo encontro ocorreu uma semana após o primeiro. Nele, a atividade desenvolvida foi a geração de concordâncias para utilização em sala de aula. A professora orientou seus alunos, pouco antes de irem ao laboratório, a gerarem concordâncias com a palavra “que”; manipularem a concordância de forma que o contexto ficasse em ordem alfabética a partir das palavras à esquerda e à direita; e selecionarem as ocorrências que apresentassem estruturas mais frequentes, copiá-las e colá-las no processador de textos para posterior impressão. A finalidade dessa atividade era construir concordâncias com diferentes ocorrências para que pudessem ser analisadas e discutidas em sala de aula.

O corpus manipulado pelos alunos era o mesmo utilizado no encontro anterior, acrescido de diversos arquivos de textos literários e jornalísticos baixados da Internet pela professora. Esse acréscimo de palavras foi realizado no LI da escola, um dia antes desse encontro (sem a participação direta dos alunos), quando estava com aula vaga. Para que os alunos manipulassem esse novo corpus, a professora o copiou e o colocou (em rede) nas suas pastas que estavam em cada computador, substituindo o corpus anterior por esse novo.

Foi possível perceber que os alunos não haviam esquecido a maior parte das atividades desenvolvidas no último encontro. Poucos grupos precisaram lançar mão do texto com as dicas. Após, aproximadamente, cinco minutos, eles já passaram a manipular o corpus e a desenvolver a geração de concordâncias segundo a orientação da professora. A seleção dos exemplos passou a ser feitas pelos alunos, observando as sentenças que apresentavam estruturas semelhantes. A maioria dos grupos de alunos selecionou 25 sentenças, em média, que foram organizadas dentro de um documento (arquivo de texto), utilizando o processado de texto. Na sequência, esses arquivos foram impressos para que cada aluno, do respectivo grupo, tivesse uma cópia da concordância.

Como ainda faltavam 15 minutos para terminar a aula, a professora orientou os alunos a continuar trabalhando com o *WordSmith Tools* enquanto ela procedia a impressão dos textos. A partir desse momento, todos os grupos passaram a realizar navegações pela Internet deixando o *software* de lado. A navegação era interrompida apenas quando a professora ia até o grupo para proceder à impressão da concordância. A impressão dos arquivos foi de maneira fácil e organizada porque a impressora que estava sendo utilizada estava compartilhada a todos os computadores que estavam em rede. Em relação ao pagamento da taxa de impressão, a

professora havia recolhido, em aula anterior, o valor que seria pago pelas impressões à coordenadora do LI. Finda a aula, os alunos retornaram a sua sala.

D) A análise das concordâncias e utilização de regras em sala de aula

A terceira etapa do trabalho aconteceu na sala de aula e foi realizada no mesmo dia e horário das aulas em que os alunos estavam no LI. A professora organizou os 29 alunos presentes em 06 grupos, sendo 5 grupos com 5 alunos e um grupo com 4.

Como o conteúdo da grade curricular correspondente à pesquisa, na época, dizia respeito a *orações subordinadas substantivas*, a professora orientou os alunos a analisar as concordâncias que eles tinham em mão, identificar esse tipo de oração e justificar as razões que os levaram a chegar a tais conclusões. Os alunos deveriam, então, elaborar um relatório escrito a partir das análises e conclusões que chegassem e, depois, fazerem a apresentação verbal das informações mais importantes para o resto da turma. A professora antecipou que as duas melhores análises ou melhores trabalhos seriam organizados utilizando um *software* de apresentação de slides (*Microsoft PowerPoint*) para serem apresentados a professores numa exposição que seria realizada no NTE.

A partir do momento que as atividades estavam orientadas, o trabalho dos alunos foi bastante movimentado chegando a gerar dispersão de um ou dois grupos em dado momento. Isso exigiu que a professora fizesse a interrupção da aula para chamar a atenção de todos os alunos sobre os objetivos da atividade. Essa etapa do trabalho não pôde ser concluída nesse encontro pela metade dos grupos. A professora orientou esses grupos a terminarem a análise no fim de semana para que a atividade fosse concluída na próxima aula.

E) Conclusão e apresentação de relatórios

Na aula seguinte, a professora retomou as atividades recolhendo os relatórios de todas as turmas e organizando a apresentação verbal. À medida que os alunos fossem apresentando os resultados das análises, a professora iria observando, por seus relatórios, as conclusões a que cada grupo havia chegado. A professora havia destinado até 10 minutos para cada apresentação. As observações e comentários da professora só seriam feitos ao final de todas as apresentações para que nenhum grupo fosse influenciado por algum comentário que ela viesse a fazer durante as apresentações.

Assim que a primeira apresentação iniciou, a professora percebeu que havia uma quantidade considerável de orações subordinadas adjetivas, adverbiais e algumas orações coordenadas no meio dos exemplos dos alunos. Percebeu também que todos os grupos não se deram conta desse fato durante as apresentações. No entanto, durante suas apresentações, a maioria deles disse ter encontrado dificuldade para encaixar algumas dessas orações na teoria e tipologia das orações subordinadas substantivas.

Em princípio, a professora não demonstrou desapontamento ou decepção na frente dos alunos. Ela fechou o trabalho fazendo observações e/ou correções nas conclusões equivocadas dos alunos. Informou-lhes que lidaram com exemplos de orações coordenadas e subordinadas adverbiais e que seria difícil para que todos os grupos chegassem a um resultado totalmente acertado a partir do conhecimento que tinham; parabenizou os grupos e utilizou o fato para alertá-los sobre as dificuldades que envolvem uma análise lingüística que não é pautada ou suportada em relativo domínio teórico.

1.2. Professor e escola “B”

Segundo a professora “B”, a execução do projeto de ensino na escola com seus alunos não foi concluída por falta de tempo e falta de vaga de horário livre no LI. Como a professora já possuía experiência com outros projetos de ensino em língua portuguesa, envolvendo a informática, ela procurou fazer uma mistura da prática antiga com a inclusão da metodologia de trabalho com corpus computadorizado. A professora tinha a intenção de trabalhar com um corpus criado pelos próprios alunos da 6ª série do ensino fundamental que estudavam no período matutino. Nessa turma, havia 37 alunos matriculados e ainda freqüentando regularmente a escola. Ainda durante o curso no NTE, a professora elaborou um esboço de projeto para ser executado com os alunos abrangendo todo o ano letivo e orientava essa turma de alunos à criação de um “caderno de produções textuais” que seria utilizado para a compilação de um corpus. Ela comunicou os alunos sobre a possibilidade de viabilização desse projeto que seria dividido em etapas e teria a seguinte estrutura:

- A) leitura de livros para ampliação da criatividade;
- B) produção de textos;
- C) socialização das produções;
- D) digitalização dos textos;

- E) compilação do corpus;
- F) introdução do *Wordsmith tools*;
- G) manipulação do corpus;
- H) análise do estilo e das dificuldades com a escrita;
- D) conclusão.

A) Leitura de livros para ampliação da criatividade

A atividade de leitura teve início no 2º bimestre e tinha como objetivo a ampliação do conhecimento de mundo das crianças, bem como possibilitar o contato com diferentes estilos literários.

A professora incentivou seus alunos à leitura de diversas obras da biblioteca da escola e alguns livros que eles pudessem ter em casa. Para a leitura, os alunos eram reunidos fora da sala de aula, geralmente embaixo de algumas árvores, sentados no gramado. A professora destinou duas aulas semanais para essa atividade. Após a leitura desses livros (depois de aproximadamente três semanas), a professora organizou seções de socialização das leituras onde os alunos descreveram o enredo do livro (sem contar o final da história) e apresentaram o tipo de conhecimento novo adquirido na leitura da obra. Essa ação tomou em torno de três aulas.

B) Produção de textos

Após algumas semanas de leitura e socialização da mesma, a professora diminuiu as aulas de leitura e os orientou a ler mais em casa e no tempo livre na escola. Iniciou, então, a atividade de produção de textos que serviriam, posteriormente, de subsídio para a criação do corpus. A atividade teve início no fim do 2º bimestre e foi concluído apenas no 3º bimestre.

A professora dividiu a turma em 5 grupos com 5 alunos e três grupos com 4, levando em consideração alguns alunos que estavam ausentes no dia da distribuição dos grupos. Orientou-os a uma seção de negociações em que procurariam escolher um tema e o enredo da história que estariam criando. Eles deveriam criar um texto longo com considerável quantidade de páginas manuscritas.

Nessa primeira reunião, eles criaram um “storyboard” de sua obra e passaram a produzir os rascunhos do texto. Cada aluno do grupo ficou responsável por uma seção ou capítulo do livro, uma vez que cada um sabia o enredo da obra.

Após a criação das partes (seções ou capítulos), os alunos iniciaram o processo de ligação das mesmas para que o texto tivesse apenas um corpo. Eles escolheram o redator de cada grupo e o estilo que seria usado na produção. Antes que fosse feita a redação final do texto, os problemas ortográficos ou gramaticais foram tratados na presença de todos os alunos de cada grupo. Os cadernos com os respectivos textos foram concluídos em meados de agosto de 2003, embora a professora tivesse reservado cerca de três semanas para essa prática.

C) Socialização das produções

A atividade de socialização tratava-se do momento em que os alunos estariam lendo os textos produzidos por cada grupo e realizando debates e discussões sobre o conhecimento de mundo trazido por cada texto. Foram utilizadas quatro aulas para esse trabalho.

Os alunos, novamente, foram reunidos no pátio da escola e um orador da turma fazia a leitura do texto. A média do tempo gasto em cada leitura e discussão era de 25 minutos. Nessa atividade, havia uma maior atenção à leitura dos textos dos colegas do que quando eles apenas liam um texto do livro didático, embora tenham ocorrido situações em que alguns alunos se dispersavam com conversa paralela durante a audição, necessitando da intervenção da professora.

D) Digitalização dos textos

A digitalização dos textos que foram produzidos por cada grupo foi iniciada já no 4º bimestre. Cada grupo ficou responsável pela digitação do seu próprio texto.

O LI da escola possuía apenas 10 computadores e uma estação funcionava como servidor de rede e de Internet. A quantidade de computadores não se tornou um problema, pois havia apenas oito textos para serem digitados. Como havia um grande interesse individual de utilizar o computador, os alunos de cada grupo se reuniram em torno do computador e se revezavam ao teclado. A professora os orientou a se revezarem após a digitação de cada página. Ela criou uma pasta na estação número 10 e orientou os alunos a salvarem todos os textos, em rede, nesse computador.

Foi possível perceber que alguns alunos de diversos grupos não conseguiam ficar ao lado do colega enquanto ele digitava. Isso acabou gerando uma grande movimentação de alunos que não estavam ao computador. O problema se agravou quando a professora foi chamada à secretaria da escola para resolver alguns problemas administrativos. Ela deixou o coordenador do LI responsável pela turma e, na ausência dela, a maioria dos alunos que aguardavam o colega digitar o texto passou a pedir para se ausentar temporariamente do LI. Isso ocasionou alguns pequenos desentendimentos entre alunos.

Ao final dessa aula, a professora percebeu que todos os textos não seriam digitalizados antes do fim do ano letivo, se ela utilizasse apenas as aulas que estavam programadas, pois os alunos não tinham familiaridade com o teclado. Ela negociou, com o coordenador do LI e os alunos, a vinda de alguns deles no vespertino, fora do horário de aula. Em sala de aula, finalizou os acertos e definiu que estaria vindo apenas dois alunos de cada grupo para realizar a digitalização e armazenamento dos textos. Como o LI não estava sendo muito utilizado no período vespertino, os alunos conseguiram digitalizar os textos com uma semana de trabalho. Alguns alunos de dois grupos, que tinham maior familiaridade com o teclado, conseguiram digitar o texto bem antes do final da semana. Um grupo que estava tendo muita dificuldade em digitar o texto contou com a ajuda de colegas de outro grupo para a realização dessa tarefa.

E) Compilação do corpus

No início de novembro, a professora procedeu à organização dos os textos digitalizados e a compilação do corpus. Embora fosse possível que ela deixasse os textos separados individualmente dentro da pasta que ela havia criado, ela decidiu criar um novo arquivo e depois copiar e colar nele os oito textos dos alunos. Ela agiu dessa forma porque já havia trabalhado com o SCP, no ano anterior, e desconhecia a possibilidade de explorar um corpus que fosse constituído de vários arquivos de texto.

A professora percebeu que o corpus não ficou tão grande quanto ela esperava. Depois de digitalizados, os textos dos alunos somavam 4667 palavras. Ela pensou em adicionar mais alguns textos da Internet no corpus, mas desistiu quando viu que estavam chegando ao final do ano letivo e que, provavelmente, não daria tempo de explorá-lo da forma como havia planejado, nem concluir a execução do seu projeto.

F) Introdução do *Wordsmith tools* e manipulação do corpus

A introdução do funcionamento do *software* e a manipulação do corpus foram realizadas em uma única aula na penúltima semana do ano letivo. Os alunos foram agrupados na mesma formação que desenvolveram a produção de textos e a experiência de digitalização com toda a turma. Como os dois coordenadores do LI dessa escola não participaram da primeira parte do curso de capacitação no NTE, a professora ficou responsável sozinha pelo trabalho com os alunos no LI e o coordenador, inicialmente, acompanhou apenas observando o desenvolvimento do trabalho.

A professora disse aos alunos que o trabalho estava próximo da sua conclusão e introduziu à turma noções sobre corpus, dizendo que ele se tratava, nessa situação, da reunião dos textos que foram produzidos por eles no 1º semestre.

Ela solicitou que eles abrissem o corpus, que estava armazenado no micro 10, por meio do processador de textos e o salvassem no computador em que estavam trabalhando. Na seqüência, solicitou-lhes que abrissem o *WordSmith Tools* e procedeu a explicação de como o programa funciona seguindo as dicas contidas em um texto entregue previamente à turma. A professora solicitou que eles criassem uma concordância da palavra “de”. Na geração da concordância, todos os alunos foram seguindo as orientações da professora e, ao mesmo tempo, observando as etapas no texto recebido no início da manipulação do programa. Como não houve iniciativa do coordenador do LI em ajudar a professora, ela solicitou que ele participasse auxiliando alguns grupos que tivessem dificuldade em encontrar as ferramentas ou botões do *software*. Os alunos prestavam bastante atenção às explicações da professora e poucos foram os casos em que necessitaram da ajuda do coordenador. A maioria dos alunos dessa turma havia feito a 5ª série com a professora no ano anterior, período em que ela desenvolveu um projeto com os alunos utilizando o SCP. Isso fez com que a turma não encontrasse muita dúvida durante o trabalho dessa etapa; alguns alunos, no entanto, perceberam que se tratava de outro *software* e fizeram alguns comentários sobre o fato.

Foi possível, apenas em uma aula, que os alunos executassem todas os procedimentos solicitados pela professora que estavam relacionados às dicas do passo-a-passo do *WordSmith Tools*, ou seja, geração de uma concordância e do *wordlist* do corpus. No entanto, o tempo no LI não foi suficiente para que a professora trabalhasse com a geração de mais uma concordância com os alunos.

A manipulação do corpus da forma como estava prevista pela professora (a análise do estilo, dos problemas de escrita dos alunos e a conclusão do trabalho) não pôde ser trabalhada pela professora. Conforme foi colocado

no início da seção, a professora não teve condições de desenvolverem essas atividades antes do término do ano letivo.

1.3. Professor e escola “C”

A execução do projeto de ensino na escola “C” foi marcada por dois sentimentos distintos da professora; pela decepção e pela surpresa. Inicialmente, ela tinha a intenção de executar apenas um projeto com os alunos. Em virtude de alguns problemas que ocorreram na sua execução, no 2º bimestre, ela fez questão de desenvolver um outro projeto a partir do 3º bimestre. Pode-se adiantar que o problema que gerou a decepção da professora (para não dizer também da turma) foi em relação à instalação e ao funcionamento do *WordSmith Tools*. Os dois projetos possuíam a mesma estrutura e foram elaborados pela própria professora. Eles tratavam de conjunções coordenativas, tema que fazia parte do conteúdo que seria trabalhado em uma turma de 7ª série do ensino fundamental, no matutino. Essa turma, inicialmente, continha 36 alunos matriculados e a média de presença diária era de 32 alunos.

Tanto a professora como a coordenadora do LI já conheciam o SCP e teorias e métodos que tratavam sobre corpus, porque haviam participado, em 2002, do curso de capacitação para utilização de corpus computadorizado no ensino da língua materna. Já haviam, portanto, desenvolvido um projeto de ensino para conclusão desse curso.

Os dois projetos com o *WordSmith Tools*, em 2003, foram executados numa média de quatro semanas e seguiram as seguintes etapas:

- A) apresentação do projeto e compilação do corpus;
- B) apresentação do *software* e manipulação do corpus;
- C) geração de concordâncias e levantamento de casos;
- D) conclusão e apresentação de relatórios.

Para melhor compreensão e distinção da prática da professora e dos problemas encontrados, estaremos descrevendo os dois projetos separadamente.

1.3.1. O primeiro trabalho

A) A apresentação do projeto e a criação do corpus

Essa primeira parte do projeto foi realizada em quatro aulas geminadas, totalizando três horas e vinte minutos. A professora reuniu os alunos no LI da escola que continha 10 computadores, sendo que um não poderia ser utilizado porque funcionava como o servidor de rede e de Internet.

Na primeira aula, estavam presentes 33 alunos que foram divididos em 9 grupos (três grupos com 5 alunos e 6 grupos com três). A professora orientou-os dizendo que estariam trabalhando com a construção de um banco de dados que seria posteriormente explorado por eles com um concordanciador. Ela os orientou a procurar por fábulas na Internet e a colar no processador de textos.

A orientação sobre a forma como os alunos estariam buscando os textos e depois colando no processador de textos foi dada pela coordenadora do LI. Após as devidas orientações, os alunos criaram um documento em uma pasta da professora, que estava em cada computador, e passaram a colar nele as fábulas copiadas da Internet. Dois grupos foram orientados a digitar algumas fábulas que a professora havia selecionado de livros didáticos de português e de livros infantis da biblioteca da escola. Como o primeiro encontro não foi suficiente para a conclusão dessa etapa, a professora ficou de reuni-los novamente na semana seguinte no mesmo horário de aula.

Nessa nova aula, havia mais um aluno presente que foi colocado em um dos grupos formado por três integrantes. Os alunos foram orientados a continuarem com as atividades que haviam iniciado na aula anterior. Vinte minutos antes do término desse encontro, a professora e a coordenadora do LI orientaram os alunos para que salvassem os arquivos que estariam sendo manipulados pela coordenadora para a criação do corpus. Enquanto a coordenadora organizava e compilava o corpus, a professora explicava as ações que estavam sendo executadas por ela. Todos os textos foram abertos, no servidor, utilizando o editor de textos, copiado o seu conteúdo e colado em um novo documento com o nome de “Corpus”.

Compilado o corpus, ele totalizava 11.375 palavras. Os textos que estavam armazenados em cada computador foram apagados e substituídos por ele. Então, a professora explicou que esse arquivo, que agora estava em cada computador, tratava-se do “corpus” que continha todas as fábulas baixadas da Internet e digitadas por eles.

B) Apresentação do *software* e manipulação do corpus

Os problemas da professora e da coordenadora começaram na etapa de apresentação do *software* e manipulação do corpus. A coordenadora do LI havia instalado uma cópia do *WordSmith Tools* em todos os computadores, no entanto a instalação não foi concluída porque ela não realizou o registro da cópia do programa. Logo, o programa foi instalado como versão de demonstração e com o funcionamento de todas as ferramentas de forma bastante limitada.

A apresentação do *software* e manipulação do corpus havia ficado sob a responsabilidade da coordenadora e a professora estaria atuando como sua monitora. Foi prevista a utilização de apenas uma aula de 50 minutos para essa atividade. Como havia a mesma quantidade de alunos do último encontro, não foi necessário ser realizado nenhuma alteração na composição dos grupos.

Em princípio, não houve problema em relação ao trabalho de apresentação do *WordSmith Tools*, sendo que a coordenadora orientou os nove grupos a executarem os passos do roteiro com dicas do funcionamento do programa. Quando os alunos tentaram gerar uma concordância da palavra “a”, o programa possibilitou a visualização de apenas 16 sentenças e de forma repetida em todos os computadores. Diante dos alunos, a coordenadora do LI e a professora não demonstraram desespero ou preocupação com o problema. Elas pediram que eles observassem apenas os passos do trabalho e não se preocupassem com o resultado das concordâncias que estavam sendo geradas. Disseram que esse problema seria resolvido para a realização da próxima aula.

Depois de vencidos todos os passos do texto com as dicas, elas solicitaram que os alunos gerassem mais duas concordâncias para sentirem o funcionamento do programa, mas o resultado era sempre o mesmo. Foram utilizados em torno de 40 minutos de aula para a realização dessas tarefas e, então, a professora retornou com os alunos para a sala, antes do final dessa aula.

No dia seguinte, a professora tinha uma aula vaga e, junto com a coordenadora do LI, aproveitou esse momento para descobrir falha que havia ocorrido no processo ou no programa e resolvê-la. Elas tentaram em vão, não conseguindo resolver o problema mesmo sendo mais simples do que elas imaginavam.

Não solucionado o problema, entraram em contato com a multiplicadora do NTE pra saber o que estava acontecendo. Na semana seguinte, a multiplicadora foi à escola, percebeu o problema, mas não sabia a razão disso, nem como solucioná-lo. Isso só foi resolvido no 3º bimestre quando elas relataram o fato ao pesquisador.

Como a professora tinha pressa em terminar o projeto como conclusão do curso, decidiu continuar o processo mesmo com esse problema. A saída encontrada para justificar o fato aos alunos foi dizer-lhes que a causa do problema (repetição de sentenças idênticas) era devido à cópia e à colagem das mesmas fábulas por diferentes grupos em outros computadores. Como nenhum aluno tinha conhecimento do programa, nem da metodologia de trabalho, não questionaram ou polemizaram a situação.

C) Geração de concordâncias e levantamento de casos

Nessa etapa, a professora pediu para que os alunos gerassem diferentes concordâncias com as conjunções coordenativas aditivas e adversativas. Em seguida, eles deveriam explorar as concordâncias, selecionar cinco exemplos de uso e transcrevê-los de forma sistemática para seus cadernos de atividade. Esses exemplos estariam, posteriormente, sendo trabalhos em sala de aula.

Como o problema não havia sido resolvido, a geração de concordâncias e o levantamento de exemplos de uso foram bastante cansativos para os alunos. A expectativa da professora era de que eles se deparassem com uma grande quantidade de exemplos de uso, mas o que ocorria era a repetição dos mesmos exemplos de uso. Sem opção, ela solicitou aos alunos que copiassem os exemplos que se apresentavam na tela do computador e que, depois, fora do horário de aula, eles estivessem buscando mais exemplos das fábulas contidas nos livros didáticos e nos livros infantis na biblioteca da escola.

Para que os alunos não saíssem do laboratório totalmente frustrados, a professora também solicitou que eles coletassem alguns exemplos diretamente da Internet, tentando localizar algumas fábulas que eles haviam utilizado para compilar o corpus. Alguns grupos não conseguiram copiar nenhuma fábula ou exemplo de uso em virtude do tempo limitado e da pressa com que navegavam na Internet. Outros selecionaram dois exemplos, em média, pegando os primeiros que eles conseguiam localizar.

A professora havia previsto duas aulas de 45 minutos para a realização dessa atividade e o tempo foi mais do que suficiente, pois o *WordSmith Tools* não funcionou como ela havia previsto.

D) Conclusão e apresentação de relatórios

Na semana seguinte, decepcionada com o processo, a professora decidiu concluir o projeto para que pudesse prosseguir com as atividades corriqueiras. Em uma aula, ela solicitou-lhes que se reunissem nos mesmos grupos, analisassem os exemplos e construíssem seus relatórios.

Na aula seguinte, ela solicitou que os alunos expusessem os exemplos encontrados e tecessem os devidos comentários. Eles iam até à frente da sala e liam grupos de exemplos, classificando cada um deles, ora como conjunções coordenativas aditivas, ora como conjunções adversativas respectivamente. As justificativas para sua argumentação eram as mesmas trazidas pelos livros didáticos que eles utilizavam; não ocorreu, portanto, nenhuma divergência em relação à classificação das conjunções.

Para encerrar o projeto com os alunos, a professora disse-lhes que, em virtude do problema “inexplicável” nos computadores, o processo da coleta de exemplos de uso ficou prejudicado e que, caso tivesse sido solucionado, eles teriam conseguido localizar outros exemplos de uso que poderiam gerar uma discussão ou debate entre eles.

1.3.2. O segundo trabalho

Aconteceram dois fatos que serviram de estímulo para que a professora desenvolvesse um segundo trabalho com os alunos. Primeiro porque grande parte dos professores cursistas não entregou os relatórios de conclusão do projeto de ensino executado com os alunos na data prevista (26/08/2003), uma vez que ainda não tinham conseguido executá-los na íntegra. A multiplicadora do NTE estabeleceu, então, nova data para apresentação dos resultados (segunda semana de novembro). Segundo, o problema que havia ocorrido nos computadores do LI foi identificado e solucionado. Diante desse novo contexto, a professora decidiu voltar ao laboratório e retomar o projeto que lhe causara decepção.

O trabalho que ela estaria desenvolvendo com os alunos teria a mesma estrutura e o conteúdo a ser trabalhado ainda seria sobre as conjunções só que, como estava no meio do 3º bimestre, estaria trabalhando com todas as conjunções coordenativas.

Como a compilação do corpus e a apresentação do *software* já haviam sido feitas, a professora decidiu, então, retomar o projeto a partir da terceira etapa, ficando a geração de concordâncias, levantamento de casos, conclusão e apresentação de relatórios como etapas a serem desenvolvidas.

A) Geração de concordâncias e levantamento de casos

Nessa etapa do trabalho, a professora estaria levando seus alunos apenas duas vezes ao laboratório de informática. Como a coordenadora do LI estava em licença gestante e a professora ainda se sentia um pouco insegura em relação ao funcionamento do *WordSmith Tools*, ela comunicou a multiplicadora do NTE que estaria desenvolvendo o trabalho com os alunos e a convidou para estar presente. A multiplicadora concluiu que sua presença não seria necessária porque o pesquisador estaria presente no momento da execução do projeto. Então, mesmo sem a presença da multiplicadora, a professora desenvolveu o trabalho com seus alunos.

No 3º bimestre, a média de presença diária dos alunos caiu para 28 alunos e era essa a quantidade de alunos que estavam presentes nas duas vezes em que a professora utilizou o LI. Havia um computador que estava com mau funcionamento; portanto a turma teve que trabalhar com 8 computadores; formando-se, então, quatro grupos com quatro alunos e quatro grupos com três.

Os alunos tiveram pouca dificuldade em manipular o corpus através do *software*, demonstrando boa memória. A professora solicitava que todos os grupos gerassem concordâncias ao mesmo tempo, uma vez que ela teria dificuldade de atender todos os grupos individualmente ao computador. Mesmo assim, à medida que o trabalho transcorria, a cada geração de uma nova concordância, a professora orientava toda a turma a explorar cada uma delas e selecionar dois exemplos significativos de uso das conjunções coordenativas e, em seguida, acabava atendendo individualmente cada grupo.

O primeiro encontro (duas aulas) terminou sem que os alunos concluíssem suas pesquisas. Então, na semana seguinte, a professora retornou com a turma para que terminassem a coleta de dados. Em relação à aula anterior, havia um aluno a mais e a professora possibilitou que ele entrasse em um grupo com o qual ele tivesse afinidade com os colegas. Ele acabou escolhendo um grupo formado por quatro alunos.

A atividade de coleta de dados foi retomada pelos grupos sem apresentar nenhuma alteração no ritmo de trabalho do encontro anterior. O último grupo conseguiu selecionar os exemplos de uso aproximadamente dez minutos antes que esse novo encontro terminasse.

B) Conclusão e apresentação de relatórios.

Embora estivesse mais animada com o resultado dos dois últimos encontros no LI, a professora novamente disponibilizou apenas uma aula para que seus alunos realizassem as respectivas análises dos dados e construção

dos relatórios. Os grupos que não conseguissem terminar as atividades em sala de aula teriam o fim de semana para o término do trabalho.

Na quarta-feira da semana seguinte, a professora possibilitou aos alunos a apresentação dos resultados e dos relatórios. Cada grupo deixava o trabalho escrito com a professora após a apresentação verbal de suas conclusões.

Foi possível perceber que alguns grupos tiveram dificuldade na classificação do 'que' e do 'porque'. Problemas semelhantes aos ocorridos no trabalho desenvolvido pela professora "A". Grande parte dos alunos transcreveu alguns exemplos de sentença que não possuíam uma conjunção coordenativa, mas sim subordinativa. A professora fez a devida intervenção fazendo algumas explicações e classificações de algumas conjunções segundo regras da gramática. Disse-lhes que não iria usar muito tempo da aula com a explicação dessas regras por acreditar que a maioria da turma não entenderia o assunto exposto por ela. Mesmo assim, alguns alunos se mostraram interessados pela distinção que a professora fazia no quadro através da utilização de alguns exemplos de uma gramática.

1.4. Professor e escola "D"

O projeto executado na escola "D" contou com a colaboração do coordenador do laboratório de informática da escola que também tinham participado da capacitação sobre corpus computadorizado, em 2002. Embora a professora não tenha participado integralmente dessa outra capacitação, ambos afirmaram não ter encontrado muita dificuldade na execução do atual projeto. A coordenação das tarefas desenvolvidas pelos alunos ficou dividida entre eles: quando se tratava de noções sobre o funcionamento da máquina e dos *softwares*, ficava sob responsabilidade do coordenador do LI; quando se tratava da parte pedagógica, ficava a cargo da professora.

O projeto havia sido elaborado quando os dois ainda estavam participando do curso de capacitação no NTE. A professora fez a opção de elaborar e executar o projeto em uma turma da 6ª série do ensino fundamental, no período vespertino. A turma possuía 38 alunos matriculados, mas, até a conclusão do projeto, diversos alunos haviam desistido ou sido transferidos, restando apenas 31 no final. O conteúdo trabalhado fazia parte da grade de disciplinas a serem trabalhadas no ano pela professora e tratava do uso das palavras 'porque', 'porquê', 'por que' e 'por quê'. Como a professora e o coordenador do LI já tinham familiaridade com o desenvolvimento desse tipo de projeto, não necessitaram da orientação dos multiplicadores do NTE.

As atividades com os alunos tiveram início no final do 2º bimestre e foram concluídas no início do 4º. Não foi possível realizar todas as atividades previstas até a data do encontro realizado com os cursistas, no dia 26/08/2003. A professora decidiu prosseguir e concluir o projeto, nesse ano letivo, assim que viu que esse evento não seria mais realizado.

O LI da escola possuía 10 computadores e, como acontecia em todas as escolas, um deles era utilizado como servidor de Internet e rede. No início do projeto, a professora chegou a trabalhar com grupos de até cinco alunos por micro. A média de alunos por computador caiu de quatro para três, porque a quantidade de alunos diminuiu durante o ano.

No geral, a execução do projeto ficou parecida com os desenvolvidos nas outras escolas. As etapas foram divididas da seguinte forma:

- A) apresentação do projeto;
- B) compilação do corpus;
- C) apresentação do *software* e manipulação do corpus;
- D) geração de concordâncias e levantamento de casos;
- E) conclusão e apresentação de relatórios.

A) Apresentação do projeto

O projeto foi apresentado aos alunos pela professora, em sala de aula, antes que eles fossem ao LI. A professora deu algumas informações aos alunos sobre a metodologia de trabalho com corpus, ainda que eles não fizessem muita idéia do que estariam fazendo no laboratório. Ela disse-lhes que estariam executando tarefas divididas em etapas que envolviam a utilização do LI e da sala de aula. Disse qual seria o tema da pesquisa e dividiu os grupos de trabalho antes que fossem ao laboratório.

B) Compilação do corpus

O corpus foi compilado pelos alunos no laboratório sob orientação do coordenador do LI, auxiliado pela professora. Para a compilação do corpus, os alunos estariam realizando buscas de textos jornalísticos na Internet e colando os dados no editor de textos.

O coordenador do LI iniciou o trabalho passando alguns fundamentos e comandos básicos do navegador da Internet e do processador de textos. Inicialmente, os alunos foram orientados a criar um arquivo em branco no processador e salvá-lo com o nome de “corpus”, na extensão *.txt*, em uma pasta com o nome da professora, criada dias antes em cada computador pelo coordenador. Na seqüência, passaram a procurar matérias jornalísticas na Internet e a copiar textos, colando-os no arquivo que haviam criado.

Foram realizados três encontros no laboratório, sempre com aulas geminadas, para a realização do trabalho de compilação do corpus. Ao final do 2º bimestre, essa parte do trabalho dos alunos no corpus já havia sido concluída. Para a edição final do corpus, o coordenador e a professora salvaram todos os arquivos no servidor e criaram um único documento que foi salvo com o nome de “corpus”.

Antes da manipulação do corpus, a professora realizou alguns “pré-testes” com ele, buscando exemplos de uso das palavras que estariam sendo estudadas pelos alunos. Como não havia encontrado exemplos de ‘porquê’ e ‘por quê’, a professora e o coordenador do LI procederam a busca desses exemplos na Internet, através da ferramenta de busca. Entre os diversos exemplos encontrados, ela selecionou 54 diferentes exemplos de uso dessas palavras e colocou seis deles em cada corpus e os salvou nas respectivas pastas das nove estações de trabalho. Ela fez dessa forma porque queria que cada grupo encontrasse exemplos de uso diferentes um do outro, para que houvesse maior interesse por parte dos alunos no momento da socialização. Também, foram incluídos em cada corpus dois exemplos de construções erradas com cada palavra, para que fossem localizados pelos alunos durante a manipulação do corpus.

C) Apresentação do *software* e manipulação do corpus

Para a realização das atividades de apresentação do *software* e primeira manipulação do corpus, não foi necessário mais que uma aula com duração de 50 minutos. Essas atividades foram dirigidas pelo coordenador do laboratório e a professora atuou como seu auxiliar. À medida que algum grupo encontrava dificuldades em utilizar o programa, ele era auxiliado ora pela professora, ora pelo coordenador. As orientações eram dadas sempre em relação à utilização do corpus que estava armazenado em cada computador.

Como primeira atividade, foi solicitado que os alunos criassem duas concordâncias: uma com a palavra ‘a’ e outra com a palavra ‘de’. O coordenador sugeriu que os grupos realizassem as atividades orientando-se também pelo texto com dicas sobre o *WordSmith Tools*. Assim que essas duas concordâncias foram exploradas tendo como base o texto de dicas, o coordenador solicitou-lhes a criação do *wordlist* do corpus. Como a aula já estava no final, rapidamente, apresentou as três ordens como o *software* apresentava cada *wordlist*.

D) Geração de concordâncias e levantamento de casos

A atividade de geração de concordâncias para levantamento de casos, inicialmente, foi realizada em duas aulas geminadas, que seriam as últimas aulas de português antes da semana em que estaria ocorrendo o encontro de professores para término do trabalho. Diante disso, a professora decidiu que os alunos também realizariam a análise (ainda que superficial) dos exemplos de uso encontrados por eles e, para finalizar, quando estivessem faltando 20 minutos para o término da aula, eles apresentariam verbalmente aos colegas. O coordenador do laboratório atuou com auxiliar da professora que, por sua vez, ficou responsável pela condução das atividades.

A professora solicitou que os alunos criassem novamente o *wordlist* do corpus que estava armazenado em cada computador. Em seguida, ela pediu que eles observassem e dissessem à turma qual era a quantidade de palavras que havia em cada corpus. Eles informavam e percebiam que não havia igualdade entre as quantias informadas, ocorrendo uma pequena diferença no total das palavras. A professora explicou que isso porque ela havia incluído diferentes exemplos de uso das palavras que estariam sendo investigadas em cada corpus, bem como a inserção de dois exemplos de sentenças mal-construídas em cada um deles. Por fim, ela solicitou que eles observassem a quantidade das palavras ‘porque’, ‘porquê’, ‘por que’ e ‘por quê’. Nesse caso, não ocorreu diferença entre a quantidade de ocorrências em cada corpus.

Na seqüência, a professora solicitou que a turma criasse uma concordância com as respectivas palavras. Criadas as quatro concordâncias, demonstrou que eles poderiam “manipulá-las” alternadamente, indo de uma para a outra através do menu de ferramentas. Ela deu-lhes a tarefa de localizar três exemplos adequados de uso de cada palavra e dois exemplos inadequados; relacioná-los em uma folha de papel; analisá-los, justificando (com suas palavras) a razão desse uso e prepararem-se para uma apresentação verbal que seria feita antes do final dessa aula.

Distribuídas as tarefas, a professora e o coordenador do LI passaram a auxiliar os diferentes grupos à medida que eles solicitavam. Como ocorriam em todas as turmas que trabalhavam em grupo, havia bastante

conversa e discussão em torno do tema e dos diferentes exemplos de uso que se apresentavam no momento da manipulação. Não foi percebido nenhum problema de relacionamento entre os alunos, mas foi possível perceber a diferença entre o grande entusiasmo da maioria da turma em cumprir as tarefas e o desânimo de três alunos da turma.

Havia um certo burburinho ou frisson por parte dos alunos, na realização das análises. além de pedirem ajuda para a professora sobre algum ponto que pudesse dificultar na chegada de conclusão adequada, foi possível perceber que alguns alunos também prestavam atenção no que era dito em outro grupo sobre determinados exemplos e/ou, em alguns casos, pediam ajuda diretamente para alunos de outros grupos. A professora não reprimiu essa forma de socialização, mas dizia aos alunos que procuravam outros grupos que as conclusões adequadas não eram tão difíceis de serem construídas.

E) Conclusão e apresentação de relatórios

Quando faltavam 25 minutos para terminar a aula, a professora informou aos alunos que eles teriam mais cinco minutos para concluir as análises e se prepararem para a exposição de suas conclusões. Findo esse prazo, foi possível perceber que a maioria dos grupos não teve preocupação em formular justificativas por escrito nem relatórios, mas apenas em separar os exemplos adequados e inadequados dos quatro “tipos de uso” esperados pela professora.

A professora solicitou a uma equipe de alunos que fosse até a lousa e escrevesse um exemplo de uso adequado de cada uma das palavras pesquisadas e, depois, fizesse os devidos comentários sobre cada um deles. O grupo escreveu quatro exemplos de uso adequado dessas palavras e justificaram verbalmente, dizendo que ‘porque’ era utilizado em sentenças onde se expressa uma explicação ou justificativa; ‘porquê’, em sentenças funcionando como sujeito da oração; ‘por que’, no início de orações interrogativas; e ‘por quê’, no final de orações interrogativas.

A professora pediu, então, que esse mesmo grupo escrevesse um exemplo de uso inadequado das mesmas palavras. Dos quatro exemplos de uso apresentados pelo grupo, duas construções diziam respeito às palavras ‘por quê’ e ‘porquê’, adicionadas pela professora. No entanto, com relação à ‘por que’, o exemplo apresentado por eles era de uso adequado da palavra. Quanto à palavra ‘porque’, eles disseram que ainda não haviam encontrado algum exemplo de uso inadequado dessa palavra, porque havia uma grande quantidade de ocorrências na concordância criada por eles.

Ao final da exposição desse grupo, a professora interveio e explicou que o exemplo de uso inadequado do ‘por que’, apresentado por eles, era adequado, pois se tratava de uma sentença interrogativa indireta. Também disse que era bastante provável que esse exemplo de uso não fosse um dos exemplos colocados por ela e, portanto, os alunos também tiveram dificuldade de encontrar exemplos inadequados desse tipo de uso.

A professora questionou-lhes sobre a forma como eles procuraram o exemplo de uso inadequado de ‘por que’. Eles disseram que simplesmente procuraram por um tipo de construção que não fosse interrogativa com ‘por que’ ocorrendo no início. Ela comentou que há algumas construções não interrogativas que utilizam o ‘por que’ tanto no início como no meio e que, em outra oportunidade, ela estaria aprofundando esse assunto.

Assim que esse grupo voltou pra mesa, ainda no laboratório, restavam aproximadamente cinco minutos para terminar a aula. Então, a professora decidiu terminar a atividade no LI e conduzir os alunos até à sala de aula. Antes, solicitou que todos os grupos passassem os relatórios a limpo para serem entregues na próxima aula. Alguns grupos informaram que não haviam concluído o trabalho e que necessitariam de maior tempo de pesquisa no LI. Como a professora já tinha elementos suficientes para apresentar no encontro de encerramento da capacitação docente, deu-lhes, então, um prazo maior e negociou com o coordenador do LI o atendimento desses alunos em turno diferente ao que eles estavam estudando.

Depois do encontro dos professores cursistas, em agosto, esse trabalho com os alunos foi retomado no mês de setembro, antes do final do 3º bimestre. A professora levou os alunos em mais um encontro no laboratório com duas aulas geminadas e solicitou-lhes que fizessem novas concordâncias e retomassem a construção dos seus relatórios. A forma como a professora, o coordenador do LI e os alunos realizaram suas ações eram bastante semelhantes às realizadas no último encontro ocorrido no mês de agosto.

Os alunos faziam seus rascunhos no caderno e quando iam passar o relatório a limpo, passaram a utilizar um conjunto de carteiras e cadeiras que ficava ao centro do LI. Eles haviam sido orientados, anteriormente, a trazerem uma gramática e/ou livro didático que tratasse do tema para serem utilizados nesse dia. A professora reservou o tempo integral desse encontro para que eles pudessem concluir o trabalho escrito. Finda essa parte, a professora marcou a data do encontro, em que eles fariam a apresentação dos resultados, para o mês de outubro.

Nessa data, agora em sala de aula, a dinâmica utilizada para a apresentação dos resultados dessa nova pesquisa foi diferente. A professora solicitou que eles utilizassem seus relatórios e fossem ditando,

preferencialmente com suas próprias palavras, o resumo da regra de utilização adequada de cada uma das construções. Ela pediu um voluntário para escrever as regras no quadro e indicou um entre três voluntários. Enquanto a turma ditava e organizava a regra, esse aluno escrevia o resultado na lousa.

Colocadas as regras na lousa, a professora solicitou de cada grupo (exceto do grupo do aluno que estava no quadro) que colaborasse com um exemplo de uso adequado à medida que fosse solicitado. A cada exemplo escrito na lousa, os demais grupos apresentavam verbalmente um exemplo de uso semelhante.

Quando os grupos apresentaram exemplos inadequados de uso, voltou a ocorrer o mesmo problema da apresentação feita no laboratório, em relação ao uso inadequado do ‘por que’. A professora, no encerramento da apresentação, como no encontro anterior, interveio dizendo que uso do ‘por que’ é possível em construções afirmativas e negativas. Ela também disse que se tratava de um assunto bastante complexo para o nível lingüístico no qual eles se encontravam; que esse se constituiria, portanto, um bom tema para o desenvolvimento de outros projetos para tratar especificamente desse caso.

1.5. Professor e escola “E”

A professora da escola “E” elaborou e executou o projeto mais simples e mais rápido; apenas um encontro no laboratório de informática envolvendo duas aulas geminadas de 45 minutos. Ela justificou essa atitude informando que, em virtude de estar trabalhando como professora temporária, estaria deixando de trabalhar com a turma e a escola, naquela semana, cedendo a vaga a uma professora titular.

Tratava-se de uma turma do 2º ano do ensino médio, com 34 alunos matriculados, mas que contava com apenas 23 alunos nessa data, provavelmente, em virtude de ser um dia chuvoso. O assunto que a professora estaria abordando como grupo seria sobre as orações coordenadas/conjunções coordenativas.

O LI da escola possuía 16 computadores, sendo um deles o servidor. Treze computadores estavam em condição de uso, no entanto apenas onze puderam ser utilizados pelos alunos, porque, enquanto o projeto estava sendo executado, o coordenador do LI atendia um professor em um computador e dois outros eram utilizados para a digitação de coisas pessoais por um outro professor e dois alunos de outra turma. Os alunos, portanto, foram distribuídos em dez duplas e um trio nos computadores.

A professora não pode contar com a ajuda do coordenador do LI dessa escola, pois ele não havia participado da primeira parte do curso de capacitação. Com isso, solicitou o auxílio e acompanhamento à multiplicadora do NTE que prontamente a atendeu. Embora o trabalho tenha sido realizado em apenas um dia, podemos descrever suas etapas de execução da mesma forma que os anteriores, sendo:

- A) compilação do corpus;
- B) apresentação do projeto;
- C) apresentação do *software* e manipulação do corpus;
- D) geração de concordâncias, levantamento de casos e apresentação de resultados.

A) Compilação do corpus

O corpus havia sido compilado pela própria professora através da cópia de arquivos completos de clássicos da literária brasileira (diversas obras de Machado de Assis, José de Alencar, entre outros). O corpus continha pouco mais de 900.000 palavras e era processado com relativa dificuldade pelo *WordSmith Tools*, em virtude da pouca capacidade de processamento dos computadores do laboratório da escola.

Em data anterior, a professora havia criado uma pasta de arquivos com o seu nome em todos os computadores e armazenado uma cópia do banco de dados com o nome de “Corpus” em cada uma delas.

B) Apresentação do projeto

A professora apresentou o projeto aos alunos, falando da importância da exploração lingüística em um banco de dados que armazenasse uma grande quantidade de exemplos de uso de língua para serem observados e estudados, mesmo sem o auxílio de uma gramática ou dicionário. Ela lhes disse que era essa a atividade que estariam realizando naquela noite.

A professora solicitou-lhes que localizassem o corpus que estava em cada computador, em uma pasta que levava o seu nome, utilizando o gerenciador de arquivos. Como alguns alunos tiveram dificuldade de localizar a pasta com o corpus, foram auxiliados por ela e pela multiplicadora do NTE. Em seguida, a professora entregou uma cópia do texto com dicas sobre o funcionamento do *WordSmith Tools* e passou a palavra a multiplicadora para fazer a apresentação do *software*.

C) Apresentação do *software* e manipulação do corpus

A multiplicadora iniciou a apresentação do *WordSmith Tools* solicitando que os alunos o abrissem e gerassem uma *wordlist* do corpus. A geração do *wordlist* levou bastante tempo, em torno de cinco minutos da aula, em virtude da capacidade de processamento dos computadores. A multiplicadora comentou sobre a importância da geração de uma *wordlist* e solicitou que os alunos observassem as palavras que ocorriam no corpus e respectivas frequências.

Os alunos demonstraram relativa dificuldade para entender de onde vinham as concordâncias, em virtude de terem visualizado apenas o arquivo com o nome Corpus e não tê-lo aberto, nem o visualizado como um arquivo de texto no computador onde trabalhavam. Eles indagaram se as concordâncias eram buscadas diretamente da Internet pelo concordanciador, ou se eram geradas automática e aleatoriamente pelo *WordSmith Tools*, como exemplos de usos possíveis, em virtude de um avançado sistema de computação. Mesmo diante dessas questões, a professora e a multiplicadora limitaram-se a dizer que eram criadas a partir do arquivo que eles haviam visualizado através do gerenciador de arquivos.

Depois disso, a multiplicadora orientou os alunos a abrirem o concordanciador para a criação de concordâncias através da manipulação do corpus. Seguindo os passos do texto com as dicas, ela os orientou a criarem uma concordância da palavra “a”. Como era uma palavra bastante frequente, levou em torno de três a quatro minutos para que os micros executassem essa tarefa. Ainda, orientando-os através do texto, ela solicitou que realizassem as demais tarefas que estavam previstas no *passo-a-passo*.

Até o ponto da execução dessas tarefas, havia se passado a primeira parte da aula, ou seja, 45 minutos. A professora assumiu a condução do trabalho após a multiplicadora terminar a apresentação do *software* e mostrar aos alunos como proceder na manipulação do corpus.

D) Geração de concordâncias, levantamento de casos e apresentação de resultados

A professora iniciou as atividades de criação de concordâncias explicando aos alunos que eles estariam realizando o levantamento de exemplos de uso de períodos compostos por coordenação a partir da localização de conjunções coordenativas. Ela fez a leitura da regra gramatical de construção e uso das orações coordenadas aditivas, trazida pelo livro didático utilizado pelos alunos, e fez alguns comentários sobre a conceituação. Em seguida, ela solicitou-lhes que criassem uma concordância com a locução ‘mas também’ e verificassem se a maioria dos exemplos apresentados traria a idéia de adição ou outra idéia.

Os alunos construíram a concordância e passaram a explorá-la. Cada grupo manipulava a concordância da forma que lhe parecia mais fácil ou interessante; algumas vezes tinham de ampliar a quantidade de informações apresentadas na tela do computador para que tivessem a idéia exata do contexto no qual a conjunção estava inserida.

Após alguns minutos, a professora solicitou a cada grupo que fizesse a leitura de uma frase para que todos verificassem sua composição e classificassem cada período. À medida que cada grupo lia sua sentença, a professora questionava sobre o que os demais colegas pensavam sobre o exemplo lido. Antes mesmo que algum grupo pudesse formular uma idéia, independente do exemplo ser adequado ou não, ela tecia seus comentários e dava a resposta a sua própria questão dizendo se o exemplo era ou não adequado, segundo as regras gramaticais. E, assim, foram sendo lidos os exemplos de uso dos demais grupos e a professora procedendo da mesma forma com todos eles.

Antes que a segunda parte da aula terminasse, os alunos puderam realizar concordâncias das conjunções ‘logo’, ‘portanto’, ‘pois’ e ‘entretanto’. A cada novo levantamento de casos e apresentação dos resultados, a professora procedia da mesma forma. A tarefa que cabia aos alunos era apenas coletar e apresentar os dados, não sendo possível a interação ou discussão de nenhum dos casos entre os onze grupos, ou entre a turma e a professora. Durante essa etapa do projeto, era possível ver dois grupos de alunos navegando “escondidos” na Internet. Sempre que a professora ou a multiplicadora se aproximava deles, eles fechavam o navegador.

1.6. Professor e escola “F”

O tema abordado pela escola “F” foi em relação à distinção entre o ‘a’ preposição, pronome e artigo. O projeto foi elaborado sozinho pela professora e executado, no 3º bimestre, com uma turma de 1º ano do ensino médio. O assunto não fazia, especificamente, parte do conteúdo gramatical da série, mas foi trabalhado de forma a ser rapidamente executado com os alunos em atendimento à exigência do curso de capacitação. A professora alegou que não havia encontrado um ponto da grade curricular da turma que fosse interessante para ser trabalhado com seus alunos, e que esse assunto tornaria o trabalho mais fácil de ser desenvolvido com eles.

Ela iniciou a execução desse projeto em agosto, na semana seguinte à realização do encontro de professores no NTE, porque esteve afastada da função por problemas médicos. A turma que participou do projeto possuía 36 alunos matriculados, sendo que um havia sido transferido, e a média de presentes nas aulas era de trinta alunos.

O laboratório de informática da escola possuía 16 computadores. Um deles funcionava como servidor e um outro não estava funcionando em virtude de problemas técnicos, ficando 14 computadores à disposição da professora.

A coordenadora do laboratório não havia feito a primeira parte da capacitação e, com isso, não pode dar nenhuma assistência ou colaboração direta na execução do projeto. A professora, no entanto, não teve muita dificuldade em conduzir o trabalho sozinha, com os alunos no LI, pois já havia feito outros cursos de capacitação no NTE e desenvolvido, pelo menos, outros três projetos de ensino com alunos, utilizando o laboratório. As etapas do desenvolvimento e da execução desse projeto foram as seguintes:

- A) compilação do corpus;
 - B) apresentação do projeto, apresentação do *software* e manipulação do corpus;
 - C) geração de concordâncias, levantamento de casos;
 - D) apresentação de resultados.
- A) Compilação do corpus

O corpus foi compilado pela professora a partir da cópia parcial do *Corpus da Folha de São Paulo* (em torno de 100.000 palavras) e do acréscimo de textos de autores clássicos da literatura brasileira. A professora, inicialmente, testou a possibilidade de utilizar apenas o corpus da Folha na íntegra, mas percebeu que ele era muito grande (cerca de 32.000.000 de palavras) e pesado demais para rodar nos computadores do LI. Após a redução desse corpus, a professora percebeu, também, que não estaria encontrando grande quantidade de ocorrência do ‘a’ como pronome pessoal oblíquo. Com isso, ela decidiu acrescentar textos da literatura brasileira que poderiam trazer boa quantidade desses exemplos de uso.

Após a compilação do corpus, a professora criou uma pasta pessoal com o seu nome, na pasta ‘meus documentos’ de cada computador, e armazenou uma cópia do banco de dados nessas pastas com o nome de “Corpus”.

- B) Apresentação do projeto, apresentação do *software* e manipulação do corpus

No início da execução do projeto com os alunos, a professora utilizou duas aulas geminadas de 50 minutos. Os alunos foram conduzidos até o LI e, lá, foram distribuídos nos 14 computadores. Havia 33 alunos nesse dia, portanto 9 computadores foram distribuídos para duplas de alunos e 5 para trios.

Na seqüência, a professora falou sobre o trabalho que estaria desenvolvendo com eles e que ela estaria retornando com toda a turma na semana seguinte, em mais uma aula geminada. A professora explicou-lhes que iriam explorar um corpus, compilado por ela; localizar todas as ocorrências da palavra ‘a’; analisar e selecionar diversas ocorrências; criar um relatório com as regras e classificações dos exemplos de uso selecionados por eles; e, por fim, entregar o relatório a professora e apresentar os resultados aos demais colegas em sala de aula.

Ela solicitou que os alunos abrissem o corpus pelo editor de textos. Informou-lhes que o corpus, salvo nessa versão final (.txt), possuía 288 páginas e 225.414 palavras. Disse-lhes que a exploração visual em busca de todas as repetições de qualquer palavra poderia levar horas de trabalho, mas que ela trabalharia com eles uma forma de levantamento de dados que facilita muito o trabalho de um pesquisador.

Em seguida, a professora pediu aos alunos que fechassem o editor de textos e abrissem o *WordSmith Tools*. Com o programa aberto, ela lhes disse que seria por meio desse *software* que eles explorariam, então, o corpus que ela havia criado para esse fim específico.

Ela distribuiu uma cópia do documento com dicas para cada grupo e pediu-lhes que criassem um *wordlist* do corpus. A professora mostrou aos alunos como as informações estatísticas do corpus eram apresentadas ao usuário, e lhes disse que essas informações tomariam semanas de trabalho de um pesquisador se fossem levantadas de forma manual. Ela aproveitou a ocasião e disse que também seria possível a criação de uma *wordlist* de qualquer trabalho que já estivesse digitalizado, citando como exemplo o nome de algumas obras clássicas da literatura brasileira e a Bíblia Sagrada.

Ela informou aos alunos que muitas das atividades que eles desenvolveriam nos dois encontros no laboratório poderiam ser realizadas diretamente da Internet, a partir de serviços que são disponibilizados gratuitamente. Quando foi questionada por um aluno se fariam essa atividade nesse encontro, a professora disse à turma que isso seria feito em uma outra oportunidade. Ela deu alguns minutos para que eles explorassem a

wordlist e, depois disso, pediu-lhes que anotassem a quantidade de vezes que ocorria a palavra ‘a’ e fechassem a *wordlist*.

A professora solicitou, na seqüência, que os alunos abrissem o concordanciador e, seguindo os passos das dicas, orientou-os na criação de uma concordância com a palavra ‘de’. Criada a concordância, ela os orientou à utilização dos outros recursos do concordanciador que estavam mencionados no texto das dicas e comentava sobre as facilidades geradas por cada recurso testado.

Quando faltavam vinte minutos para terminar a aula, a professora solicitou-lhes que criassem outras concordâncias com outras palavras e expressões para fixarem o funcionamento do concordanciador. Enquanto os grupos iam criando as concordâncias e explorando os recursos do concordanciador, ela atendia individualmente cada grupo que encontrava dificuldades e fazia comentários sobre essas dúvidas com toda a sala.

A coordenadora do LI fazia algumas anotações sobre o que era ensinado aos alunos e tentava, também, aprender alguma coisa para que fosse colocado depois no relatório de utilização do laboratório.

C) Geração de concordâncias e levantamento de dados

A professora levou os alunos ao laboratório de informática para a criação de concordâncias e levantamento de dados na semana seguinte, no mesmo horário. Nessa etapa do processo, a coordenadora do LI esteve mais atenta ao trabalho e, em alguns poucos momentos, chegou a auxiliar a professora na orientação dos alunos. Havia o número máximo de alunos matriculados nesse dia, ou seja, mais um aluno já que o outro, ausente, seria considerado desistente a partir de meados do 4º bimestre. Esse novo aluno foi colocado para trabalhar com uma das duplas.

A professora solicitou que os alunos criassem sozinhos, observando o texto com dicas, uma concordância de ‘a’ e aguardassem enquanto ela orientava algum grupo que encontrasse alguma dificuldade. Dos quatorze grupos, apenas dois necessitaram da orientação da professora para realizar a tarefa solicitada.

Criada a concordância, ela solicitou-lhes que organizassem o contexto em ordem alfabética a partir da 1ª palavra à esquerda e da 1ª palavra à direita, através do *resort*. Em seguida, orientou-os a observarem, por meio da ferramenta *show collocates*, quais eram as palavras que mais apareciam no contexto de ‘a’ e quais as posições das mesmas.

Dadas essas orientações iniciais, a professora solicitou aos alunos que pesquisassem os contextos em que ‘a’ ocorria, analisassem as estruturas e transcrevessem para seus cadernos uma média de dez diferentes exemplos de uso da palavra que poderiam ser classificadas como artigo, preposição ou pronome.

Os alunos desenvolveram essa atividade de pesquisa e coleta de dados durante 50 minutos em média. Quando faltavam 30 minutos para terminar a aula, a professora redistribuiu os alunos, organizando quatro grandes grupos compostos de 8 e 9 alunos. Eles juntariam os exemplos colhidos do corpus e formulariam o relatório para ser apresentado na semana seguinte, no mesmo dia e horário.

Nem todas as duplas e trios haviam coletado a quantidade de exemplos solicitada, mas, juntando os exemplos coletados nesses novos grupos, a quantia excedia a meta dada pela professora. Os novos grupos passaram, então, a selecionar, entre os exemplos colhidos, os que fariam parte do relatório. Essa atividade não foi completada nesse encontro, no entanto a professora disse que seriam reservados alguns instantes no início da aula em que seriam apresentados os resultados para a conclusão do trabalho.

D) Apresentação dos resultados

No dia da apresentação dos resultados, os alunos utilizaram em torno de 35 minutos para concluírem o relatório. Após isso, a professora solicitou que cada grupo fosse à frente e transcrevesse os exemplos típicos de cada uma das classes de palavra pesquisadas. A média de tempo utilizada por cada grupo foi de nove minutos, alguns mais, outros menos, devido ao tipo de questões e participação de alunos de outros grupos e algumas intervenções da professora quando alguma classificação de ‘a’ era indevida.

Após as apresentações, a professora recolheu os relatórios e solicitou aos alunos que fizessem comentários sobre o processo desenvolvido. Um dos alunos disse que a dinâmica do processo fez com que ele prestasse mais atenção ao que ele fazia e que a atividade passou, então, a não parecer apenas mais uma aula ou trabalho de gramática. Outro disse que acabou percebendo certos detalhes e diferenças de utilização do ‘a’, em diferentes contextos, que não eram percebidos antes. Essas colocações eram complementadas por outros alunos com palavras que expressavam a mesma idéia.

A professora encerrou essa parte do trabalho, reforçando os comentários sobre algumas características de ‘a’, que foram feitas pelos grupos, e finalizou o projeto parabenizando a turma.

1.7. Professor e escola “G”

O projeto desenvolvido na escola “G” era o único que não tratava do ensino da língua materna. Tratava-se de um projeto elaborado e executado em uma turma da 8ª série do ensino fundamental, no vespertino. Ele foi elaborado e executado pela professora de inglês com o auxílio da coordenadora do laboratório. O tema trabalhado foi sobre o uso de ‘*why*’ e ‘*because*’. O projeto foi executado no 3º bimestre e a matéria havia sido iniciada no 2º bimestre, constituindo-se uma atividade de reforço desenvolvida em atendimento à exigência para conclusão do curso de capacitação.

O LI possuía 16 computadores, sendo que um era o servidor de rede e Internet. Apenas uma estação não funcionava e as demais, quatorze máquinas, ficaram à disposição dos alunos. Como havia 38 alunos matriculados na turma e apenas dois não freqüentavam mais as aulas por terem sido transferidos, a turma foi distribuída em duplas e trios ao computador.

A professora não possuía conhecimento de informática anterior à capacitação e, mesmo fazendo o curso, disse que não sentia segurança para trabalhar com os alunos no laboratório. Isso não foi um empecilho, pois, ela contava totalmente com o auxílio da coordenadora do LI na parte técnica e orientação sobre o funcionamento do programa. Antes de o projeto ser executado com os alunos, a coordenadora necessitou de dois encontros com a multiplicadora do NTE para vencer algumas dificuldades iniciais.

A execução do projeto pode ser descrita pelas seguintes etapas:

- A) apresentação do projeto e compilação do corpus;
- B) apresentação do *software* e manipulação do corpus;
- C) geração de concordâncias e levantamento de casos;
- D) utilização de tradutor automático;
- E) construção de sentenças e apresentação de resultados.

A) Apresentação do projeto e compilação do corpus

Para a realização da primeira etapa, foram utilizadas duas aulas geminadas e a professora apresentou o projeto aos alunos quando estavam ainda em sala de aula. Ela falou sobre o tema, os objetivos do projeto e sobre as atividades que eles iriam desenvolver. Em seguida, ela os encaminhou ao LI para que iniciassem o processo de compilação do corpus.

A coordenadora do laboratório ficou totalmente responsável pela orientação dos alunos na compilação do corpus. Os alunos foram orientados a abrirem o editor de textos e salvar um documento em uma pasta da professora que estava em cada computador, na pasta ‘meus documentos’.

Todos os alunos foram orientados a entrar no site na Internet <http://the-tech.mit.edu/Shakespeare/works.html>, onde iriam encontrar obras completas de William Shakespeare. Em seguida, eles foram orientados, em conjunto, a copiar partes de um mesmo texto e colá-las no arquivo do processador de texto que estava aberto e, a cada colagem, salvar o documento. Dadas essas orientações iniciais, eles foram liberados para copiarem e colarem, nesse corpus, o maior número possível de texto segundo seu interesse.

A coordenadora destinou o restante da aula para que os alunos procedessem as atividades de aumento do corpus. À medida que algum grupo encontrava dificuldades no procedimento, ela lhes dava as devidas orientações para prosseguir o trabalho. Ao final dessa aula, como cada grupo ficou responsável pela compilação do seu corpus, nenhum deles tinha o mesmo tamanho, nem os mesmos textos como exemplo.

B) Apresentação do *software* e manipulação do corpus

Na semana seguinte, os alunos foram reunidos no laboratório em uma aula de 50 minutos para a continuação das atividades. Como havia sido feita a manutenção em um dos computadores e ele havia sido formatado, a coordenadora copiou um corpus de outro computador e colou nele, para que os alunos pudessem realizar suas atividades.

A coordenadora do LI entregou aos alunos o texto com dicas do *WordSmith Tools*, solicitou-lhes que abrissem o programa e criassem uma *wordlist*. Em seguida, ela falou-lhes sobre a importância dessa ferramenta e pediu para que os alunos comparassem o tamanho e demais dados estatísticos de cada corpus. À medida que realizavam as comparações, os alunos perceberam que todos os bancos de dados tinham quantias referentes de palavras, com exceção daquele que havia sido copiado. Assim que eles perguntaram a razão disso, a coordenadora os informou sobre o problema técnico que havia ocorrido e como ela o solucionara.

Na sequência, a coordenadora solicitou que os alunos abrissem o concordanciador e construíssem a concordância de uma palavra que seria indicada pela professora. A professora solicitou que eles criassem a concordância de 'of' e a coordenadora procedeu às orientações seguindo o texto com as dicas. Os alunos observaram os resultados obtidos a partir da exploração das ferramentas do concordanciador, acompanhados pela coordenadora e pela professora.

Assim que faltavam dez minutos para terminar a aula, os alunos, orientados pela coordenadora, já haviam explorado os recursos previstos nas dicas. Eles foram orientados a criarem concordâncias com outros tipos de palavra para fixarem o funcionamento do programa durante o tempo que restava para o término da aula.

C) Geração de concordâncias e levantamento de casos

A geração de concordâncias e levantamento de casos foram realizados no LI em duas aulas geminadas. As ações passaram a ser todas solicitadas pela professora e os procedimentos, orientados pela coordenadora do LI. A professora solicitou que os alunos criassem duas concordâncias, sendo uma de 'why' e outra de 'because'. Após a criação da concordância, ela pediu-lhes que manipulassem a concordância de forma a facilitar a exploração do contexto. A coordenadora os orientou na organização da concordância em ordem alfabética a partir das primeiras palavras, à esquerda e à direita.

Com a concordância em ordem, a professora solicitou aos alunos que observassem as diferenças típicas; tentassem identificar padrões de uso dessas palavras, já trabalhados em sala de aula; e buscassem a identificação de algum padrão que não tivesse sido trabalhado com eles anteriormente. Por fim, ela solicitou que eles selecionassem e copiassem dez exemplos de uso de cada uma das duas palavras e colassem no editor de textos. Essa parte tomou, aproximadamente, 50% da aula.

D) Utilização de tradutor automático

Na continuação da aula, a professora pediu aos alunos que abrissem a página da Internet http://www.google.com.br/language_tools?hl=pt-BR para que eles utilizassem a ferramenta de tradução automática das sentenças que haviam selecionado. A coordenadora os orientou a copiarem todos os exemplos de uso selecionados por eles e colarem na ferramenta de tradução para, depois disso, solicitarem a tradução. Traduzidos os textos, eles foram juntados ao texto original no editor de textos.

Como o tradutor automático não traduzia as sentenças com perfeição, a professora solicitou aos alunos que organizassem as frases e terminassem a tradução dos textos manualmente, utilizando dicionários bilíngües que ela havia trazido para o laboratório. Como algumas sentenças apresentavam dificuldade na tradução, a professora auxiliava individualmente os grupos que solicitavam sua ajuda. Alguns grupos não conseguiram concluir as tarefas antes do final dessa aula, então todos os textos foram impressos e os alunos foram orientados a concluírem as traduções na próxima aula.

E) Construção de sentenças e apresentação de resultados

Na semana seguinte, a professora desenvolveu parte do projeto com os alunos em sala de aula. Ela solicitou que os grupos terminassem as traduções e criassem diálogos utilizando 'why' e 'because' partindo dos exemplos de uso levantados na aula anterior.

Com a maioria dos diálogos prontos, a professora levou os alunos até o laboratório para que eles criassem, a partir dos diálogos, uma "história em quadros" utilizando o *software* de apresentação *Microsoft PowerPoint*. No laboratório, a coordenadora orientou os alunos na utilização do programa e na criação das animações. Como a maioria dos alunos já conhecia o *software*, essa atividade não foi difícil de ser executada.

Antes do final dessa aula, cada grupo apresentou aos demais colegas de classe as histórias com respectivos diálogos. A apresentação poderia ter sido feita em rede, no entanto foi feita em cada computador em que os trabalhos foram produzidos e os alunos se juntavam à frente de cada estação de trabalho.

Quando houve uma amostra de trabalhos produzidos pelos alunos da escola, três desses trabalhos foram melhorados e apresentados para alguns pais de alunos que visitaram o evento. Esses trabalhos foram apresentados em três diferentes computadores.

ANEXOS

ANEXO A - Programa de Concordância Simples (SCP) - passo-a-passo

O que é SCP

Programa de Concordância Simples (SCP) é projetado para ajudar a observação, por computador, das ocorrências de palavras chaves em um texto. Quando cada palavra é achada, o SCP exibe o contexto no qual a palavra é usada, e também dá uma referência onde aquela palavra se localiza no texto. O SCP mostra o vocabulário utilizado pelo autor e a frequência com que as palavras são usadas. Estes podem ser exibidos em ordem alfabética, como em um dicionário, ou de acordo com a frequência de uso. O SCP também produzirá um perfil de frequência das palavras e algumas propriedades estatísticas dos textos.

Um Projeto de SCP

É uma coleção de textos com o alfabeto utilizado neles, uma anotação de referências e o vocabulário usado pelo autor. Você cria um projeto de SCP e o salva em um arquivo com uma extensão de **.scp** para identificá-lo como um projeto de SCP.

Concordância

Uma concordância de SCP consiste em um **keyword** (conjunto de palavras chaves) seguido por uma série de citações que mostram como aquele keyword é usado. Cada **keyword** traz, ao lado de cada palavra, o contexto onde a mesma aparece. Você pode produzir uma concordância de uma palavra escolhida ou de todas as palavras que têm um determinado prefixo, sufixo, ou que contenha alguns alfabetos ou sinais particulares.

Projetos de amostra

Alguns projetos de amostra são incluídos na distribuição de SCP. Cada um vem com um ou mais textos arquivados como um **SCP** projeto, para que o usuário iniciante possa praticar em projetos já criados.

Regras de esquadrinhando

Estas permitem escolher quais símbolos se tornarão parte de palavras, parte de referências e ações a serem executadas enquanto o texto está sendo lido. Pode-se escolher ter muitos projetos que usam o mesmo arquivo de texto, sendo diferente apenas as regras de esquadrinhando.

Wordlist

O comando **wordlist** (lista de palavras) permite exibir o vocabulário usado nos textos do projeto. As palavras podem ser o vocabulário inteiro ou **keywords** (palavras-chave). Pode-se selecionar a ordem na qual as palavras são ordenadas e como são exibidas.

Estatísticas

Aqui você pode observar uma variedade de visões numéricas e tabelamento do texto de projeto.

Apresentações de perfil de palavra, como a frequência de palavras individuais e a frequência global de palavras no texto podem dar uma indicação de um estilo de autores.

Estatísticas de projeto provêm de um resumo numérico de como palavras são usadas. Também, são apresentadas frequências de letras e de símbolos no projeto.

Criando um projeto SCP de um arquivo de texto

Para criar um projeto SCP de um arquivo de texto, clique no **Menu File/Open**. Surgirá a caixa de diálogo **Abrir**. Selecione em, **Arquivos do tipo**, escolha a opção **Text files (*.ans; *.asc; *.txt)**. Em seguida, selecione o "Arquivo de Texto" que você pretende analisar. Ele deve ter a extensão **.txt**. Destaque o arquivo e clique no botão **Abrir**.

Será apresentada a janela **New SCP Project**, na qual você poderá selecionar o alfabeto e o tipo de referências utilizados no texto se o texto original for em **Português**, pois não há esse idioma no **SCP**. Faça todas as mudanças do alfabeto e referência detalha, clicando no botão **Edit**. Surgirá a janela **Alphabet editor**.

Para facilitar, sugere-se escolher o **Francês** (que possui alfabeto mais parecido com o português) e acrescentar as letras (maiúsculas, minúsculas e código 2, respectivamente): **Ã, ã, Í, í, Ô, ô, Ú, ú** e excluir os seguintes tipos de referência: **? ' - .** Em seguida, onde aparece *To be know as:* **couston** digite **português** para ser acrescido esse idioma. Fim dessa etapa, clique no botão **OK**, da caixa de *edição* para que volte a janela **New SCP Project**. Na sequência, salve o projeto para que todas suas características estejam disponíveis da próxima vez que você abri-lo, clicando no botão **Save**, escolhendo a pasta onde o mesmo será salvo, na caixa **Salvar em**. Finalmente, clique no botão **OK** da caixa **New SCP Project**.

Pronto, o projeto está criado.

Obs.: o nome do projeto não aparecerá na barra de **título**, como acontece com a maioria dos aplicativos e software existente, mas na barra de status do SCP, juntamente com informações sobre a localização do arquivo, quantidade de arquivos (**file**), linhas (**line**), palavras (**word**) e vocabulário (**word vocabulary**) na parte inferior do programa.

Trabalhando no projeto SCP

Após a criação de um projeto, o mesmo é aberto automaticamente. Caso você queira utilizar um projeto criado anteriormente, clique em **File/Open**, selecione o projeto com extensão **.scp** e clique em **abrir**.

Agora que o **projeto** está aberto, clique na aba **Word list** e, em seguida, no botão **Word list**. Após alguns segundos, você terá uma lista com o vocabulário do projeto, junto com sua frequência de ocorrência. A lista de palavras poderá ser apresentada com ou sem a informação de **Frequências**, bastando o botão desta opção estar selecionado ou não. Em **Layout**, você pode escolher a forma como a lista de palavras é apresentada, escolhendo uma das seguintes opções: **Columns Left Aligned**=colunas alinhadas à esquerda; **Columns Right Aligned**=colunas alinhadas à direita; **Packed**=em sequência; **One COLUMNS**=uma coluna. E clicando novamente no botão **Word list**.

Agora selecione a aba de Estatísticas e clique no botão **Statistics**. É possível o usuário ter informações estatísticas sobre a frequências das palavras no arquivo; alguns fatos estatísticas sobre o projeto; e um painel de frequências de letras e símbolos/sinais usados neste projeto.

Selecione a Aba **Concordance**, clique no botão **Exact** depois no botão **word** e digite a(s) palavra(s) que deseja analisar. Então clique no botão de **Kwic**. Em alguns segundos ou minutos, você poderá ver todas as instâncias de uso da(s) palavra(s) com um número da linha onde a(s) mesma(s) ocorre(m) no começo de cada exemplo. Agora clique no botão **Line**. Isto mostra as linhas onde a palavra é usada (o **SCP** entende linha como sendo **parágrafo**).

Além da localização de ocorrências de palavras exatas, você tem as opções de buscar ocorrências de **prefix** e **suffix**, bastando selecionar um desses botões e digitar as letras respectivas, e, repetir a mesma operação para localização das palavras.

Caso você queira alterar o alfabeto usado e outras regras definidas para o **scp** reconhecer uma palavra, selecione **View/Project**, na barra de menu. Isto mostra onde o texto/projeto é localizado. Você pode (re)definir as regras do projeto.

Barra de tarefas KeyWords

- *. botão de seleção de um conjunto do vocabulário dos autores;
- *. barra de exibição que mostra quantas palavras foram selecionadas (as três primeiras);
- *. critérios de escolha a ser aplicado a wordlists ou concordâncias de KeyWord;
- *. botão de inversão.

ANEXO B - WordSmith Tools - passo-a-passo

O que é WordSmith

O WordSmith é um software projetado para ajudar na observação, por computador, das ocorrências de palavras chaves em um texto. Quando cada palavra é localizada, o WordSmith exhibe o contexto no qual a palavra é usada, e também dá uma referência onde a mesma se localiza no texto, através da ferramenta **Concordance**.

O WordSmith também pode mostrar o vocabulário utilizado pelo autor e a frequência com que as palavras são usadas através da ferramenta **Wordlist** (lista de palavras). Estes podem ser exibidos em ordem alfabética, como em um dicionário, ou de acordo com a frequência de uso. Pode-se selecionar a ordem na qual as palavras são ordenadas e como são exibidas. O WordSmith também produzirá um perfil de frequência das palavras e algumas propriedades estatísticas dos textos.

Concordância

Uma concordância consiste em um **keyword** (conjunto de palavras chaves) seguido por uma série de citações. Cada **keyword** traz o contexto onde a mesma aparece. Você pode produzir uma concordância de uma palavra, de uma locução, de uma expressão ou de palavras que têm um determinado prefixo, sufixo, ou que contenha alguns alfabetos ou sinais particulares.

Estatísticas

Aqui você pode observar uma variedade de visões numéricas e tabelamento do texto de projeto.

Apresentações de perfil de palavra, como a frequência de palavras individuais e a frequência global de palavras no texto podem dar uma indicação de um estilo de autores.

Estatísticas de projeto provêm de um resumo numérico de como palavras são usadas. Também, são apresentadas frequências de letras e de símbolos no projeto.

Criando um Corpus

O banco de dados de textos que é utilizado para a análise, pelos concordanciadores, chama-se corpus. A maioria dos concordanciadores disponíveis no mercado só consegue analisar um corpus que seja construído e salvo numa extensão .TXT. Este também é o caso do WordSmith. Para criar um arquivo ou um corpus com extensão **.txt**, basta juntar estes textos (através da digitação, da cópia e colagem da Internet ou de CD-ROM, etc.) em um arquivo do Word. Depois, salve (**Arquivo / Salvar Como...**) este documento na pasta de seu interesse, com um **nome** que indique o tipo desse corpus, e na opção "**Salvar como tipo**" escolha a opção "**somente texto**". Pronto, estará criado seu primeiro corpus!

Trabalhando com um corpus no WordSmith

Para manipular um arquivo de corpus através da ferramenta **Concordance** (*concordanciador*) do WordSmith, clique no **Menu File/Start** (*arquivo/iniciar*). Surgirá a caixa de diálogo **Getting Started...** (*iniciado*). Clique em **Change Selection** (*selecione*) para escolher o(s) arquivo(s) de corpus que você deseja analisar. Aparecerá a caixa de diálogo **Chose text(s)** (*escolher textos*). Nessa caixa, você poderá selecionar um ou mais textos, na pasta onde estão arquivados os seus arquivos de **corpus** que você pretende analisar. Não se esqueça que ele

deve ter a extensão **.txt**. Selecionados os arquivos **.txt**, clique no botão **OK** dessa caixa de diálogo.

Você voltará para a caixa de diálogo **Getting Started...** Em seguida, clique no botão **Specify search-word** (*especifique a palavra a ser buscada*). Abrirá a caixa de diálogo **Concordance Settings** (*colocações da concordância a ser criada*). Digite, em **Search word ou phrase** (*Busca de palavra ou frase*), a palavra ou expressão que você deseja pesquisar e, em seguida, clique no botão **OK**.

Finalmente, de volta a caixa **Getting Started...**, clique no botão **Start concordance** (*iniciar concordância*).

Pronto, você terá criado uma concordância através do WordSmith.

Caso você deseje criar outra concordância de outras palavras ou expressões, é só repetir esses procedimentos. Contudo, o botão **Specify search-word** será alterado para **Change Search-word** (*mudar palavra a ser pesquisada*).

Manipulando uma concordância

Mostraremos, abaixo, os atalhos mais importantes na barra de ferramenta do WordSmith.

Você pode aumentar a quantidade de informações textuais que aparecem na tela. Basta clicar no botão **Grow** (*ampliar*), primeiro, da esquerda para a direita na segunda barra de ferramentas do programa. No segundo botão, **Shrink** (*encolher*), você pode voltar as concordâncias à largura ou tamanho original.

No terceiro botão, **re-sort** (*re-classificar*), você pode reorganizar a apresentação das sentenças da concordância, segundo a proximidade das palavras da keyword (*palavra-chave*). O WordSmith está programado para apresentar as concordâncias organizadas alfabeticamente a partir da (5L) quinta palavra à esquerda e quinta palavra à direita. Se você desejar organizar a partir da primeira, segunda palavra à esquerda ou à direita e assim por diante, é só alterar a numeração que aparece na caixa que se abre após clicar no botão **re-sort** e depois clicar em **OK**.

Através do quarto botão, **Layout**, você pode alterar as cores e formatos das letras das sentenças da concordância.

Clicando no nono botão, **Show collocates** (*mostrar disposição*), você abre uma janela que mostra as palavras mais freqüentes na concordância e sua disposição no contexto em relação ao keyword. Caso você tenha alterado a quantidade de sentenças da sua concordância e deseje atualizar a amostra da disposição das palavras, clique no décimo botão, **re-compute collocates** (*recontar as disposições*).

Salvando uma concordância

Você pode trabalhar com uma concordância diretamente no WordSmith. Contudo, se você desejar manipular sua concordância em outro momento em um outro programa, como o Word por exemplo, basta salvar sua concordância. Caso você deseje salvar apenas algumas sentenças da concordância, selecione-as e depois clique em **File/copy** (*arquivo/copiar*). Abrirá a caixa de diálogo **Copy data** (*copiar dados*). Na seção **What data** (*que dados*), estará marcado **selected** (*selecionado*). Na seção **Where to:** (*para onde:*), você deverá marcar a opção do local para onde você deseja colar os dados selecionados na concordância. Se for para colar em um arquivo do Word ou do Excel, por exemplo, clique na opção **The clipboard** (*a colagem*). Se for para a criação de um arquivo com extensão **.txt** com poucas alterações na visualização, sugere-se clicar na opção **a text file** (*um arquivo de texto*). Essa opção abrirá a caixa de diálogo de salvamento do arquivo. Basta proceder as ações “padrão” de salvamento de um arquivo. Não se esqueça de escolher o local (pasta) onde deseja salvar e pôr o nome no arquivo, conservando a extensão **.txt**.

Todos esses procedimentos de salvamento podem ser repetidos mesmo que você queira salvar todas as sentenças da concordância, ou seja, todo o último trabalho que está aberto no WordSmith. Para tanto, não é necessário selecionar todas as sentenças da concordância, basta clicar em **What data** na opção **All** (*todos*) e escolher a opção que deseja em **Where to:**. Depois, escolher pasta onde salvar e dar um nome ao arquivo.

OBSERVAÇÃO: se você deseja abrir futuramente a concordância que está trabalhando, através do WordSmith, DEVERÁ marcar em **Where to:** a opção **.CNC file** (*arquivo CNC*); esta é a extensão que poderá ser aberta através do WordSmith.

Abrindo uma concordância já criada

Após a criação de uma concordância, se a mesma for fechada e houver a necessidade de abri-la novamente, basta clicar em **File/Open** (*arquivo/abrir*). Será aberta a caixa de diálogo **Open concordance file** (*abrir arquivo de concordância*). Nela, você buscará o arquivo com extensão **.CNC** que você deseja abrir. Pronto, é só clicar no botão **OK** e proceder as respectivas análises.

Trabalhando com Wordlist

Para trabalhar com a ferramenta do **WordList** (*lista de palavras*), basta ir até o **WordSmith tools controller** (*ferramenta de controle do WordSmith*), clicar no menu **tools/WordList** (*ferramentas/lista de palavras*). Será aberta a ferramenta do **WordList**. Os passos iniciais para se iniciar um trabalho nessa ferramenta se assemelham aos passos iniciais do **Concordance**. Apenas será diferente após a seleção dos textos com os quais se deseja trabalhar. Após isso, você deverá clicar no botão **Make a word list now** (*faça uma lista de palavras agora*).

O **Wordlist** produzirá três **new wordlist**. A primeira **S** com dados estatísticos gerais do corpus. A segunda **A** com os dados organizados em ordem alfabética. E a última **F** com os dados organizados por ordem de frequência. Você poderá manipulá-las e navegar por elas de forma parecida com a que se faz no **Concordance** e alternar de uma janela para outra através do menu **window** (*janela*), escolhendo qual a wordlist que te interessa no momento. Os dados de cada janela poderão ser igualmente ser copiados e salvos através das mesmas ações desenvolvidas no **concordance**.