

4. Metodologia

“Mankind always takes up only such problems as it can solve; since, looking at the matter more closely, we will always find the problem itself arises only when the material conditions necessary for its solution already exist or are at least in the process of formulation.”

– KARL MARX

Este capítulo apresenta a descrição das escolhas metodológicas feitas ao longo desta pesquisa. Iniciamos pela caracterização do estudo e procedemos à delimitação do contexto de pesquisa e dos participantes. Concluimos relatando os procedimentos de coleta e análise dos dados aqui analisados.

4.1. Caracterização da pesquisa

Segundo Goldenberg (1998), uma pesquisa pode ter motivação intelectual ou prática. No primeiro caso, o ato de pesquisar é movido puramente pelo desejo e pela satisfação em conhecer e compreender o que se estuda. No segundo, as pesquisas são aplicadas e objetivam a compreensão com vistas à solução de problemas dos pesquisadores ou das comunidades investigadas.

Esta pesquisa apresenta um caráter intelectual, visto que nosso objetivo primeiro, conforme explicitado na Introdução, é aprofundar a compreensão sobre a hipótese da neutralidade teórica e sua relação com os objetos de aprendizagem

para o ensino da língua inglesa. Entretanto, ela não deixa de ter também uma motivação prática, visto que é nosso objetivo fazer com que os resultados aqui descritos possam servir de ponto de partida para a reflexão sobre o processo de criação de materiais educacionais digitais e, assim, encorajar diferentes posturas e decisões ao longo da produção de novos conteúdos.

No que se refere aos paradigmas de pesquisa, Celani (2005) nos diz que, nas áreas de Linguística Aplicada, Educação e Ciências Sociais, as duas tendências principais são a positivista e a qualitativa.

A corrente de pensamento positivista, que predominou durante muitos anos e foi fundada por Augusto Comte (1798-1857), defendia um modelo único de pesquisa para todas as ciências. Neste paradigma, “a pesquisa é uma atividade neutra e objetiva, que busca descobrir regularidades ou leis” (Goldenberg, 1998, p.15).

O paradigma qualitativo, por sua vez, surgiu como reação ao pensamento positivista e, conforme define Celani (2005, p.106), “nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte”. Para Reis (2006, p.104), “a pesquisa qualitativa difere da positivista porque seus resultados são derivados de interpretação” e estão voltados à “compreensão do mundo subjetivo da experiência humana”. Geralmente, as pesquisas qualitativas são de cunho interpretativista; o que significa dizer que o fenômeno estudado é compreendido a partir dos próprios dados, das referências fornecidas pela população estudada e dos significados atribuídos ao mesmo por essa população (Myers, 1997).

A pesquisa que apresentamos é de cunho qualitativo. Guba (1990), entretanto, julga o termo “qualitativo” amplo demais e aconselha que os princípios

adotados ao longo do estudo sejam explicitados. Villani (2003, p.48) endossa a opinião do autor e observa que a “pesquisa qualitativa é focada em uma multiplicidade de métodos”. De acordo com Myers (1997), os principais métodos empregados nas pesquisas qualitativas são: a pesquisa-ação, a etnografia, a *grounded theory* (Teoria Fundamentada em Dados) e o estudo de caso.

Para esta pesquisa, o método qualitativo escolhido foi o do estudo de caso.

Segundo Goldenberg (1998, p. 33), este método

“não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos”.

A autora ressalta, entretanto, que é o pesquisador quem delimita o escopo de sua unidade de estudo de modo a selecionar aquilo que lhe parecer mais útil para responder às perguntas que o levaram à pesquisa. De acordo com ela,

“é irreal supor que se pode ver, descrever e descobrir a relevância teórica de tudo. Na verdade, o pesquisador acaba se concentrando em alguns problemas específicos que lhe parecem de maior importância” (ibidem, p. 51).

Estudos de caso não são prescritivos e nem têm a intenção de provar algum ponto. A recomendação, segundo Barrit & Junior (2004, p.264), é que este método seja escolhido quando o objetivo é “identificar problemas reais, decidir sobre o que deveria ter sido feito e desenvolver um plano de ação”.

Seguindo a linha de pensamento de Stake (2000), consideramos que podem existir três tipos distintos de estudo de caso. No primeiro, ao qual chamaremos de estudo de caso intrínseco, a intenção primeira do pesquisador é alargar a sua compreensão sobre um caso específico. No segundo tipo, chamado de estudo de caso instrumental, um caso em particular é analisado com a intenção de provocar reflexões sobre uma determinada questão ou com vistas à redefinição de uma

generalização. O terceiro tipo, que é o conduzido nesta pesquisa, é o chamado estudo de caso coletivo, no qual a idéia do estudo instrumental é alargada para um grupo de casos que podem ser semelhantes ou não. A escolha do que será estudado se dá com base na crença do pesquisador de que a reflexão sobre o grupo selecionado lhe permitirá compreender um número ainda maior de casos afins.

4.2.

Contexto de pesquisa

O curso de formação continuada em Mídias na Educação iniciou-se em 2005 e é uma iniciativa conjunta da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro – SEE/RJ, e da Secretaria de Educação a Distância do Ministério de Educação – SEED/MEC. Segundo informações publicadas no *site* do curso, o objetivo do programa é

“a formação a distância, modular, dedicada ao uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação e principais mídias contemporâneas – TV e vídeo, informática, rádio e material impresso – de modo integrado ao projeto pedagógico da escola, colaborando para a formação de cidadãos críticos e criativos, capazes de produzir nas diversas mídias” (CTED, s/d).

Os professores da rede pública de ensino com habilidades para utilização de editores de texto, navegadores e programas de correio eletrônico são o público-alvo do programa, cuja inscrição é feita no *site* da Coordenação de Tecnologia Educacional – CETED. A seleção segue dois critérios distintos: um para professores da rede estadual e outro para professores da rede municipal. O primeiro grupo é selecionado por ordem de inscrição, enquanto que a seleção dos profissionais do segundo grupo fica a cargo da UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação. Na última edição do curso, 675 vagas foram oferecidas.

Três ciclos com certificações específicas compõem o programa. O ciclo básico tem duração de 120 horas e dá aos seus concluintes um certificado de curso de extensão. O ciclo intermediário tem duração de 180 horas e oferece certificado de aperfeiçoamento. O último ciclo, denominado ciclo avançado, tem 360 horas e dá aos professores o direito de receber um certificado de especialização. A Figura 4.2 apresenta a integração entre os ciclos:

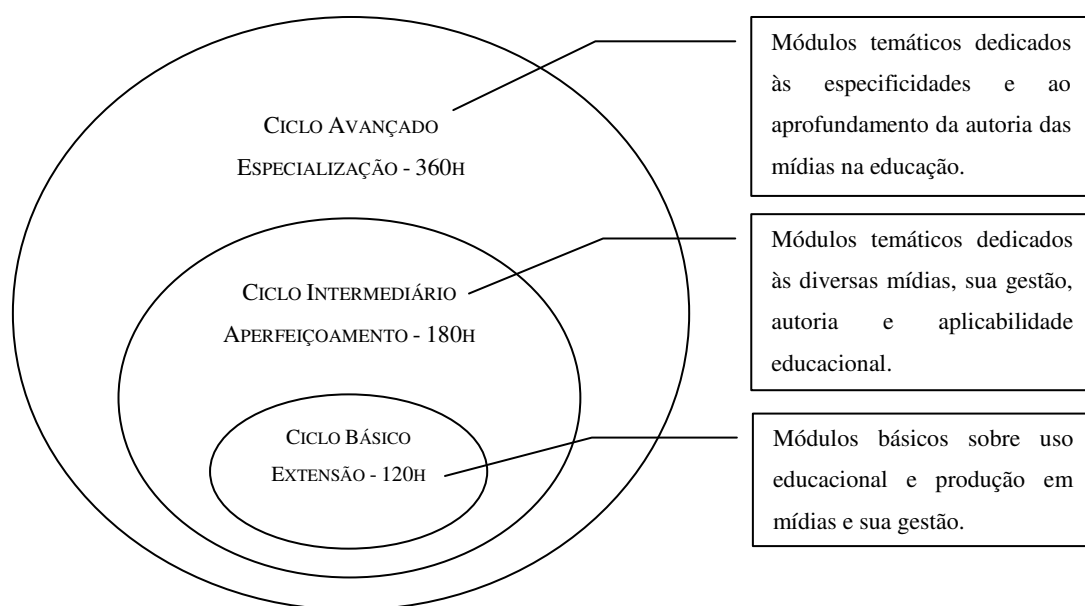


Figura 6: Organização dos ciclos: Mídias na Educação

A dinâmica do programa encoraja a prática reflexiva e faz uso de situações escolares para o estudo das mídias na prática docente e para criação de propostas para novos projetos (SEED, s/d). O esquema a seguir demonstra as etapas do processo ação-reflexão-ação:

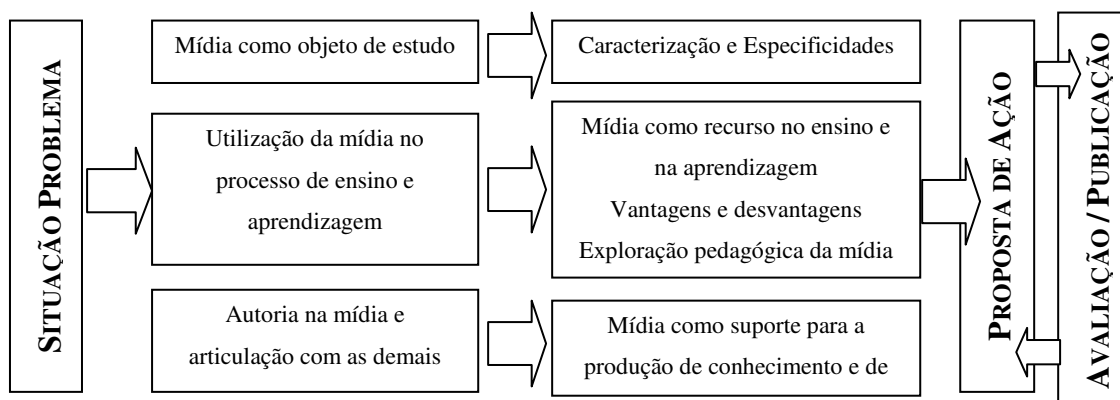


Figura 7: Processo de apresentação do conteúdo: Mídias na Educação

As aulas têm caráter híbrido e contam com um encontro presencial e encontros síncronos e assíncronos no ambiente colaborativo de aprendizagem e-ProInfo, que dispõe de ferramentas de comunicação como fórum, mural, portfólio, *chat* e correio eletrônico. A avaliação é continuada e inclui a participação dos alunos nas atividades, uma auto-avaliação e um projeto final.

4.3.

Características dos objetos selecionados

O conjunto de objetos de aprendizagem analisados nesta pesquisa foi retirado diretamente do site da Coordenação de Tecnologia Educacional, via página da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Mais de duzentos objetos estavam disponíveis, mas, para fins desta investigação, somente foram selecionados aqueles voltados ao ensino da língua inglesa.

A idéia inicial deste estudo era a de analisar todos os dezessete objetos de aprendizagem aos quais tivemos acesso. Após o *download* e uma primeira leva de teste, entretanto, percebemos que, embora classificados como tal, nem todos os recursos digitais podiam ser realmente nomeados OsA, já que não ofereciam dados que nos permitissem avaliar as características básicas de granularidade, reusabilidade, recuperabilidade e interoperabilidade. Assim sendo, somente três objetos puderam servir de *input* à discussão que aqui apresentamos.

4.4.

Procedimentos de coleta dos dados

Os estudos de caso costumam fazer uso das entrevistas (semi-estruturadas ou não-estruturadas) e de observações (participantes ou não) como principais meios de coleta de dados. Bell (1989) ressalta, entretanto, que os procedimentos

são escolhidos segundo a necessidade do pesquisador e, por conta disso, nenhum meio de obtenção de dados relevantes para a pesquisa pode ser descartado. Hartley (1994) acrescenta que também é possível recorrer aos questionários com o propósito de complementação dos dados obtidos com as entrevistas e/ou observações.

Assim sendo, sentimo-nos à vontade na escolha dos métodos de geração dos dados que se faziam necessários à condução desta pesquisa. A idéia inicial era a de recorrermos às entrevistas e aos questionários para contato com os professores envolvidos na produção dos objetos analisados. A realidade, entretanto, não foi essa. Embora várias tentativas de contato tenham sido feitas, os professores responsáveis pelos OsA que aqui apresentamos não nos enviaram resposta e, portanto, não poderemos oferecer aqui uma visão bilateral sobre a neutralidade teórica do material analisado.

4.5.

Procedimentos de análise dos dados

O primeiro momento da análise dos dados seria a leitura dos questionários para definição do perfil dos professores participantes da pesquisa. Os pontos principais a serem observados seriam a motivação para participação na formação continuada “Mídias na Educação” e o processo de criação do objeto de aprendizagem analisados em nosso estudo. A idéia era que as respostas pudessem ser agrupadas por temas como: (1) atuação como professor; (2) importância da tecnologia na prática docente; (3) conhecimento sobre as teorias de aprendizagem de segunda língua e (4) produção de conteúdos digitais para fins pedagógicos.

O segundo momento de apreciação, que por conta da impossibilidade de contato com os professores acabou sendo o primeiro, se voltou aos objetos de

aprendizagem. A primeira fase foi aquela durante a qual contrapomos as características dos OsA selecionados para este estudo com aquelas sugeridas pelas padronizações (cf. Capítulo 2, seção 2.3), em especial no que diz respeito a granularidade, reusabilidade, interoperabilidade e recuperabilidade. Feito isso, investigamos a possível neutralidade teórica desses objetos, marcada pela ausência de características relativas às teorias de aprendizagem de segunda língua, segundo divisão proposta por Warschauer (1996) para as três fases da aprendizagem de línguas assistida por computador (cf. Capítulo 3, seção 3.4). As perguntas, que foram formuladas com base na identificação das características principais de cada fase, e que guiaram esta segunda etapa e nos permitiram avaliar os aspectos teóricos dos objetos foram as seguintes:

CALL BEHAVIORISTA
(1) A cada novo bloco apresentado acontece o reforço por meio de uma atividade?
(2) O foco está nas estruturas gramaticais?
(3) O aluno é exposto a <i>inputs</i> variados?
(4) Há <i>feedback</i> de reforço sobre as atividades realizadas?
(5) O aluno impõe seu ritmo, individualizando o aprendizado?
(6) O computador atua como tutor no processo de aprendizagem?

CALL COMUNICATIVA
(1) As situações de comunicação reproduzem contextos reais?
(2) Os alunos são encorajados a produzir o seu próprio discurso?
(3) Há o aperfeiçoamento da competência comunicativa?
(4) Evita-se o <i>feedback</i> de reforço?
(5) Evitam-se as atividades que são simples transposições de um livro didático?
(6) O computador é visto como ferramenta de apoio ao aprendizado?

CALL INTEGRATIVA
(1) As atividades propostas integram diversas mídias?
(2) Recorre-se ao uso da Internet?
(3) Há o favorecimento da prática das quatro habilidades linguísticas?
(4) A atividade permite que o aluno defina seu percurso?
(5) O aluno define o melhor percurso a seguir segundo suas dificuldades?
(6) É capaz de aumentar a motivação do aluno em relação ao que se pretende trabalhar?

Figura 8: Perguntas para análise dos OsA quanto ao tipo de CALL

O resultado de nossa análise é apresentado no capítulo a seguir.