

Ana Paula Martinho da Costa

**APRENDER A USAR A INTERNET NO ENSINO PRESENCIAL DE INGLÊS E  
DE ESPANHOL – UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Professora Doutora Kátia Tavares

Rio de Janeiro  
2006

## EXAME DE DISSERTAÇÃO

COSTA, Ana Paula Martinho da. Aprender a usar a Internet no ensino presencial de Inglês e de Espanhol – um estudo à luz da teoria da atividade. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 2006. 192 f. Mimeo. Dissertação de Mestrado no Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada.

### BANCA EXAMINADORA

---

Professora Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares, UFRJ  
Orientadora

---

Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali, PUC-SP

---

Professora Doutora Cristina Jasbinschek Haguenaer, UFRJ

---

Professora Doutora Mônica Tavares Orsini, UFRJ

---

Professora Doutora Heloísa Gonçalves Barbosa, UFRJ

Examinada a Dissertação  
Em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2006

Aos alunos da escola pública de ontem, de hoje e de todos os tempos que, apesar das dificuldades, enfrentam os desafios da vida com seriedade e nos fazem ver o sentido de nossa existência.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por me conceder saúde e forças e estar sempre presente em minha vida.

Ao meu marido, Leandro Mendes da Costa, pelo convívio diário, por todo amor, carinho, compreensão e por não ter permitido que eu me dobrasse às dificuldades.

Aos meus pais, Paulo Martinho e Elizabeth Meirelles Martinho, pela educação que me deram, pelo apoio e incentivo para que eu seguisse sempre adiante e, sobretudo, pelo amor incondicional.

Aos meus sogros, irmãos e familiares, pela paciência, compreensão e torcida.

À minha orientadora, professora doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares, pela sabedoria, pelas longas conversas, por todos os e-mails respondidos e acima de tudo, por acompanhar de maneira tão próxima e amiga todo o percurso desta pesquisa.

A todos os professores do Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da UFRJ, pelas orientações que me deram, pelas críticas, sugestões e incentivo constantes.

Aos colegas do mestrado, pelas preciosas contribuições e, em especial, à minha querida amiga, Heloísa Bordeaux, por me incentivar a ingressar no curso e me mostrar o “caminho das pedras”.

Às professoras e aos alunos participantes da pesquisa, cuja disponibilidade e colaboração foram essenciais para a coleta dos dados, e aos diretores e coordenadores, por todo apoio e confiança.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo e, em especial, à minha filhinha, Luana, por me mostrar a cada dia o objetivo mais objetivo de se viver.

“The Internet is at once a world-wide broadcasting capability, a mechanism for information dissemination, and a medium for collaboration and interaction between individuals and their computers without regard for geographic location”.

(Leiner et al, 2000)

“No se puede educar para convivir si no se educa en la cooperación y la participación colectiva, en el interaprendizaje (...). En la medida en que una propuesta se centra en el aprendizaje (autoaprendizaje e interaprendizaje) y no en la enseñanza, el rol protagónico del proceso se desplaza del docente al educando. Este solo hecho abre el camino al acto educativo, entendido como: construcción de conocimientos, intercambio de experiencias, creación de formas nuevas”.

(Perez e Castillo, 1999: 42)

## RESUMO

Este estudo investiga como duas professoras de língua estrangeira (uma de língua inglesa, outra de língua espanhola) aprendem a utilizar a Internet como complemento dos seus cursos presenciais, no contexto de ensino fundamental público da cidade do Rio de Janeiro, ao mesmo tempo em que elaboram tarefas para aulas no laboratório de informática, com a colaboração desta pesquisadora.

Por tratar-se de um processo investigativo que objetiva a observação, intervenção, análise e transformação das práticas pedagógicas das participantes, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa colaborativa crítica (Magalhães, 1998/2002; Liberali, 1999/2002) e baseia-se na teoria sócio-cultural de Vygotsky (1934/ 1999) e seus seguidores, e nos princípios crítico-reflexivos (Schön 1987/ 2000; Smyth, 1992; entre outros). Para a análise dos dados, utiliza-se o arcabouço geral da Teoria da Atividade (Leontiev, 1978; Engeström, 1987; Kuutti, 1996) por esta possibilitar a análise da atividade coletiva e suas relações com outros sistemas de atividades.

Adotando a perspectiva da Teoria da Atividade e considerando o contexto de investigação como uma rede de atividades, este estudo focaliza o aprendizado das professoras ao usarem a tecnologia no ensino presencial de línguas como um sistema de atividade central relacionado à atividade de elaborar tarefas com uso da Internet para a aula de língua estrangeira. A análise dos componentes do sistema de atividade central buscou compreender como o processo de aprendizagem das professoras foi realizado e modificado ao longo da atividade (durante a elaboração e implementação de tarefas com uso da Internet); o que e como as participantes aprenderam sobre seu trabalho; assim como os principais conflitos e mudanças envolvidos na aprendizagem da integração de tecnologia na aula de língua estrangeira.

Os resultados trazem implicações para a formação de professores de línguas estrangeiras para o uso das novas tecnologias no ensino presencial, destacando a importância da reflexão crítica nessa formação.

## ABSTRACT

This study aims at investigating how two foreign language teachers (a teacher of English and another of Spanish) learn to use the Internet in their face to face courses, in Rio de Janeiro's public education sector, as they design computer-assisted tasks to be used in the laboratory with this researcher's collaboration.

As this dissertation aims at observing, analyzing and transforming the participants' pedagogic practices, this study is characterized as a critical collaborative research (Magalhães, 1998/2002; Liberali, 1999/2002), based on Vygotsky's social cultural theory (1934/1999) and its developments and on the principles of critical reflection (Schön 1987/2000; Smyth, 1992; and others). For data analysis, the Activity Theory framework was adopted, since it enables the analysis of the collective activity and its relations with other activity systems.

Adopting the perspective of Activity Theory (Leontiev, 1978; Engeström, 1987; Kuutti, 1996) and viewing the research context as a network of activities, this study focuses on the teachers' learning and use of technology in face to face language teaching as a central activity system related to the activity of designing Internet-based tasks for a foreign language class. The analysis of the central activity system's components aimed at understanding how the process of the teachers' learning took place and was modified throughout the activity (during the design and implementation of the Internet-based tasks), what and how the teachers learned about their work, as well as the main conflicts and changes involved in the learning of integrating technology into the foreign language class.

The results have implications for the foreign language teacher education concerning the use of new technologies in face to face teaching and points out the crucial role of critical reflexion in this education.

## SUMÁRIO

<b>Lista de figuras e quadros .....</b>	<b>10</b>
<b>Abreviaturas e convenções .....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1: Introdução .....</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo 2: Novas Tecnologias e Formação de Professores .....</b>	<b>17</b>
2.1. As NTICs na educação presencial: entre mitos e desafios.....	17
2.2. A Internet no ensino de línguas estrangeiras (LEs) .....	22
2.2.1. Websites e ensino de LEs .....	24
2.2.2. O correio eletrônico (e-mail) e o ensino de LEs .....	29
2.2.3. Vantagens e desvantagens do uso da Internet no ensino de LEs .....	34
2.3. NTICs na educação: mudanças nos papéis do professor e do aluno .....	38
2.4. A formação do professor de LE para uso das NTICs .....	41
2.4.1. Os conceitos de reflexão e a reflexão crítica .....	47
<b>Capítulo 3: Teoria da Atividade .....</b>	<b>52</b>
3.1. Breve histórico .....	53
3.1.1. A primeira geração .....	54
3.1.2. A segunda geração .....	56
3.1.3. A terceira geração .....	60
3.2. Princípios básicos da teoria da atividade .....	62
3.3. Implicações metodológicas da teoria da atividade .....	66
<b>Capítulo 4: Metodologia de Pesquisa .....</b>	<b>68</b>
4.1. Pesquisa colaborativa crítica .....	68
4.2. Contexto de pesquisa .....	71
4.3. Participantes da pesquisa .....	73
4.4. Procedimentos de coleta de dados .....	75
4.5. Procedimentos de análise de dados .....	79



<b>Capítulo 5: Discussão dos Resultados .....</b>	<b>83</b>
5.1. Descrição geral dos sistemas de atividade .....	83
5.1.1. Atividade de elaborar tarefas com uso da Internet para a aula de LE.....	84
5.1.2. Atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE.....	86
5.2. Conflitos, limitações e mudanças relacionados à atividade de aprender a usar a Internet no ensino de LE .....	91
5.2.1. Foco no objeto da atividade .....	91
5.2.2. Foco nos instrumentos mediadores .....	102
5.2.3. Foco nas regras e na divisão de trabalho .....	115
5.2.3.1. Primeira e segunda tarefas: regras e divisão de trabalho pouco claras .....	117
5.2.3.2. Terceira e quarta tarefas: alteração na divisão de trabalho e o estabelecimento de regras .....	132
5.2.3.3. Quinta tarefa: novas mudanças na divisão de trabalho e nas regras de participação .....	140
<b>Capítulo 6: Considerações Finais .....</b>	<b>146</b>
<b>Capítulo 7: Bibliografia .....</b>	<b>155</b>
<b>Capítulo 8: Anexos .....</b>	<b>163</b>
1. Questionário (alunos) .....	163
2. Questionário (professoras) .....	164
3. Roteiro de entrevista semi-estruturada (tarefa 3) .....	166
4. Roteiro de entrevista semi-estruturada (tarefa 4) .....	167
5. Roteiro de entrevista semi-estruturada (tarefa 5) .....	168
6. Material entregue aos alunos (tarefa 1: El vestuario/ Clothes) .....	170
7. Material entregue aos alunos (tarefa 2: Celebridades/ Celebrities) .....	172
8. Material entregue aos alunos (tarefa 3: Postales/ Cards) .....	174
9. Material entregue aos alunos (tarefa 4: Juegos de palabras/ Word games) .....	176
10. Material entregue aos alunos (tarefa 5: Pesquisa Internet/ Web Research) .....	178
11. Estrutura das aulas no Laboratório de Informática.....	180
12. Breve descrição das tarefas implementadas (Inglês/ Espanhol) .....	181
13. Proposta da tarefa da professora de inglês .....	191

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

### Figuras

Figura 1: Modelo de mediação de Vygotsky, reformulado pela teoria da atividade .....	53
Figura 2: Modelo da teoria da atividade de primeira geração (Daniels, 2003: 114) .....	55
Figura 3: Rede de sistemas de atividade compartilhando o mesmo objeto .....	58
Figura 4: Modelo da teoria da atividade de segunda geração Sistema de atividade humana (Engeström, 1987) .....	59
Figura 5: Rede de sistemas de atividade em que o objeto de um sistema é instrumento de outro .....	60
Figura 6: Sistema da atividade central com os quatro níveis de contradições .....	63
Figura 7: Sistema de atividade: Elaborar tarefas com uso da Internet para aula de LE .....	86
Figura 8: Elaborar tarefas com uso da Internet para aula de LE como “atividade produtora-de- instrumento” da atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE..	87
Figura 9: Sistema de atividade: aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE.....	90

### Quadros

Quadro 1: Vantagens e desvantagens do e-mail segundo Paiva (2004:73) .....	30
Quadro 2: Pontos positivos e negativos da Web segundo Paiva (2001:99) .....	37
Quadro 3: Níveis hierárquicos da atividade segundo Leontiev (1978) .....	56
Quadro 4: Princípios básicos da Teoria da Atividade segundo Engeström (1999) .....	61
Quadro 5: Níveis hierárquicos da atividade e das contradições .....	62

## ABREVIATURAS E CONVENÇÕES

### Abreviaturas

EAD	Educação à Distância
EP	Escola Pública
LE	Língua Estrangeira
NTICS	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
PC	Pesquisadora Colaboradora
PCN-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira
PE	Professora de Espanhol
PI	Professora de Inglês
PPs	Professoras participantes
TA	Teoria da Atividade

### Convenções utilizadas nas transcrições

(...)	Corte em trechos de registros
[ ]	Comentários/ observações da pesquisadora colaboradora
<i>Itálico</i>	Citações e destaques
<b>Negrito</b>	Objeto de comentário da pesquisadora colaboradora

## 1. INTRODUÇÃO

Durante minha prática docente na rede pública de ensino do Rio de Janeiro, deparei-me muitas vezes com duas dificuldades no incentivo à leitura e à pesquisa em língua estrangeira: certa rejeição por parte do aluno em ler livros e alguma resistência em se dirigir à biblioteca para pesquisar. Com a recente popularização dos computadores e o advento da *Internet*, comecei a me indagar: será que os alunos conseguem se motivar para a leitura e pesquisa se utilizarem a Internet em sala de aula? Será que realmente eles podem aprender língua estrangeira com o material que a Internet oferece?

Penso que foi nessa ocasião, há três anos, que nasceu o desejo de colocar os alunos frente ao computador para experimentar as sensações de estudar línguas através da Internet, a fim de conhecer as reais potencialidades desse recurso. No entanto, a escola em que trabalhava, como muitas no Rio de Janeiro, não dispunha de um laboratório de informática equipado, conectado à Internet. Ao investigar informalmente as escolas públicas do município que dispunham desses laboratórios, percebi que a maioria delas não tem um planejamento pedagógico para utilizá-los; os alunos, em geral, usam o computador para fazer pesquisas de forma totalmente desordenada, sem orientação específica. Parece não haver uma conscientização ou mesmo interesse por parte dos professores sobre o que o computador pode representar como meio e auxílio à aprendizagem.

O uso que se faz das novas tecnologias no ensino não pode se reduzir à aplicação de técnicas por meio de máquinas, ou ao simples apertar de teclas. Estamos vivenciando hoje uma sociedade complexa e em permanente transformação, definida por estudiosos como a “sociedade da informação”, onde a nova moeda é o saber, um saber não estático, em constante mudança. Por isso, creio que a tecnologia deve ser utilizada na escola para ampliar as opções de ação didática, com o objetivo de criar ambientes de ensino que favoreçam a postura crítica, a curiosidade, a troca de idéias, a observação e a análise, de forma que o aluno possa ter autonomia no seu processo de aprendizagem. Para tanto, falta, de parte dos professores, vencer “resistências” e repensar métodos e novas formas de trabalho. A subutilização e o medo da máquina que alguns possuem somente serão superados se houver um esforço por parte deles próprios. Falta também uma discussão mais ampla sobre o papel da pesquisa escolar, que, muitas vezes, obriga os alunos a utilizarem o computador apenas como uma espécie de enciclopédia eletrônica.

Como o avanço tecnológico foi muito rápido nos últimos anos, é natural que existam ainda receios, dúvidas e indagações não só por parte dos professores, mas também dos coordenadores, diretores, alunos e pais. Considerando, entretanto, que a tendência atual é uma sociedade em crescente informatização, é necessário pensar, refletir e superar mitos, assim como enfrentar os desafios em relação à utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (doravante NTICs), especialmente no ensino presencial, contexto desta investigação. Alguns mitos e desafios quanto ao uso das NTICs (dos infra-estruturais aos pedagógicos) serão comentados no decorrer deste estudo. Não resta dúvidas de que o professor precisa, mais do que nunca, saber dispor das NTICs, conhecer suas especificidades, possibilidades e limites para poder utilizá-las adequadamente de acordo com os temas de interesse e as necessidades de seus alunos.

Vários estudiosos e pesquisadores, como Warschauer (1995; 2000), Graus (1999), Muehleisen (1997), Singhal (1997), Paiva (2001; 2004), Tavares (2003), entre outros, têm investigado, nos últimos anos, as potencialidades do uso das NTICs, em especial da Internet, no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Além do interesse desses pesquisadores a respeito do uso da Internet no contexto educacional, tem havido iniciativas do governo em equipar as escolas, o que pode ser um incentivo aos professores de línguas para utilizarem a Internet em suas aulas. Todavia, a solução não se esgota com a instalação de laboratórios com Internet. A infraestrutura para o uso da Internet nas escolas, principalmente nas públicas, como bem destaca Silva (2003), exige a sofisticação do seu corpo técnico e administrativo, para que as máquinas não fiquem paralisadas por falta de manutenção ou atualização. A formação dos professores é também, sem dúvida, uma questão que merece atenção especial.

Muitos trabalhos têm discutido o processo de formação do professor para atuar em seus contextos de ensino utilizando a tecnologia. Uma revisão de literatura nessa área, a ser apresentada no capítulo 2 desta dissertação, permite agrupar trabalhos em função de seus temas ou focos de interesse. Identificam-se, assim, pesquisas que: (a) examinam o que os professores estão ou deveriam estar aprendendo em cursos tecnológicos, bem como a transposição desses cursos para a prática (Galloway, 1996; Stepp-Greany, 2002; McMeniman e Evans, 1998; Egbert, Paulus e Nakamichi, 2002); (b) apresentam sugestões para propostas de formação de professores reflexivos (Tavares, 2005; Valente, 1993; Schön, 1987/2000) e (c) enfatizam o processo de formação do professor através da colaboração (Magalhães, 1998; Liberali, 1999; Tracey, Heath e Truss, 2002; Smerdon et al., 2000 e também Egbert, Paulus e Nakamichi, 2002).

Pode-se dizer que grande parte da literatura sobre a formação tecnológica do professor (como Galloway, 1996; Stepp-Greany, 2002; McMeniman e Evans, 1998; Egbert, Paulus e Nakamichi, 2002), descreve e examina o que os professores estão ou deveriam estar aprendendo em cursos tecnológicos, bem como a transposição da teoria para a prática, ou seja, se eles aplicam e como eles aplicam o que aprenderam em tais cursos. Em geral, essas pesquisas mostram que os cursos ou programas têm um impacto limitado em como os professores pensam e implementam o ensino baseado na tecnologia, ou porque se baseiam em tecnologias antigas, ou porque estão distantes das reais necessidades dos professores, se preocupando mais com a aquisição de habilidades técnicas, em detrimento das habilidades pedagógicas.

Em oposição à visão tecnicista, presente na maioria dos cursos de formação de professores, alguns pesquisadores, como Tavares (no prelo) e Valente (1993), que tem por base o trabalho de Schön (1987/2000), defendem uma proposta de formação reflexiva de professores, baseada na constante observação da prática e no confronto desta com a teoria para uma reconstrução da própria prática. Além desses, outros pesquisadores, como Magalhães (1998), Liberali (1999); Tracey, Heath e Truss (2002) e Smerdon et al.(2000) e também Egbert, Paulus e Nakamichi (2002) propõem que a formação de professores envolva um processo de *colaboração* refletido pelo grupo em formação. Tais pesquisas apontam a importância de se considerar a colaboração entre os envolvidos, a ênfase na utilização e na prática da tecnologia (refletindo sobre ela e revendo ações pedagógicas) e o contexto (uma formação voltada para as experiências e as reais possibilidades de trabalho dos professores). Faltam, entretanto, mais trabalhos, cujas implicações para a formação de professores de LE privilegiem uma postura reflexiva, investigando como, de fato, se ensina e se aprende a usar as NTICs no ensino presencial de LE; uma vez que não há fórmulas prontas que orientem professores.

Dessa forma, esta pesquisa se propõe a investigar como se dá a experiência de duas professoras de língua estrangeira (uma de língua inglesa e outra de língua espanhola) que aprendem a utilizar os recursos da Internet “na prática” com o apoio desta pesquisadora, que, com um pouco mais de experiência nesta área, busca desenvolver um trabalho de colaboração e reflexão com as docentes. Esta investigação, portanto, compreende um contexto bastante complexo, já que envolve, ao mesmo tempo, questões relacionadas tanto à atuação das professoras (o que elas fazem em sala de aula, como elas usam os recursos disponíveis da Internet

em seus contextos de ensino) quanto à sua formação (o que elas aprendem e como elas aprendem a utilizar tais recursos).

Compreendendo o percurso de aprendizagem das professoras ao elaborar, implementar e avaliar tarefas com uso da Internet para suas aulas presenciais de LE dentro do contexto mais amplo da prática social, incluindo aspectos sociais, culturais e históricos, e não focalizando as ações individuais das professoras de maneira isolada, adotou-se neste estudo a perspectiva da Teoria da Atividade, através da qual pode-se entender o presente contexto de investigação como uma rede de atividades que reúne, pelo menos, dois sistemas de atividade imbricados: elaborar tarefas com uso da Internet para aula de LE e aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE.

Como o objetivo principal deste estudo foi investigar o processo de aprendizagem das professoras sobre o uso da Internet no ensino presencial de LE, durante a elaboração e implementação de tarefas (que utilizem a Internet) feita pelas próprias participantes através de um trabalho colaborativo, é para a atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE que está direcionado o foco de atenção. Focalizando apenas um sistema de atividade (ainda que considerando suas relações com outro sistema), pude fazer uma análise mais detalhada de seus componentes e da relação entre eles, visando responder à seguinte pergunta de pesquisa:

**Como se dá, sob a perspectiva das professoras participantes, a atividade de aprender a usar a Internet no ensino de LE ao longo da atividade de elaborar e implementar tarefas com uso da Internet para suas aulas presenciais de LE?**

Essa macro-questão foi desmembrada em outras três questões que focalizaram a atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE:

- 1) Como se constitui a atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE?
- 2) O que e como as professoras participantes aprendem sobre o uso da Internet no ensino presencial de LE?

3) Quais os principais conflitos, mudanças e limitações envolvidos na atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE?

A fim de fundamentar teoricamente este estudo, fiz uma revisão de literatura sobre o uso das NTICs, em especial da Internet, na educação presencial em geral e no ensino de LE em particular (capítulo 2), apresentando questões referentes à formação de professores de LE para o uso das novas tecnologias em sala de aula e destacando pesquisas que têm sido feitas nessa área, bem como possíveis lacunas a serem preenchidas. Complementei essa fundamentação teórica, com um capítulo em que abordei a Teoria da Atividade (capítulo 3), arcabouço teórico que utilizei para orientar a análise dos dados deste estudo.

Após o embasamento teórico, explicitarei a metodologia de pesquisa (capítulo 4), caracterizando-a com base na concepção de pesquisa colaborativa crítica (Cole e Knowles, 1993; Magalhães, 1998/2002; Liberali, 1999/2002). Em seguida, descrevi o contexto e os participantes da pesquisa, além dos procedimentos empregados para a coleta e a análise dos dados.

Na seqüência, apresentei os resultados (capítulo 5) e os comentários finais (capítulo 6), a fim de responder às perguntas de pesquisa e ainda apontar as contribuições deste estudo para o desenvolvimento profissional de professores, bem como sugestões para futuras pesquisas.

Os anexos reproduzem os questionários respondidos pelos alunos e pelas professoras participantes, o roteiro de perguntas para as entrevistas semi-estruturadas com as professoras, o material entregue aos alunos em sala de aula para a realização das diversas tarefas propostas, o relatório da estrutura das aulas no laboratório de informática, uma breve descrição das tarefas implementadas no mesmo e uma proposta de tarefa elaborada pela professora de inglês.



## 2 . NOVAS TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Ensinar e aprender, hoje, não se limita ao trabalho dentro da sala de aula. Implica em modificar o que fazemos dentro e fora dela, no presencial e no virtual, organizar ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem continuar aprendendo em ambientes virtuais, acessando páginas na Internet, pesquisando textos, recebendo e enviando novas mensagens, discutindo questões em fóruns ou salas de aula virtuais, divulgando pesquisas e projetos”.

(Moran, 2002:04)

Este capítulo tem por objetivo apresentar a teoria subjacente a esta pesquisa. Para tanto, exponho aqui algumas breves reflexões sobre as chamadas “Novas Tecnologias de Informação e Comunicação” (NTICs) no ensino presencial de línguas e sobre a formação do professor para uso dessas novas tecnologias em seus contextos de ensino. Sem pretensão de esgotar o assunto, divido o capítulo em quatro seções.

Na seção 2.1, abordo o uso das NTICs, em especial da Internet, na educação presencial, comentando alguns mitos e desafios. Na seção 2.2 e suas sub-seções (2.2.1, 2.2.2, 2.2.3) trato da utilização dos recursos da Internet para o ensino de línguas estrangeiras, concentrando-me no uso de *websites* e *e-mails*, discutindo suas vantagens e desvantagens. Destaco, na seção 2.3, a atuação do professor e do aluno, enfocando os novos papéis que lhes são atribuídos com o uso desses recursos. Finalmente, na seção 2.4, discuto questões referentes à formação de professores para utilizarem as NTICs em sala de aula de LE, destacando as pesquisas que têm sido feitas nessa área e apontando possíveis lacunas a serem preenchidas. Abordo ainda os conceitos de reflexão e as formas de ação que promovem a vivência do processo de reflexão crítica.

### 2.1. As NTICs na educação presencial: entre mitos e desafios

As NTICs, segundo Belloni (1999:65), são “fundamentalmente aquelas – recheadas de informática – que permitem a estocagem e a transmissão de informação em quantidade, qualidade e velocidade inéditas na história da humanidade e que têm como característica essencial a

‘imaterialidade’ de sua matéria-prima, a informação”. De forma mais resumida, correndo o risco de simplificar, defino as NTICs como aquelas que estão vinculadas ao uso do computador, à informática e à telemática (telecomunicações e informática). Elas podem auxiliar a promoção da educação a distância (EaD) *online*, o ensino na modalidade mista (parte a distância, parte presencial) e também o desenvolvimento da educação em sua forma presencial.

Devido ao contexto desta pesquisa, privilegio, nesta discussão, o uso da Internet na educação presencial em geral e no ensino de LE em particular. Warschauer (1995); Brandl (2002); Singhal (1997); Lee (1997); Muehleisen (1997); Osuna & Meskill (1998) e Amorim (2002) são alguns exemplos de pesquisadores que tratam da inserção da Internet na aula presencial de LE – cf. seção 2.2.3. Os estudos nessa área têm aumentado substancialmente nos últimos anos, assim como a utilização das NTICs, que cresce a cada dia, modificando nossa vida diária pessoal e profissional.

Junto ao uso crescente das NTICs, surge o temor da *info-exclusão* (Kenski, 2003), ou seja, a exclusão da engrenagem informacional que coloca as pessoas fora do espaço econômico e social, compromete sua inserção profissional, sua sobrevivência e o próprio convívio na sociedade. Excluídas da “fluência” para lidar com as novas linguagens e com os novos equipamentos tecnológicos, esses indivíduos vêm-se segregados, isolados, cercados nas suas formas de acesso e de comunicação com o mundo (Kenski, 2003:29). A pouca ou nenhuma familiaridade com a tecnologia pode constituir-se um problema para muitas pessoas, em especial, os professores, que deixam de utilizar esses recursos em seus contextos de ensino, porque não desenvolveram habilidades e atitudes necessárias para ser um usuário desses meios. Na verdade, o problema maior, segundo alguns pesquisadores (como Kenski, 2003; Silva, 2001 e Takadashi, 2000), não diz respeito à falta de acesso a informações ou às próprias tecnologias que permitem o acesso, e sim à pouca capacidade crítica e procedimental para lidar com a variedade e quantidade de informações e recursos tecnológicos. Conhecer e saber usar as novas tecnologias no ensino presencial implica a aprendizagem de procedimentos para utilizá-las e, principalmente, de habilidades relacionadas ao tratamento da informação, ou seja, aprender a localizar, selecionar, julgar a pertinência, procedência e utilidade de informações na Internet, assim como capacidade para criar e comunicar-se por esse meio.

A utilização da Internet como recurso pedagógico para dinamizar as aulas no ambiente presencial é algo bastante novo e, em geral, encontramos poucos professores dispostos a enfrentar

os desafios dos tempos modernos. Devido à presença das NTICs ser ainda bem recente na sociedade, é muito comum a falta de conhecimento, a subutilização e alguns mitos em relação ao uso dos recursos tecnológicos, que merecem ser comentados.

Na realidade brasileira, por exemplo, ainda é bastante recorrente a crença de que as NTICs podem substituir os professores em muitas circunstâncias. Essa discussão também veio à tona na década de 60/ 70 quando do surgimento dos audiovisuais e, no entanto, o professor continua tendo o seu espaço, continua sendo quem planeja e desenvolve situações de ensino, quem define quando, por que e como utilizar os recursos tecnológicos. Parece que sempre que surgem novos recursos, há uma inquietação em relação às decorrências de sua utilização. É preciso que fique claro que tais recursos sozinhos não se constituem soluções prontas e auto-suficientes para o ensino. Marco Silva (2001:7) diz que “o computador vem para potencializar e não substituir o trabalho docente; é preciso saber operá-lo para não subutilizar sua natureza interativa”. Na opinião de Papert (1990, *apud* Silva, 2003: 20):

A tecnologia não faz nada. Ela é comandada por homens, por educadores que decidem o que se deve ou não fazer com ela; o que se pode ou não fazer dela quando colocada a serviço da educação de qualidade. Desde então, muitas escolas têm implantado uma abordagem educacional que faz uso da informática como recurso pedagógico importante. Mas certamente a tecnologia não resolveu todos os problemas educacionais.

Acreditar que a tecnologia vai resolver todos os problemas educacionais é também um grande mito, pois a simples presença das NTICs na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação. A aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações (cf. PCNs – E.Fundamental, Introdução, 1998:140).

Outra questão que merece destaque, comentada nos PCNs (1998: 155), é o fato de que o uso da tecnologia, muitas vezes, é confundido com aplicação de técnicas que substituem ou diminuem a atividade mental das pessoas, na medida em que fazem pelo usuário atividades bastante complexas, como cálculos, gráficos, pesquisas, correção ortográfica de textos, entre outras coisas. Ocorre que, mesmo quando a máquina realiza tarefas no lugar do usuário, é necessária uma atividade mental do indivíduo, já que os meios tecnológicos não são máquinas tão inteligentes a ponto de tomar decisões com autonomia. Essa é uma questão que precisa ser

repensada por muitos professores, principalmente por aqueles que têm preconceito e aversão às TICs, em virtude da utilização maciça das propostas tecnicistas dos anos 70.

O medo da máquina, como se ela fosse “um bicho de sete cabeças” e tivesse inteligência própria, é outra questão mencionada nos PCNs (1998:157). O fato é que muitos profissionais ainda encaram o computador e, em especial, a Internet como algo temível que ele nunca chegará a dominar, gerando assim o medo de ser dominado por ela e/ou pelos alunos jovens que, freqüentemente, têm mais experiência em informática que o professor ou que, pelo menos, dado o espírito aventureiro inerente à idade, descobrem coisas muito mais rapidamente diante da máquina e da Internet. Logo, adquirem em pouco tempo uma certa autonomia que, por vezes, desestabiliza os professores, principalmente os mais habituados a aulas tradicionais ou acomodados à função de transmitir conhecimentos. Esta questão se evidencia ainda mais na interação face-a-face do ensino presencial, em que o docente fica mais “exposto” e pode ser testado a todo o momento com perguntas por parte de seus alunos. Por essa razão, muitos professores, sentindo não ter formação suficiente para usar as NTICs, recusam-se a fazê-lo.

A motivação é outra idéia bastante associada ao uso das NTICs (PCNs, 1998:156). Porém, é importante lembrar que a tecnologia não é, por si só, um elemento motivador. É claro que os alunos podem ficar muito motivados ao utilizarem os recursos tecnológicos nas situações de aprendizagem presencial, pois saem de seu ambiente de sala de aula tradicional e têm acesso às diversas possibilidades que a Internet oferece. No entanto, se a utilização das NTICs não estiver inserida num ambiente de aprendizagem desafiador, ou seja, se a proposta de trabalho não for interessante, os alunos podem perder facilmente a motivação e sentir-se até frustrados por não conseguir acessar o que desejam. Para Moran (2000:54), a motivação dos alunos pode aumentar se o professor souber como criar um clima de confiança, de abertura e cordialidade com a turma.

Para Fox (1998: *online*), a motivação é sempre um ponto crucial no campo da educação. Ele acredita que a Internet tem um grande potencial de motivação se atrelada a três componentes essenciais: a *integração* da tecnologia ao programa educacional de LE (uso freqüente da Internet nas aulas); a *competência tecnológica* e o *envolvimento ativo do professor* (habilidades no uso do computador, sendo o guia do programa e oferecendo auxílio aos alunos). Segundo Lee (1997: *online*), manter a motivação, o interesse e o engajamento dos alunos no tópico ou nas atividades práticas propostas é um desafio diário para os professores, que se sentem muitas vezes receosos em usar a tecnologia em sala de aula.

Como o avanço tecnológico foi muito rápido nos últimos anos, é natural que existam ainda receios, dúvidas e indagações não só por parte dos professores, mas também dos coordenadores, diretores, alunos e pais. Considerando, entretanto, que a tendência atual é uma sociedade em crescente informatização, é necessário pensar, refletir e superar mitos, assim como enfrentar os desafios em relação à utilização das NTICs no ensino presencial.

Um dos desafios para o uso intensivo das NTICs na educação presencial, segundo Kenski (2003:34), é implantar uma infra-estrutura adequada nas instituições de ensino. Tal infra-estrutura se compõe basicamente de computadores e dispositivos educacionais nas salas de aula e/ ou laboratório de informática, além da conectividade à rede (Internet). Para Takadashi (2000, *online*), o problema maior em relação à disponibilização dessa infra-estrutura é essencialmente de custos:

É uma empreitada cara, envolvendo significativo dispêndio inicial para aquisição e, posteriormente, para manutenção e atualização do parque instalado; há ainda uma adição de custo se considerarmos o serviço de comunicação e acesso a Internet.

Além da viabilização de toda infra-estrutura e manutenção de equipamentos, temos o desafio de encontrar na Internet materiais adequados e interessantes ao ensino, o que não é uma tarefa simples, principalmente no que concerne aos alunos principiantes. A produção de um curso e seus materiais exige um longo trabalho de preparação, planejamento, realização e avaliação e, sobretudo, investimento de tempo. Superar essas dificuldades, segundo Belloni (1999:55), exige uma escolha cuidadosa não apenas dos meios técnicos, que considere as facilidades tecnológicas disponíveis e as condições de acesso dos estudantes à tecnologia escolhida, mas também sua eficiência com relação aos objetivos pedagógicos (de autonomia do aprendente) e curriculares (conteúdos e metodologias).

Silva (2003:15-16) aponta o desafio de o professor lidar com conexões por vezes lentas, indisponibilidade de *sites* e informações não muito confiáveis, uma vez que “ali não existe controle da comunicação, nem de governos, nem de empresas, nem de instituições educacionais”. Ele destaca também problemas de clonagem ou plágio de textos, das indústrias de monografias e outros tipos de questões éticas decorrentes do advento da Internet. Tudo isso compõe um mosaico complexo a ser pensado, refletido e aprofundado (Silva, 2003:16).

Não há dúvidas de que a introdução da Internet no ensino presencial das escolas, principalmente das públicas, traz grandes desafios para os professores, dos infra-estruturais aos

pedagógicos. O desafio maior está, talvez, nas formas de utilização, ou seja, no “como usar” as modernas tecnologias de tal modo que sentimentos de empatia e interações pessoais possam ser encorajados (Holmberg, 1993:42, *apud* Belloni, 1999:59), já que elas, por si mesmas, não garantem a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o professor precisa saber dispor das NTICs: conhecer suas especificidades, possibilidades e limites para poder utilizá-las adequadamente, de acordo com os temas de interesse e as necessidades de seus alunos.

A seguir, discuto algumas potencialidades e limitações dos recursos da Internet, especificamente para o ensino presencial de línguas estrangeiras, contexto desta investigação.

## **2.2. A Internet no ensino de línguas estrangeiras (LEs)**

Desde seu surgimento no final da década de 60, nos EUA, a Internet tem atraído o interesse de milhares de pessoas. Criada pelo departamento de defesa norte-americano para permitir o intercâmbio de informações entre centros universitários e de pesquisa, a Internet teve inicialmente o nome de ARPANET e, em pouco tempo, tornou-se essencialmente uma enorme rede de redes de computadores, ou seja, vários computadores conectados entre si, partilhando informações. Seu uso comercial nos EUA foi liberado em 1987, mas só em 1992 é que esta rede passou a ser mais amplamente utilizada. No Brasil, sua utilização começou em meados de 1988 e seu uso comercial por volta de 1995. Desde então, vários estudiosos e pesquisadores, como Warschauer (1995; 2000), Graus (1999), Muehleisen (1997), Singhal (1997), Paiva (2001; 2004), Tavares (2003), entre outros, têm investigado seu uso no ensino de línguas estrangeiras.

A interface multimídia da Internet, conhecida também como WWW, World Wide Web, Teia Mundial ou simplesmente Web é, sem dúvida, um dos bancos de dados mais completos e variados de todo o mundo. Através dela, obtemos acesso a textos, imagens, sons, vídeos, programas e a diversos recursos. Dentre os recursos mais comuns que a Web oferece, destacam-se: (1) *websites*, espaços que contêm informações sobre determinada pessoa, empresa, instituição ou evento; (2) *o correio eletrônico*, ferramenta de comunicação escrita à distância via rede de computadores; (3) *as listas de discussão ou fóruns*, formadas por pessoas e grupos que têm como objetivo a discussão de um determinado assunto; (4) *o chat*, interface gráfica que possibilita conversa com diversas pessoas ao mesmo tempo; (5) *o blog*, diário on-line no qual seu

responsável publica histórias, notícias, idéias e imagens; e ainda, (6) *as vídeo ou teleconferências*, conferências que envolvem usuários fisicamente distantes, podendo envolver a transmissão e o recebimento de texto, som e imagem (Behrens, 2005:77).

Dos recursos citados acima, existem os que propiciam uma comunicação síncrona (como chats, vídeo ou teleconferências) e os que propiciam uma comunicação assíncrona (como e-mails, blogs, listas de discussão ou fóruns). As interações síncronas são aquelas em que todos os aprendizes estão *online* ao mesmo tempo, logo, há um *feedback* imediato. As interações assíncronas são aquelas em que os aprendizes participam no tempo em que lhes for conveniente. Esse tempo aberto nas interações permite que os aprendizes caminhem em seu próprio ritmo de aprendizagem, reflitam e se posicionem criticamente antes de contribuírem nas discussões *online* (Ropoli, 2001: *online*). Esses diferentes tipos de interações trazem algumas implicações para o ensino de LE, que serão discutidas mais adiante, na subseção 2.2.2.

Os recursos disponibilizados pela Internet, se bem utilizados, podem ser excelentes ferramentas para o ensino-aprendizagem de línguas. O professor pode lançar mão de alguns desses recursos para co-criação da comunicação e da aprendizagem em sua sala de aula presencial ou a distância. Para tanto, é necessário saber o que essas mídias oferecem em termos de suas principais funções e estruturas. Inicialmente, pode ser útil diferenciar “interação” de “interatividade”. Segundo Belloni (1999:58), enquanto a primeira é uma ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, o encontro de sujeitos, a segunda refere-se à potencialidade técnica oferecida por determinado meio tecnológico ou a própria atividade humana do usuário de agir e interagir sobre a máquina. Numa troca de mensagens de *e-mail*, por exemplo, ocorre interação entre indivíduos. Já na navegação por *links* de um *website*, o usuário usufrui da interatividade oferecida pelo *hipertexto* (cf. seção 2.2.1).

Considerando o contexto desta pesquisa, discuto nas duas subseções a seguir as possibilidades de uso de *websites* (subseção 2.2.1) e *e-mails* (subseção 2.2.2) nas aulas de línguas, uma vez que tais recursos foram utilizados nas tarefas implementadas durante esta investigação. Na subseção 2.2.3, retomo e aprofundo as vantagens e desvantagens do uso da Internet no ensino de LEs.

### 2.2.1. *Websites* e o ensino de LEs

Existem, hoje, aproximadamente, 4 bilhões de *websites* ou *webpages* indexados à Internet (cf. Xavier, 2004: 172). Um *site* ou sítio da Internet é um ambiente *online* ou um lugar na WWW que oferece vários tipos de informação. Essas informações são acessadas por meio de um endereço eletrônico e estão disponíveis predominantemente na forma de textos, ou melhor, de *hipertextos*.

Os hipertextos (também chamados de hipertextos digitais ou hipertextos eletrônicos) são formas de apresentação gráfica da informação que contêm palavras ou ícones que possuem referências de ligação a outros textos. Para Marcuschi (1999, 2001), hipertexto é todo e qualquer texto encontrado na Internet. Na maioria deles, há diversos pontos (palavras ou imagens) sobre os quais podemos clicar com o mouse. Ao fazê-lo, uma nova página se nos apresenta, uma imagem é mostrada, uma música toca ou uma animação tem início. Chamamos a isso de *hipertexto* porque não precisa ser lido de forma linear, seguindo início, meio e fim. Clicando num ponto que seja vínculo (ou *link*) para outro texto, saltamos a ele e a leitura prossegue por essa nova via.

Na medida em que a ordem de leitura depende dos interesses e da curiosidade momentânea do leitor, as atitudes e os comportamentos de leitura passam a ser diferentes. Tais diferenças situam-se em várias dimensões, como bem aponta Silva (2003:14): “das físicas (lê-se com o corpo na horizontal o texto na tela do computador e verticalmente na página do livro, por exemplo) até as atitudinais (caso o leitor da linguagem virtual não seja seletivo frente ao imenso leque de ofertas da Internet, é provável que ele se perca nos labirintos da informação)”. Segundo Moran (2000:52), o que acontece na Web é que diante de tantas possibilidades de busca, a própria navegação torna-se muitas vezes mais sedutora do que o necessário trabalho de interpretação de textos. Os alunos, em geral, tendem a se dispersar diante de tantas conexões possíveis, de endereços dentro de outros endereços, de imagens e textos, lugares, idéias, que ficam gravados, impressos, anotados. Logo, colocam os dados em seqüência mais do que em confronto; copiam artigos, sem a devida triagem. Ele diz ainda que isso se deve a uma primeira etapa de deslumbramento diante de tantas opções que a Internet oferece. É mais atraente navegar, descobrir coisas novas do que analisá-las, compará-las, separando o que é essencial, hierarquizando idéias, assinalando coincidências e divergências (Moran, 2000:52-53).



Por outro lado, conforme Marcuschi (2001), as possibilidades de conexões com outros hipertextos – conexões essas escolhidas pelo próprio leitor – podem levá-lo a se sentir mais estimulado a ler, pois este não precisa ficar preso a um texto somente, subordinado às idéias de apenas um autor (como pode acontecer durante a leitura de um livro, por exemplo). Seu acesso é irrestrito, já que ele pode encontrar na Web vários tipos e fontes de informação. Além disso, por meio das redes de comunicação, os navegadores podem interagir com autores e leitores variados. Tal interação pode estimular buscas de informação constantes e, portanto, levar à construção do conhecimento via leitura. Assim, pode-se falar em *co-autoria* ou *autoria coletiva*, nos termos de Marcuschi (2001:96), por meio da qual o leitor determina, sobretudo, o conteúdo a ser lido.

Dessa forma, o hipertexto tende a modificar a relação do leitor com o texto, alteram-se as relações hierárquicas entre autor, leitor e texto, uma vez que “o hipertexto nunca está formalmente fechado, o que sugere que seu fechamento pode dar-se a cada momento que se desejar” (Marcuschi, 2001:89). Ao fazer escolhas, eliminar textos e agregar trechos de informações, por exemplo, o leitor navegador “cria” o seu próprio percurso de leitura, construindo seu hipertexto personalizado, pois, dificilmente, um outro navegador seguirá seus passos ao construir um outro texto, já que somos seres sociais diferentes (Marcuschi, 2001:96). A intertextualidade é, portanto, uma das principais características do hipertexto. Além dela, pode-se dizer que o hipertexto é volátil, ou seja, suas escolhas são passageiras, assim como as conexões que realizamos nele. O leitor de textos tradicionais também toma decisões passageiras, porém o leitor hipertextual possui muito mais variedades de escolhas, que podem ou não satisfazê-lo.

Ainda com relação ao hipertexto, Araújo (2002: *online*) chama atenção para o fato de que o texto na tela do computador pode causar fadiga visual. Assim, quanto mais extenso for um texto *online*, menores as chances de que seja lido até o final e maior a probabilidade de que o leitor o imprima, o que eliminaria sua natureza hipertextual. A impressão do hipertexto (como diz Xavier, 2004:175), além de não preservar sua natureza virtual, não lhe garante outras qualidades inerentes, como a ubiqüidade, a acessibilidade ilimitada e a presença de outras mídias, como o som e as imagens em movimento. Ao apresentar sugestões para a elaboração de um hipertexto didático, Araújo (2002: *online*) ressalta que se deve levar em conta as necessidades de: facilitar o acesso à informação, diminuir a fadiga visual, manter o interesse do aprendiz-leitor e permitir-lhe acesso a diferentes textos. Tais fatores também devem ser considerados quando o professor seleciona um hipertexto para seus alunos lerem.

Para se trabalhar com *websites* (e seus hipertextos) em sala de aula é fundamental que o professor entenda os limites dessa tecnologia e conheça suas principais vantagens (ou potencialidades) e desvantagens (ou limitações). Dentre as vantagens, podemos citar: (1) a *intertextualidade*, possibilidade de conexões com outros sites ou documentos; (2) a *intratextualidade*, possibilidade de conexões com o mesmo documento; (3) a *multivocalidade*, agregar multiplicidade de pontos de vistas; (4) a *navegabilidade*, ambiente simples e de fácil acesso e transparência nas informações; (5) a *mixagem*, integração de várias linguagens: sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas; e (6) a *multimídia*, integração de vários aportes midiáticos (Santos, 2003:225).

Dentre as desvantagens, destacam-se: (1) a *provisioriedade e a transitoriedade do material*, uma vez que a rede está sempre aberta a novas conexões e algumas *webpages* podem aparecer e desaparecer rapidamente; (2) a *falta de atualização e de qualidade de certos materiais*, uma vez que qualquer um pode publicar algo na Internet; (3) a *dificuldade de se localizar algumas informações desejadas*, pois há necessidade de refinamento na busca de informações; (4) uma *possível lentidão no carregamento da informação* que é proporcional à quantidade de recursos e (5) a *possibilidade de se desviar a atenção do objetivo principal* durante a viagem através de hipertextos devido ao excesso de opções de escolha (Paiva, 2001:99).

Ao se deixar seduzir pela força da imprevisibilidade latente das ligações digitais, o navegador poderá descobrir fatos, histórias interessantes, mas poderá também se emaranhar em uma teia intrincada e confusa que poderá fazer perder o seu tempo precioso com coisas frugais (Xavier, 2004:177). Assim, o professor deve estar atento às informações que são importantes aos seus alunos, sabendo que essas poderão potencializar consideravelmente ações que resultem em conhecimento e, ao mesmo tempo, alertá-los quanto aos problemas que podem ocorrer na Web, além de, ainda, estimulá-los a contribuir com novas informações e a criar e oferecer mais e melhores percursos de leitura, fazendo-os participar como co-autores do processo de ensino-aprendizagem de LE.

Com os *websites*, há uma gama extensiva de possíveis atividades práticas e didáticas que podem ser realizadas. A título de ilustração, apresentarei aqui algumas delas, indicando seus objetivos e possibilidades, especificamente para o ensino de LE. São elas: *navegar na web*; *brincar através de jogos educativos* e *pesquisar*.

Como grande parte do material dos *websites* já está em inglês ou espanhol (por serem línguas de acesso mundial) uma atividade prática como *navegar na web* pode envolver muita leitura em LE e favorecer o aprendizado digital, cultural e lingüístico dos alunos. Ao acessarem *sites* de diferentes países, por exemplo, eles têm a oportunidade de contato direto com a LE em questão, através de textos autênticos dos mais diversos tipos: canções, noticiários de jornais e revistas, artigos, biografias, propagandas etc. Ao mesmo tempo em que esse contato lhes propicia um rico ambiente para aprendizagem da língua, alguns alunos, principalmente os que têm habilidades lingüísticas limitadas, podem, por outro lado, se sentir frustrados diante de páginas e mais páginas de idioma estrangeiro ou de uma extensa lista de opções de *links* em LE. Alguns pesquisadores (Lee, 1997; Brandl, 2002) apontam as tarefas dirigidas, pautadas em objetivos e procedimentos claros, como uma forma de minimizar esses problemas em sala de aula.

*Brincar através de jogos educativos na Internet* pode ser uma atividade prática propícia para a revisão de conteúdos, construção de novos conhecimentos e o exercício do raciocínio lógico em LE. Geralmente muito bem feitos e motivacionais, os jogos na Web podem tornar-se uma interessante ferramenta didática nas mãos do professor, criando um ambiente lúdico e interativo para a aquisição de conhecimentos em LE. Segundo Rego (1997:113), “é muito importante que o professor incorpore jogos às suas aulas, pois, através de brincadeiras, a criança internaliza regras de conduta, valores, modos de agir e pensar de seu grupo social, que passam a orientar o seu próprio comportamento e desenvolvimento cognitivo”. Para Silva (2003:47):

A brincadeira digital propõe uma reformulação da brincadeira tradicional, os jogos e softwares destinados às crianças tornam-se os novos brinquedos contemporâneos, proporcionando-lhes o contato com novos desafios com os quais acaba por desenvolver determinadas habilidades na investigação e seleção do que lhes é oferecido, como: a orientação espacial, a coordenação motora-visual e a percepção sensorial.

Apesar dos numerosos benefícios gerados pelos jogos educativos, são poucos os estudos na literatura da área que relatam experiências com esta prática. Faltam, portanto, mais pesquisas que tratem das possibilidades desse recurso para o ensino de LE e que reúnam os resultados do processo de aprendizagem dos alunos através desse meio, uma vez que, além de trazer desafios para os alunos, os jogos *online* trazem grandes desafios aos professores, que cada vez mais precisam saber lidar com situações imprevistas e saber dosar as tarefas em sala de aula para que os alunos não queiram apenas brincar.

*Pesquisar na Internet*, de forma dirigida (com indicação de sites pelo professor) ou não, é uma outra atividade prática que pode favorecer bastante o aprendizado de LE. Para Moran (2000: 47), a pesquisa na Web pode começar de forma aberta, dando somente o tema, sem referências a *sites* específicos, para que os alunos procurem de acordo com sua experiência e conhecimento prévio. Para Brandl (2002: *online*), a pesquisa aberta na Web é mais apropriada para alunos de nível intermediário e avançado no idioma, pois exige do usuário um conhecimento mais sólido em sua competência lingüística. Sendo assim, o autor sugere que se inicie o trabalho de pesquisa indicando *websites* (pré-selecionados pelo professor) que contenham conteúdos apropriados aos objetivos pedagógicos. Dessa forma, o docente pode controlar melhor o campo de navegação, o número e o tipo de *sites* que os alunos acessam (Brandl, 2002: *online*). Já para pesquisas mais amplas, é necessário que os alunos tenham conhecimento sobre os *buscadores* ou *sites de busca*, isto é, ferramentas que armazenam o que encontram na Internet (através de programas de computador que automaticamente percorrem grande parte dos sites ou bases de dados compiladas por especialistas humanos) de uma forma que possa ser consultada posteriormente.

Saber qual tipo de ferramenta utilizar de acordo com a necessidade do momento é, segundo Araújo e Tavares (2005), a chave para começar qualquer busca na Web. Por outro lado, como alertam os autores, nem sempre a escolha da ferramenta mais indicada será suficiente para que a busca resulte em sucesso. Como causas freqüentes de insucesso nas buscas feitas na Web, eles apontam a falta de conhecimento do usuário na utilização do buscador e as limitações das próprias ferramentas – ou ainda as limitações de sites que não seguem princípios do bom planejamento. O problema maior para o aluno de idiomas, segundo Herington (2002), é pensar nas palavras-chave apropriadas ao digitá-las no buscador. Eles, em geral, encontram informações limitadas sobre o tópico, porque as palavras-chave usadas por eles são estruturalmente diferentes da forma que o idioma é tipicamente estruturado. Aliado a isso, há uma tendência por parte deles em não pensar sobre o tópico em detalhes suficientes. Como consequência, eles não encontram resultados relevantes para sua busca e sentem-se frustrados (Henrington, 2002: *online*).

Estudiosos que têm investigado o comportamento dos alunos ao pesquisar apontam que o que falta, freqüentemente, neles é a habilidade de pesquisa – conhecimento da Internet, dos diversos buscadores e como eles funcionam (Fidel, et al., 1999; Singhal, 1997; Herington, 2002; Nahal e Harada, 1996; Neuman, 1993; entre outros). Na conclusão de seus estudos, a maioria

desses pesquisadores concorda e recomenda a necessidade de treinamento formal para pesquisa na Web de alunos e professores também. Tal questão deve ser enfatizada em cursos e programas de formação de professores para uso das NTICs. Passo, agora, a abordar o uso do *e-mail* no ensino de LE.

### **2.2.2. O correio eletrônico (*e-mail*) e o ensino de LEs**

O termo e-mail (*eletronic mail*) refere-se ao sistema de transmissão e, por metonímia, para o texto produzido para esse fim. O mesmo termo é ainda utilizado para o endereço eletrônico de cada usuário (Paiva, 2004:71). Na presente discussão, entendo o “correio eletrônico” como o canal, o serviço básico de comunicação em redes de computadores e o “e-mail” como o texto ou a mensagem eletrônica.

Para utilizar o correio eletrônico, é necessário possuir um endereço próprio e que o(s) destinatário(s) também possuam os seus endereços. Atualmente, vários provedores oferecem esse serviço de forma gratuita. Para abrir uma conta de *e-mail* gratuita, basta acessar os sites de provedores, como Hotmail, BOL, Yahoo, Zipmail e IG, preencher um cadastro e criar um endereço eletrônico do tipo: nome\_utilizador@subdomínio.domínio; onde o símbolo @ é utilizado para separar a informação do utilizador da sua localização. Além dos endereços do remetente e do destinatário(s), a mensagem contém um cabeçalho (normalmente onde é colocado o assunto da mensagem) e um “corpo” onde é colocada a mensagem propriamente, que pode conter documentos, imagens, programas etc.

O *e-mail* ou mensagem eletrônica é, geralmente, produzido pela mesma pessoa que a transmite e o receptor é, quase sempre, o destinatário da mensagem. Não é necessário nem mesmo ter computador em casa para usar um e-mail: com o *login* (nome com o qual é identificada cada conta de e-mail) e a *senha* escolhidos no momento de sua criação, a conta de endereço eletrônico pode ser acessada de qualquer computador ligado à Internet. Basta entrar no site do provedor e, de lá, enviar e receber e-mails, além de armazenar as mensagens recebidas. O registro das interações no computador é uma de suas vantagens.

Há ainda a possibilidade de correspondência pessoal de um para um, de um para muitos ou até de muitos para muitos. O envio e a entrega de mensagens são mediados por um ou mais provedores de Internet e seu tráfego é determinado pela rede mundial de computadores; mas

qualquer que seja a rota seguida, a entrega é, geralmente, feita em segundos. Sua agilidade na distribuição da informação é uma de suas maiores vantagens. Porém, caso haja incompatibilidade entre os softwares utilizados pelo produtor e receptor, problemas na legibilidade podem acontecer. As mensagens podem chegar em branco ou cheia de sinais estranhos, não decodificáveis. Pode haver ainda a circulação de mensagens indesejáveis (Paiva, 2004:72).

Como toda mídia, o *e-mail* apresenta vantagens e desvantagens que devem ser exploradas, principalmente por aqueles que pretendem utilizá-lo para a educação. Paiva (2004) as resume em um quadro, que reproduzo abaixo, mostrando alguns pontos e contra-pontos no uso dessa nova tecnologia.

<b>VANTAGENS</b>	<b>DESVANTAGENS</b>
Velocidade na transmissão.	Dependência de provedores de acesso.
Assincronia.	Expectativa de feedback imediato.
Baixo custo.	Acesso discado ainda é muito caro.
Uma mensagem pode ser enviada para milhares de pessoas no mundo inteiro.	O e-mail pode ir para o endereço errado, ser copiada, alterada.
A mensagem pode ser arquivada, impressa, re-encaminhada, copiada, re-usada.	Há excesso de mensagens irrelevantes.
As mensagens podem circular livremente.	Mensagens indesejadas circulam livremente.
As mensagens podem, geralmente, ser lidas na web, ou baixadas através de um software.	Problemas de incompatibilidade de software pode dificultar ou impedir a leitura.
Arquivos em formatos diversos podem ser anexados.	Arquivos anexados podem bloquear a transmissão de outras mensagens ou ainda, conter vírus. Arquivamento ocupa espaço em disco, gerando lentidão na máquina.
Facilita a colaboração, discussão e a criação de comunidades discursivas.	O receptor pode ser involuntariamente incluído em fóruns e malas diretas.
O usuário é facilmente contactado.	Há uma certa invasão de privacidade.

Quadro 1 – Vantagens e desvantagens do uso do e-mail segundo Paiva (2004:73)

Apesar de todas as vantagens oferecidas (velocidade na transmissão; possibilidade de se enviar ou re-enviar um mesmo texto para pessoas no mundo inteiro ao mesmo tempo; transmitir vários tipos de dados: textos, sons, imagens, vídeos etc.), há uma verdadeira invasão de privacidade e a demanda em cima do usuário cresce a cada momento. No caso dos professores, é

comum que pelo menos um ou dois alunos permaneçam em contato constante a cada turma que se forma e o excesso de mensagens e a falta de tempo para gerenciar a caixa postal tem gerado queixas freqüentes por parte de muitos usuários (Paiva, 2004:76). Essas queixas podem multiplicar-se devido aos problemas nos provedores, como caixas postais sem espaço e/ ou o congestionamento no fluxo de mensagens. Na opinião de Paiva (2004:76):

O surgimento do correio eletrônico dividiu a sociedade entre os “com Internet” e os “sem Internet” e o endereço eletrônico passou a fazer parte dos dados pessoais de qualquer cidadão com maior inserção social. Seu uso mudou os hábitos interacionais, ampliou o acesso rápido a conhecidos e desconhecidos, diminuiu o uso do correio tradicional e aumentou a invasão de privacidade, tal o volume de correspondências indesejadas, na maioria das vezes, de gosto duvidoso (...) Se a circulação livre dribla a censura e faz com que protestos e denúncias importantes circulem pelo mundo, ela também contribui para a circulação sem limites de mensagens não solicitadas (*spams*) e informações falsas (*hoaxes*).

Paiva (2004:77) considera ainda o e-mail um gênero textual eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo, ora de diálogo, e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunicação entre usuários de computadores. Essa assincronia, no que tange ao ensino de LE, implica: mais tempo para editar mensagem, maior possibilidade de reflexão e aprofundamento de tópicos e maior igualdade de participação entre os usuários alunos. Tavares (2003) destaca que, além da maior igualdade de participação dos alunos, principalmente dos menos extrovertidos e fluentes oralmente, há uma menor competição pela tomada de turno; o que não acontece no *chat*, por exemplo. Sendo “de texto” ou “de voz”, o *chat*, devido a sua sincronia, simula o diálogo espontâneo e oferece a possibilidade de *feedback* imediato. No entanto, exige uma grande demanda cognitiva, por parte do aluno de LE, na medida em que este tem que pensar na língua alvo e digitá-la com restrição de tempo (Tavares, 2003).

Em ambos os casos, tanto na forma síncrona, como na forma assíncrona de comunicação, há a possibilidade de interação com pessoas fora da turma, incluindo falantes nativos, outros alunos de LE e até professores convidados. Outra vantagem, como bem ressalta Tavares (2003), é o registro das interações, que ficam disponíveis no computador para manipulação e análise. Em contrapartida, a ausência da interação face a face e a falta de contexto (ausência física do interlocutor balançando a cabeça, acompanhando o olhar etc.) geram um certo

desconforto em alguns usuários, como destaca Paiva (2004). Além disso, a velocidade na transmissão do e-mail parece ser o motor do sentimento de urgência gerado pelo novo gênero e o silêncio, nesse contexto, pode desestimular a interação. Mesmo a comunicação por e-mail sendo assíncrona, há, geralmente, uma forte ansiedade por *feedback*, o que representa, segundo Paiva (2004:80), uma pressão no usuário para agir rápido e responder às mensagens.

Considerando as vantagens e desvantagens já citadas, alguns estudos na área (como Kroonerberg, 1995; Fonseca, 2004; Warschauer, 1995; Singal, 1997, entre outros) sugerem que o *e-mail* pode ser utilizado com sucesso no ensino de LEs.

Kroonenberg (1995: *online*), por exemplo, aplicou o *e-mail* em suas aulas de inglês em uma escola em Hong Kong, como complemento a um curso presencial. Ela relata sua experiência inicial de trabalho com duas turmas, envolvendo alunos de várias nacionalidades, de idades entre 9 e 12 anos, e entre 14 e 15 anos. O uso do e-mail permitiu que seus alunos enviassem mensagens uns para os outros, assim como para a professora. Os alunos, estimulados pelos contextos autênticos, desenvolveram habilidades comunicativas, tais como: argumentação, persuasão e a defesa de um ponto particular. Segundo a autora, todas as opiniões foram ditas e ouvidas; algo que nem sempre ocorre nas discussões em sala de aula presencial.

Fonseca (2004) investigou a utilização do *e-mail* também como complemento a um curso presencial de inglês do Rio de Janeiro, mais especificamente a interação entre a professora-pesquisadora e seus alunos como *keypals* (amigos por correspondência eletrônica). Os alunos investigados reagiram de forma positiva a esse tipo de atividade, acreditando que a troca de mensagens de e-mail em inglês pode efetivamente colaborar para o desenvolvimento da fluência na língua estrangeira. Em relação à interação com o professor por *e-mail*, os participantes apontaram como principal vantagem a conveniência de se poder entrar em contato a qualquer hora com o professor, além do horário da sala de aula. Segundo Fonseca (2004), o estabelecimento de uma relação mais harmoniosa entre professor e alunos, além de oferecer um contexto menos ameaçador, também pode facilitar a participação dos alunos mais tímidos. Além disso, os alunos destacaram, como vantagens da atividade, a possibilidade do uso mais freqüente da língua inglesa para os “alunos de sábado” (que têm aula apenas uma vez por semana), a praticidade de enviar redações tradicionais por e-mail e a eventual correção das mensagens eletrônicas da atividade de *keypals* durante a aula presencial. Dentre as principais dificuldades observadas por Fonseca (2004), destacaram-se o envio de *junk mails* e problemas de acesso de



natureza técnica (como dificuldades de conexão) ou pessoal (como falta de tempo e viagens) enfrentados pelos alunos. Com relação à redação das mensagens trocadas, Fonseca (2004) observou certa liberdade para a escolha de temas pelos participantes, o uso de dicionários (relatado pelos alunos), o equilíbrio entre a espontaneidade/ informalidade do *e-mail* e a preocupação deles em evitar erros. De forma geral, seu trabalho confirma o potencial pedagógico do uso do *e-mail* e ressalta suas vantagens para a prática da modalidade escrita em LE.

Para Warschauer (1995: *online*), o *e-mail* apresenta três vantagens principais: (1) oferece aos alunos uma excelente oportunidade de comunicação real e natural; (2) capacita os alunos para a aprendizagem independente e (3) enriquece as experiências dos professores. Além disso, como afirma a americana Singhal (1997), o *e-mail* pode encorajar os alunos a desenvolverem suas habilidades do pensamento e de comunicação por envolver situações autênticas e reais. A autora lista uma série de atividades pedagógicas que envolvem o uso desse recurso, tais como: (1) *criar uma lista de discussão com os e-mails da turma*, encorajando os alunos a enviar mensagens em Inglês um para o outro; (2) *encontrar keypals* para os alunos, ajudando-os a se comunicar com nativos e outros estudantes de línguas (a autora sugere uma lista de *sites* que lidam com *keypals*); (3) *usar as trocas de e-mail internacional nos projetos de aula*, em que os alunos podem pedir a opinião de seus *keypals* sobre um tópico particular; (4) *encorajar os alunos a enviar feedback* através de seu e-mail ao surfar na Web, pois muitos *websites* oferecem a possibilidade do usuário enviar questões e comentários e (5) *recomendar listas de discussão*, para que os alunos se envolvam em debates sobre temas diversos, praticando a leitura e a escrita.

Nesta subseção (2.2.2) e na anterior (2.2.1) foram mencionadas apenas algumas entre as inúmeras atividades práticas e didáticas que podem ser desenvolvidas em sala de aula de LE com a utilização de *websites* e *e-mails*. Outras atividades com uso da Internet, como a criação de uma página na Web ou o *website* da turma, por exemplo, valem a pena ser, pelo menos, citadas; sem mencionar as que utilizam outros recursos como: o *chat*, o *blog*, as *videoconferências* etc. Vale lembrar que os recursos da Internet, tanto como fonte de comunicação ou meio de comunicação, podem, perfeitamente, ser utilizados de forma articulada em sala de aula presencial ou, ainda, serem complementados com outros recursos não tecnológicos. O importante é o professor conhecer as especificidades de cada um desses recursos para orientar-se na criação de ambientes que possam enriquecer o processo de aprendizagem do aluno em LE. Conhecendo tais especificidades e aplicando-as na prática, ele poderá avaliar as vantagens e desvantagens de se

usar a Internet em suas aulas. Na próxima seção trato exatamente deste assunto, exemplificando-o com algumas pesquisas da área.

### **2.2.3. Vantagens e desvantagens do uso da Internet no ensino de LEs**

A Internet, em geral, oferece possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno; aluno/aluno) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (e-mail, listas, grupos de discussão etc.) apresentam grandes vantagens para o ensino de LE, pois permitem combinar a flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço, sem por isso perder velocidade (Belloni, 1999:59).

Warschauer et al (2000:7) listam cinco razões principais para o uso da Internet no ensino de línguas: (1) contextos autênticos e significativos; (2) aumento de letramento através da leitura, escrita e oportunidades de publicação na Internet; (3) interação, a melhor forma para se adquirir uma língua; (4) vitalidade obtida pela comunicação em um meio flexível e multimídia; e (5) empoderamento (*empowerment*), pois o domínio das ferramentas da Internet torna os alunos autônomos ao longo da vida. Warschaer acredita que a Internet pode ser uma ferramenta muito útil ao ensino de LE, especialmente ao ensino de inglês. O autor tem uma série de publicações na área (como *E-mails for English Teachers*, 1995, por exemplo) que servem como incentivo aos professores que desejam inserir as NTICs em suas práticas.

Muehleisen (1997: *online*) expõe também algumas razões para usar a Internet como complemento às suas aulas presenciais de inglês no Japão. Os quatro bons motivos apontados por ela são: (1) aprender a usar os computadores promove uma forte motivação intrínseca para a aprendizagem de LE; (2) a Internet coloca a língua estrangeira em um contexto internacional; (3) os projetos na Internet são interativos (mesmo quando os alunos estão navegando na Web, eles se encontram ativamente escolhendo o que irão ver em seguida); (4) as facilidades para uso da Internet estão, freqüentemente, disponíveis de pronto, após o acesso. Como a maior parte do material na rede encontra-se em inglês, essas razões sugerem não só o uso da Internet para aprender inglês, mas a aprendizagem de inglês para utilizar bem a Web.

Graus (1999:90) aponta vários benefícios que a Internet pode propiciar ao ensino de línguas estrangeiras, destacando-a como uma fonte rica e autêntica de material de língua e cultura, que oferece possibilidades de trabalho colaborativo e informações atualizadas. Valoriza ainda o poder atrativo que seus diversos estilos oferecem aos aprendizes, auxiliando na construção do pensamento crítico e no desenvolvimento de atividades de *skimming* (passar os olhos rapidamente pelo texto para apreender o sentido geral deste) e *scanning* (olhar rapidamente o texto para retirar deste informações específicas), além de oferecer oportunidades de publicações *online*.

Amorim (2002:56) relata sua experiência de utilização da Internet nas aulas presenciais de LE para alunos principiantes no curso de Letras de uma universidade privada do Rio de Janeiro. No intuito de explorar o potencial pedagógico da Internet, a professora partia de sites cujo conteúdo aproximava-se daquele contido no livro didático adotado em sala de aula e desenhava tarefas a serem cumpridas no laboratório multimídia. No decorrer do curso, os próprios alunos passaram a participar da escolha dos sites e a contribuir com endereços a serem visitados pelo grupo. Segundo Amorim (2002:56), isso tornou as aulas multimídia muito mais atraentes e relevantes para o grupo. Ao término das aulas, as duplas retornavam ao professor uma folha de tarefas com as informações solicitadas, devidamente preenchidas, que eram reincorporadas ao curso através de atividades de consolidação (follow-up) na aula seguinte, para controle e avaliação dos conteúdos encontrados. A integração entre as atividades realizadas no laboratório multimídia, com uso da Internet, e aquelas realizadas na sala de aula convencional mostrou-se fundamental.

Singhal (1997: *online*), por sua vez, considera que um dos princípios pedagógicos essenciais do ensino de línguas é a ênfase no estudo da língua dentro de um contexto cultural. A concepção de língua e cultura como fatores interdependentes e indissociáveis implica, sob este prisma, que entender a cultura da língua alvo aumenta a compreensão da própria língua. Seguindo este raciocínio, a autora vê a Internet como uma fonte valiosa, tanto para alunos, como para professores, na medida em que esta oferece inúmeras experiências que podem permitir que os alunos participem da cultura da língua alvo e aprendam também aspectos culturais.

Osuna e Meskill (1998) realizaram um estudo-piloto para investigar o potencial das fontes da Internet como meio de se obter uma noção da cultura do mundo falante de espanhol. Os resultados apontaram que essa mídia é uma ferramenta valiosa no processo de ensino-

aprendizagem de LE, na medida em que beneficiou, especialmente, a aprendizagem cultural, promovendo um contato atual e prazeroso com a cultura da língua alvo. Os dados coletados comprovaram ainda um aumento da motivação de seus alunos. Osuna e Meskill (1998) consideram a incorporação de material autêntico da Internet às aulas de LE como um meio de se contextualizar o ensino da língua alvo e ajudar os alunos a desenvolverem as competências comunicativas e sócio-lingüísticas necessárias.

Como vemos, a relevância da integração da Internet na educação presencial é corroborada por diversos autores. Todos concordam a respeito de suas potencialidades para o ensino de línguas, tanto como um instrumento de informação, como de comunicação. Há, no entanto, limitações ou dificuldades que não podem deixar de ser comentadas.

Singhal (1997: *online*), em seu estudo, identifica dois problemas ao introduzir o uso da Internet nas aulas de inglês. Primeiramente, a falta de familiaridade com o equipamento gerou a dificuldade dos aprendizes em localizar as fontes necessárias. A autora detectou o sentimento de frustração dos alunos frente à demora no alcance dos resultados desejados. Outro problema foi a falta de compreensão para estruturar o conteúdo das informações e a falta de habilidade em usar o pensamento crítico. Os alunos ficaram perdidos diante de tantas possibilidades de escolha; daí, a importância do trabalho do professor, dos objetivos e procedimentos bem orientados.

Graus (1999:39) alerta ainda para outras limitações da WWW, como a lentidão de conexão às páginas e *links*, quando há um intensivo número de usuários concomitantes. O alto custo, a lentidão e a dificuldade de acesso são ainda decorrentes da “imaturidade” da tecnologia.

Marquès (1999) também reconhece alguns inconvenientes devido à presença das NTICs ser ainda relativamente recente, apontando a perda de tempo para localizar a informação, o fato de que muitas informações sejam pouco confiáveis e a falta de atualização de muitos *sites/ links*. Ele comenta ainda o fato de algumas pessoas não seguirem as normas de cortesia na Internet (ou a netiqueta) como um aspecto negativo.

Apesar de seus aspectos negativos, a Internet apresenta um ambiente rico em oportunidades de construção de conhecimento em LE, cabendo ao usuário saber lidar com as limitações citadas acima. Paiva (2001:99) resume em um quadro os aspectos positivos e negativos da utilização da Web para o ensino de LE, a saber:

<b>PONTOS POSITIVOS DA WEB</b>	<b>PONTOS NEGATIVOS DA WEB</b>
Variedade de informação	Excesso de informação
Possibilidade de atualização constante	Ausência de atualização em algumas homepages
Ambiente multimídia: imagem, som, vídeo	Lentidão no carregamento da informação proporcional à quantidade de recursos
Facilidade de navegação	Necessidade de atualização constante de softwares
Diversidade de material	Nem todo material é de boa qualidade
Possibilidade de escolha de informação	Nem toda informação é confiável
Reponsabilidade individual na escolha de informação	Excesso de opções dificultando a escolha
Cada um interage com a informação de acordo com seu próprio ritmo	Leitura de muita informação na tela é cansativa
Gratuidade da informação	O preço do impulso telefônico é caro
Fomento a educação continuada	Nem todos os cursos são gratuitos
Rapidez no acesso à informação	Necessidade de refinamento na busca das informações. As informações nem sempre são localizadas
Acesso a textos em processo de construção	Algumas <i>homepages</i> ficam eternamente em construção
Uso por tempo ilimitado	Volatilidade da informação. Algumas páginas desaparecem rapidamente
Possibilidade de acesso aos autores	Algumas <i>homepages</i> são anônimas
Orientação da leitura através de mapas de navegação.	Algumas homepages são mal organizadas
Possibilidade de leitura não linear	A viagem através de hipertextos pode desviar a atenção do objetivo principal

Quadro 2 – Pontos positivos e negativos da Web segundo Paiva (2001: 99).

Através desse quadro, Paiva (2001: 99) reforça o quanto é importante que o educador saiba as vantagens e as desvantagens que a Internet oferece para poder tirar o melhor proveito dessa tecnologia. Sem dúvida, como facilitadora de acesso à informação, a Internet (em especial, a Web) potencializa novas oportunidades para aprender. Entretanto, usar a Internet no ensino de inglês ou de espanhol é um desafio que demanda mudanças de atitude de professores e alunos.

O uso das NTICs, em especial da Internet, na educação presencial, levanta numerosas questões dificilmente abordáveis em toda sua extensão e complexidade no âmbito deste trabalho: de um lado, as instituições educacionais não poderão mais ignorar a necessidade urgente de integrá-las, sob pena de perder o “trem da história”, perder o contato com as novas gerações e

tornarem-se obsoletas como instituições de socialização; por outro lado, não se pode pensar que a introdução das inovações técnicas possa ocorrer, como parecem acreditar muitos administradores e acadêmicos, sem profundas mudanças nos modos de ensinar e aprender e na própria concepção e organização dos sistemas educativos (Trindade, 1998 *apud* Belloni 1999:59). Como as NTICs estão cada vez mais presentes em nossa vida cotidiana, é preciso que alunos e professores estejam abertos às mudanças que se fazem necessárias, assumindo seus novos papéis e buscando alternativas para os novos desafios que se apresentam. Tais mudanças serão discutidas a seguir.

### **2.3. NTICs na educação: mudanças nos papéis do professor e do aluno**

As possibilidades de mudanças na educação pela introdução progressiva da tecnologia têm gerado questionamento nos professores sobre seu papel social e sua prática pedagógica. A princípio, diante dos desafios dos novos instrumentos, os professores, engajados neste processo, tendem a se preocupar em desenvolver habilidades tecnológicas (cf. Tavares, 2005).

No entanto, como aponta Silva (2003), o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, que, para o autor, compreende participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos. Ele destaca que, mais do que nunca, o professor está desafiado a modificar sua comunicação em sala de aula, está desafiado a “modificar sua velha postura, inclusive para não subutilizar a disposição à interatividade própria do digital *online*” (Silva, 2003:52). Note-se que Silva (2003) – diferentemente de Belloni (1999), citada na seção 2.2 – não distingue os conceitos de “interação” e “interatividade”, utilizando este último de forma mais abrangente.

Segundo Moran (2000:44-45), o educador deve ser humilde e confiante, mostrar o que sabe e estar atento ao novo, incentivando os alunos no processo de aprendizagem. Desse modo, estará ensinando a aprender, a relativizar e valorizar as diferenças. Embora o foco de trabalho de Moran (2000) não seja especificamente o professor de LE, mas o papel do professor, de modo geral, que busca inserir as NTICs em sua prática, seja de forma presencial, semi-presencial ou à distância, suas considerações podem ser estendidas ao professor de línguas. O autor dá muita

importância à criação de um clima de apoio, de incentivo e de afeto, partindo dos professores, que contagia os alunos e os predispõe a um maior envolvimento e participação.

Vale ressaltar, contudo, que não só o professor, mas também os alunos precisam assumir uma nova postura. Segundo Azevedo (2000), ser aluno *online* é mais do que aprender a *surf*ar na Internet ou usar o correio eletrônico. É ser capaz de atender às demandas dos novos ambientes *online* de aprendizagem, é ser capaz de se perceber como parte de uma comunidade virtual de aprendizagem colaborativa, desempenhando um papel mais ativo. Com relação ao professor, ele chama a atenção para a capacidade que este deve ter de: mobilizar a comunidade de aprendizes em torno da aprendizagem, fomentar o debate, manter o clima de ajuda mútua, incentivar cada um a se tornar responsável pela motivação de todo o grupo. Esse novo professor e esse novo aluno, segundo ele, ainda não existem. Precisam ser criados para serem aperfeiçoados continuamente nessa nova prática.

No que tange ao ensino de línguas estrangeiras, o papel do professor que integra a Internet à sala de aula tradicional tem sido cada vez mais o de “moderador” ou o de “mediador da aprendizagem”, orientando o estudo de seus alunos que se fará ora individualmente, ora em grupos. O professor pode, por exemplo, promover discussões *online* e sugerir endereços que ele considera interessantes para o ensino de línguas, assegurando, sempre que possível, uma margem de escolha feita pelo próprio aprendiz. Como bem lembra Paiva (2001: *online*), o professor pode indicar um *site* com atividades práticas de leitura, mas permitir que o aluno escolha o texto cujo tema lhe atraia mais. Esse poder de decisão é importante para despertar nos alunos a curiosidade e o desejo de aprender uma LE.

Para Warschauer e Whittaker (1997: *online*), é necessário que, primeiramente, o professor planeje o uso da mídia, estabelecendo objetivos claros para o conteúdo a ser explorado à luz da tecnologia e levando em consideração o tempo disponível para a execução da tarefa a ser proposta e as condições para a aplicação da mesma. Fazem parte dessas condições: os diferentes tempos dos alunos; o estado das máquinas, conexões; o nível de conhecimento dos alunos, do ponto de vista tanto lingüístico quanto tecnológico. Warschauer (1997: *online*) ressalta também que é melhor o professor não ser muito ambicioso no início do trabalho e começar com tarefas mais dirigidas, que tenham propósitos diretos e ir avançando aos poucos, à medida que as metas vão sendo atingidas. Para ele, não é provável que uma situação que supera ambos, professores e alunos, em termos de dificuldades técnicas, traga os resultados esperados.

Após a determinação dos objetivos, que é, segundo Warschauer (1997), o primeiro importante passo em direção ao sucesso de uso da Internet na sala de aula de línguas, o professor pode escolher o(s) texto(s) do *site* a ser usado para, a seguir, estabelecer um propósito para a leitura (o que pode ser feito em conjunto com a classe). Esse propósito definirá o nível de compreensão a ser alcançado, o que pode abarcar desde uma compreensão geral em relação ao que é tratado no texto, até a procura de uma informação específica, por exemplo, uma data, um nome etc. De acordo com as orientações didáticas dos PCNs-LE (1998:91), é útil pensar sobre o trabalho de leitura de um texto em fases (cada uma com diferentes propósitos de leitura), que podem ser chamadas de: pré-leitura (ativar conhecimentos prévios), leitura (projetar os conhecimentos sobre o texto) e pós-leitura (avaliar criticamente o texto). Essa sugestão de trabalho vale para qualquer texto, tanto os impressos quanto aqueles acessados via Internet.

Com a adequada orientação do professor a cada etapa do trabalho, a sala de aula multimídia passa a ser um novo espaço que, aliado à tecnologia, propicia ao aluno um ambiente favorável à pesquisa, à leitura e ao debate, enriquecendo seu vocabulário em LE e favorecendo sua aprendizagem de forma mais independente. Como afirma Pierre Lévy (1999:34):

A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um *animador da inteligência coletiva* dos grupos que estão a seu encargo.

Por outro lado, o papel do aluno também não pode mais ser o mesmo. O aluno bem sucedido não é mais o que armazena informações, mas aquele que se torna um bom usuário da informação, ou seja, é capaz de avaliá-la de forma consciente e crítica. Para tanto, como apontam alguns estudiosos (como Lévy 1999; Moran, 2000; Silva 2003), o professor deve promover a aprendizagem do aluno para que este possa construir o conhecimento dentro de um ambiente que o desafie e motive para a exploração, a reflexão, a depuração de idéias e a descoberta. Mas como preparar o professor para que ele possa de fato assumir este novo papel em sua atuação? Fenômenos como a “tecnofobia” (recusa a qualquer tecnologia de natureza elétrica) e “mal-estar docente” (confusão frente ao variado conjunto de tecnologias atualmente disponíveis) são apontados por Silva (2003) como frequentes no campo educacional, mostrando sérias lacunas na



formação recebida pelos professores. Tal formação é, sem dúvida, alicerce fundamental para a melhoria da qualidade do ensino; por isso, discuto esta questão a seguir.

#### **2.4. A formação do professor de LE para o uso das NTICS**

A questão da formação inicial e continuada de professores de LE tem sido objeto de estudos, pesquisas e propostas diversas no cenário educacional brasileiro. Mais recentemente, com o advento e as inovações das NTICS, novas possibilidades de ensino-aprendizagem surgiram e continuam surgindo a cada dia, mantendo crescente o interesse pela investigação nessa área. Alguns pesquisadores, como Galloway (1996); Egbert, Paulus e Nakamichi (2002); Smerdon et al. (2000); Almeida (2000); Tavares (no prelo); Belloni (1999) e Valente (1993); entre outros, discutem a adequada formação de professores para uso das NTICS (seja em aula de LE ou não) e salientam a urgência de reestruturação dos cursos existentes para que, diante dos novos desafios da sociedade atual, se adaptem às reais necessidades de alunos e professores.

Para Belloni (1999), capacitar os professores e os alunos a continuar sua própria formação ao longo de sua vida profissional é um dos principais desafios da educação, considerando que, em função das rápidas mudanças no mundo contemporâneo, eles podem ter de exercer funções ainda inexistentes. Tavares (no prelo) reforça o fato de que a formação inicial de professores deve prever a sua capacitação para uma educação continuada, além de prepará-los para a inovação tecnológica e suas conseqüências pedagógicas. No entanto, de acordo com Almeida (2000:108), o processo de preparação de professores tem sido desenvolvido da mesma forma aditiva pela qual tem sido pensada a introdução de computadores na educação. Tal preparação realiza-se, freqüentemente, através de cursos ou treinamentos de pequena duração, para a exploração de determinados softwares; ou ainda através de programas de atualização pedagógica – que dizem ser de formação continuada, mas desconsideram o *locus* de desenvolvimento da prática pedagógica.

Após a realização de um curso de formação de professores, Galloway (1996) observou que a maioria das aplicações tecnológicas feitas por seus participantes de pesquisa envolveu o uso do Word (*Word processing*). Isso se deveu ao fato de que, antes do curso, os professores já utilizavam o Word, tanto em seu trabalho pessoal, como no profissional. Esse fato deixou claro

que os professores só inseriram em suas práticas aquilo em que eles tinham experiência e, ao mesmo tempo, aquilo de que tinham necessidade de uso em suas vidas fora da escola. Em sua pesquisa, o autor concluiu que as aplicações tecnológicas ensinadas no curso não foram implementadas pelos professores, porque tais práticas não estavam voltadas para as realidades da sala de aula deles.

Na verdade, muitas pesquisas (Stepp-Greany, 2002; McMeniman e Evans, 1998; Egbert, Paulus e Nakamichi, 2002) mostram que os professores têm diferentes razões para evitar ou usar as novas tecnologias, mas aqueles que têm mais experiência de ensino e no uso da tecnologia, especialmente na prática, são os mais propensos a integrar a tecnologia à sala de aula.

Stepp-Greany (2002: *online*) desenvolveu nos EUA uma pesquisa com alunos iniciantes de espanhol que usaram uma combinação de tecnologias associadas a um curso presencial, entre elas: tarefas na Internet, CD-ROM, *penpals* eletrônico e listas de discussão. Tais recursos foram utilizados de forma alternada, durante dois semestres de aulas, em um laboratório de informática da Universidade da Flórida. As tarefas na Internet envolveram a visita a *sites* de língua espanhola e simularam tarefas reais, tais como: preencher um horário universitário, comprar roupas, criar um itinerário, comprar uma casa e escrever um currículo profissional. Os resultados apontaram que, na percepção dos alunos, os instrutores têm um papel importante no ambiente tecnológico de aprendizagem, principalmente os que adotam abordagens construtivistas e/ ou holísticas. A autora também enfatiza a questão da capacitação de professores para esse novo papel. Segundo ela, as mudanças positivas devido ao uso da tecnologia são mais evolucionárias do que revolucionárias e essas mudanças só ocorrem quando professores se tornam mais experientes com a tecnologia.

McMeniman e Evans (1998: *online*), por sua vez, concluíram que os professores de línguas alteram suas práticas e crenças (e “aprendem”) quando lhes são apresentados os efeitos positivos do novo método de ensino (com uso das NTICs) com evidência na qualidade dos resultados de aprendizagem. Em outras palavras, enquanto eles não percebem que existe evidência suficiente em qualquer efeito positivo do ensino mediado pelas tecnologias, muitos professores podem não mudar suas práticas para incorporar tecnologias. Até quando eles acreditam que a tecnologia tem um potencial de empoderamento, eles nem sempre sabem como fazer isso acontecer na sala de aula (Debski, 2000). Outras vezes, mesmo quando eles aprendem novas habilidades como resultado de uma instrução, isso não significa, segundo McMeniman e Evans (1998), que eles vão mudar suas práticas ou usar tais habilidades na prática diária deles.

Tal situação pôde ser verificada na pesquisa de Egbert, Paulus e Nakamichi (2002). O objetivo das autoras era examinar como professores pós-graduados de língua inglesa aplicavam experiências práticas adquiridas de um curso sobre CALL (*Computer Assisted Language Learning* – Aprendizagem de língua assistida por computador) em seus contextos de ensino. Após a análise dos resultados, elas chegaram à conclusão de que o curso “sozinho”, destituído de oportunidades para a prática, aplicação e ênfase no progresso dos alunos pode levar à aprendizagem das NTICs, mas não ao seu uso necessariamente; ou seja, não à implementação destas em sala de aula pelos professores. Como confirmam as pesquisas já citadas (Galloway, 1996; McMeniman e Evans, 1998), não basta que o professor seja exposto às novas tecnologias para que sua prática mude imediatamente ao abraçar uma nova proposta.

Além disso, outros resultados do estudo de Egbert, Paulus e Nakamichi (2002) apontaram que os professores, muitas vezes, aprendem suas habilidades tecnológicas por si próprios (participando de listas de discussão, conferências e até brincando com softwares em suas escolas) e usam tecnologia especificamente para dar suporte às suas práticas de ensino atuais. Em outras palavras, usam a tecnologia de forma que facilite suas práticas, mais do que as transformam através do uso da tecnologia. Galloway (1996) e Smerdon et al. (2000) também mencionam que muitos professores aprendem a usar computadores fora de um curso formal, reforçando mais ainda o fato de que “o que eles aprendem em cursos não é, muitas vezes, o que eles usam, precisam, ou percebem que precisam saber” (Egbert, Paulus e Nakamichi, 2002: *online*).

Como se pode perceber pelos estudos aqui revisados (Galloway, 1996; Stepp-Greany, 2002; McMeniman e Evans, 1998; Egbert, Paulus e Nakamichi, 2002), grande parte da literatura descreve e examina o que os professores estão ou deveriam estar aprendendo em cursos tecnológicos, bem como a transposição da teoria para a prática, ou seja, se eles aplicam e como eles aplicam o que aprenderam em tais cursos. Em geral, essas pesquisas mostram que os cursos ou programas têm um impacto limitado em como os professores pensam e implementam o ensino baseado na tecnologia, ou porque se baseiam em tecnologias antigas, ou porque estão “distantes” das reais necessidades dos professores, se preocupando mais com a aquisição de habilidades técnicas, em detrimento das habilidades pedagógicas.

Em oposição à visão tecnicista, presente na maioria dos cursos de formação de professores, Tavares (no prelo) defende uma formação reflexiva crítica contínua baseada na constante observação da prática e no confronto desta com a teoria para uma reconstrução da

própria prática. Segundo ela, o simples treinamento do professor em aspectos tecnológicos (de software ou hardware) ou em técnicas de interação *online* (para uso do e-mail, chats, listas de discussão etc.) e a ênfase na experimentação prática, em que se aprende simplesmente fazendo, sem reflexão e sem um estudo mais aprofundado e sistemático sobre o assunto, não garantem uma adequada formação de professores. No caso da formação do professor de línguas (seja para atuar em cursos a distância ou presenciais com uso de novas tecnologias), ela sugere ao docente ter experiência como aluno *online*, observar sua própria prática e a de outros docentes, bem como a oferta de cursos *online* destinados à formação de professores.

Valente (1993) também apresenta uma proposta de formação reflexiva de professores, pois acredita que o conhecimento necessário para que o professor assuma uma postura crítica frente à tecnologia não é adquirido através de treinamento. Para ele, “é necessário um processo de formação permanente, dinâmico e integrador que se fará através da prática e da reflexão sobre essa prática – da qual se extrai o substrato para a busca da teoria que revela a razão de ser da prática” (Valente, 1993:115). Não se trata, assim, de uma formação apenas na dimensão pedagógica nem de uma acumulação de teorias e técnicas. Segundo ele, deve-se possibilitar que o professor vivencie “situações em que a informática é usada como recurso educacional, a fim de poder entender o que significa o aprendizado através da informática, qual o seu papel como educador nessa situação e que metodologia é mais adequada ao seu estilo de trabalho” (Valente, 1993:116). Trata-se, portanto, de uma formação que articula a prática, a reflexão, a investigação e os conhecimentos teóricos para promover uma transformação na ação pedagógica. Suas idéias, assim como aquelas propostas por Tavares (no prelo), têm por base o trabalho de Schön, discutido mais adiante na subseção 2.4.1.

Diversos pesquisadores, como Schön (1987/2000), Valente (1993), Tavares (no prelo), Magalhães (1998), Liberali (1999), Tracey, Heath e Truss (2002) e Smerdon et al. (2000), têm se preocupado com a formação de professores reflexivos (seja para utilizar as NTICs em sala de aula ou não). Dentre esses, destaco a seguir alguns (Magalhães, 1998; Liberali, 1999; Tracey, Heath e Truss, 2002 e Smerdon et al., 2000) que propõem que a formação de professores envolva um processo de *colaboração* refletido pelo grupo em formação.

Mesmo sem citar especificamente o uso das NTICs pelo professor, os trabalhos de Magalhães (1998) e Liberali (1999) tratam da formação docente como um todo e, portanto, também podem ser considerados ao se discutir a capacitação do professor para inserir as NTICs

em sua prática pedagógica. Essas autoras sugerem que a formação de professores seja feita através de um projeto colaborativo entre o professor-formador e seus professores-formandos. A concepção de formação dessas autoras envolve: a busca conjunta de alternativas para sobrepujar as dificuldades; o compartilhamento de conquistas e fracassos; as reflexões na e sobre a própria ação, visando à reformulação de suas práticas pedagógicas. Para elas, a adequada formação de professores tem por base uma proposta de colaboração que traz em seu bojo a preocupação em oferecer aos professores oportunidades de refletir em conjunto sobre suas práticas e suas possíveis transformações.

Tracey, Heath & Truss (2002: *online*), por sua vez, investigaram nos Estados Unidos a formação de professores na área das NTICs através de uma proposta de colaboração entre eles. Visando promover o aprendizado tecnológico dos docentes, as autoras desenvolveram um programa, denominado por elas de “side-by-side” (lado-a-lado), no qual professores em pré-serviço trabalharam em conjunto com professores em serviço, em forma de pares. O foco do curso foi o uso da Internet e dos programas Word, Excel e Power Point para a aplicação em sala de aula. As oito semanas de curso presencial (ministradas por Jeanette Parham, uma renomada instrutora tecnológica dos EUA) foram seguidas de mais três semanas de trabalho de campo, nas quais os professores em pré-serviço trabalharam na sala de aula dos professores em serviço, com os quais eles formavam pares durante a capacitação tecnológica. Devido ao sucesso do programa, as autoras recomendam que a capacitação dos professores seja feita em forma de pares e que incorpore a utilização prática da tecnologia para benefício de todos os envolvidos.

Smerdon et al. (2000) também sugerem que a formação de professores seja feita através da colaboração em pares, uma vez que este tipo de capacitação parece ter um maior impacto na aprendizagem do professor. Segundo eles, durante esses programas de formação, os professores aplicam tecnologias em suas próprias salas de aula e planejam sua ação com alunos reais e colegas. Eles alertam que deveria ser notado que os professores, nesses programas, ainda assim, enfrentam barreiras para implementar a tecnologia, tais como: pressões de tempo dentro e fora de sala de aula; falta de recursos e materiais; diretrizes, programas e currículos inflexíveis; falta de suporte ou reconhecimento para integração de computadores; o “choque” entre as novas tecnologias das universidades e as velhas das escolas (Smerdon et al, 2000; Levy, 1997; Lam, 2000). No caso da capacitação sugerida por Smerdon et al, a tecnologia está situada no contexto

em que será utilizada e a aprendizagem do professor acontece durante práticas reais, daí o maior impacto no uso ou na implementação das novas tecnologias em sala de aula.

Como se pode observar, há pontos em comum no pensamento dos pesquisadores supracitados, como: a importância de se considerar a formação de professores através de uma proposta de colaboração entre os envolvidos; a ênfase na utilização e na prática da tecnologia, refletindo sobre ela e revendo ações pedagógicas; e a importância do contexto (uma formação voltada para as experiências e as reais possibilidades de trabalho dos professores). Egbert, Paulus e Nakamichi (2002) falam da importância de se levar em conta o conhecimento e as experiências dos professores em cursos de formação e sugerem também a colaboração em pares em “contextos de aprendizagem situados”, uma vez que, na pesquisa delas, os colegas foram apontados pelos próprios professores como as fontes mais comuns para se continuar a ter idéias sobre atividades com uso das tecnologias fora de um curso formal. As autoras sugerem ainda que durante a formação de professores seja ensinado aquilo que os professores de línguas precisam realmente saber, através de atividades contextualizadas que evidenciem situações reais e que sejam demonstradas formas de ensinar dentro das barreiras de tempo e acesso limitado.

Tendo em vista a presente revisão de literatura sobre a formação do professor de LE para uso das NTICs, divido as pesquisas aqui discutidas em três grupos em função do tema ou foco de interesse: (a) as que examinam o que os professores estão ou deveriam estar aprendendo em cursos tecnológicos, bem como a transposição desses cursos para a prática (Galloway, 1996; Stepp-Greany, 2002; McMeniman e Evans, 1998; Egbert, Paulus e Nakamichi, 2002); (b) as que apresentam sugestões para propostas de formação de professores reflexivos (Tavares, no prelo; Valente, 1993; Schön, 1987/2000) e (c) as que enfatizam o processo de formação do professor através da colaboração (Magalhães, 1998; Liberali, 1999; Tracey, Heath e Truss, 2002; Smerdon et al., 2000 e também Egbert, Paulus e Nakamichi, 2002).

Esta breve revisão de literatura mostra que, além de se expor o professor às novas tecnologias e torná-lo conhecedor de suas especificidades, utilidades, vantagens e desvantagens, faz-se necessário seu envolvimento em um processo de reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula. Assim, acredito que a formação adequada para promover a integração das NTICS com autonomia é coerente com um paradigma de preparação de professores crítico-reflexivos, comprometidos com o próprio desenvolvimento profissional e com a implementação de projetos em que serão atores e autores da construção de uma prática pedagógica transformadora.

Considerando a importância da formação docente para uso das NTICs, assim como os diversos trabalhos que propõem a formação reflexiva do professor (para atuar com a mediação de novas tecnologias ou não), cumpre explicitar e aprofundar o conceito e o tipo de reflexão adotados no processo de formação reflexiva desenvolvido neste estudo, o que é feito a seguir.

#### **2.4.1. Os conceitos de “reflexão” e a reflexão crítica**

Para Smyth (1992), a idéia de que professores devam refletir sobre seu trabalho faz parte do senso comum e, como termo guarda-chuva para algo positivo e desejável em relação à educação, “reflexão” pode assumir acepções diferentes para diferentes pessoas e até acabar tendo seu significado esvaziado (Tavares, no prelo). Devido a essa diversidade de sentidos, é importante explicitar o tipo de reflexão pretendida na proposta de formação de professores deste estudo.

O conceito de reflexão que fundamenta esta pesquisa baseia-se no pressuposto de que a reflexão é um processo que ocorre *antes, durante e após a ação*, conforme proposto por Schön (1992), e que engloba *o conhecimento requerido na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação*. O conhecimento requerido na ação ou “conhecimento-na-ação” nada mais é do que o conhecimento embutido na prática do professor (Zeichner e Liston, 1996: 4-15), a “reflexão-na-ação” é a capacidade de responder à surpresa, no instante da aula, através da improvisação e a “reflexão-sobre-a-ação” é aquela que pode ocorrer antes da aula ou depois dela (cf. Zeichner e Liston, 1996:14). Quando esta reflexão sucede a ação (reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação), o professor olha retrospectivamente para o que aconteceu, o que observou, o significado que atribuiu àquilo e considera outras possibilidades de sentidos. Este processo é, segundo Schön (1992:83), uma ação, observação e descrição; por conseguinte, envolve o uso de palavras. Vale ressaltar que o conceito de reflexão de Schön tem por base as idéias de John Dewey (1993/1959).

Dewey foi um dos precursores da discussão sobre reflexão nas atividades educativas fazendo um contraste entre ação reflexiva e ação rotineira. Para Dewey (1933/ 1959:14), a reflexão “não é simplesmente uma seqüência, mas uma consequência, uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere”. Assim, o processo reflexivo surge da interação entre

os fatos e as idéias. De acordo com Dewey (1933/1959), seriam necessárias três atitudes pessoais para desenvolver o processo de reflexão:

- *espírito aberto*: desarmar-se de resistências para ouvir os outros e tentar compreender seus posicionamentos não como avaliação, mas como colaboração;
- *responsabilidade*: ser capaz de ponderar suas ações e demonstrar sua preocupação em relação às conseqüências que podem ter tais ações (nos níveis: pessoal, social, político e ético);
- *empenho*: predisposição para romper com situações de rotina e enfrentar situações de desafio e conflito em suas práticas.

A abertura de espírito, a responsabilidade e o empenho são apontados por Dewey (1933/1959) como atitudes que um professor reflexivo deve ter. No entanto, demonstrar essas três atitudes não garante que um profissional seja sempre bem-sucedido. Como afirmam Zeichner e Liston (1996:12), os professores reflexivos não são infalíveis, nem constituem super-homens ou super-mulheres; são simplesmente pessoas comprometidas com a educação de seus alunos e a sua própria formação como professores.

Schön (1987/2000) é um dos autores que retomou as idéias de Dewey, preocupando-se em estabelecer a ligação entre reflexão e ação de profissionais. Ele afirma que as reflexões na ação e sobre a ação permitem que os professores se desenvolvam continuamente, aprendendo com a sua experiência. Nesses processos, eles passam por três estágios: a apreciação das experiências à luz de valores, teorias, conhecimentos e práticas que trazem consigo (sistemas apreciativos); a ação; e a reapreciação destas situações – quando olham para elas sob uma nova perspectiva (Zeichner e Liston, 1996:17). Críticas a Schön, no entanto, apontam uma ênfase demasiada em aspectos funcionais, ou seja, na ação e na solução prática de problemas pela troca de experiências, sem preocupação com as razões que as fundamentam (Liberali, 1999:14).

Zeichner e Liston (1996:4-6), por sua vez, reforçam a idéia de Dewey de que a reflexão não se resume a uma série de técnicas e listam cinco características que julgam necessárias a um profissional reflexivo. Segundo eles, diferente do professor como técnico que busca solucionar problemas, sem questionar suas crenças e orientações, pondo em prática soluções propostas por outros, o professor reflexivo: (1) examina, formula e tenta resolver questões ligadas à sua prática, (2) conhece e questiona suas crenças e valores; (3) preocupa-se com os contextos cultural e



institucional; (4) participa do desenvolvimento do currículo e da reforma educacional e (5) é responsável por seu próprio desenvolvimento profissional. Para eles, o fato de simplesmente pensar sobre o ensino não faz do professor um profissional reflexivo.

Van Manen (1977) é outro autor que muito contribuiu para a prática reflexiva, apontando três diferentes níveis de reflexão: a técnica, a prática e a crítica. Liberali & Zyngier (2000) e Tavares (no prelo) discutem esses três tipos de reflexão descritos por ele e comentados a seguir:

(1) *reflexão técnica* – preocupada com a eficiência e eficácia dos meios (como métodos e técnicas de ensino) para atingir certos fins (objetivos de ensino) e preocupada com a teoria (resultados de pesquisas científicas, por exemplo) como forma de prever e controlar eventos (no caso, acontecimentos em sala de aula). Este tipo de reflexão, por vezes, de acordo com Liberali e Zyngier (2000:9), “reprime o brotar da criatividade e o poder de decisão tão necessários aos professores”, considerando que tais profissionais buscam receitas sobre como agir em manuais de livros, descobertas científicas, palestras, seminários e meios afins.

(2) *reflexão prática* – preocupada em examinar os objetivos e suposições, assim como o conhecimento que facilita a compreensão dos problemas da ação. Nesse tipo de reflexão, os professores buscam soluções na sua própria prática, fundamentando-se em suas experiências passadas e no seu conhecimento de mundo. Ainda que eles considerem as justificativas educacionais para suas ações, bem como a qualidade dos objetivos alcançados, tais análises baseiam-se, geralmente, no senso comum, não havendo estudos mais aprofundados e sistemáticos sobre o assunto (Liberali, 1999; Liberali e Zyngier, 2000).

(3) *reflexão crítica* – preocupada em enfatizar critérios morais e as análises de ações pessoais em contextos sócio-históricos mais amplos. Esse tipo de reflexão relaciona-se à prática reflexiva com enfoque na reconstrução social, comentada por Smyth (1992), na qual há reflexão sobre o contexto sócio-político da escolarização e avaliação das ações de sala de aula em função de seu potencial para promover mais igualdade e justiça na escola e na sociedade.

Para esta pesquisa, a concepção adotada é a da formação do profissional reflexivo crítico, pois acredito que seja a forma de trabalho que ajuda o professor a abordar as situações problemáticas da prática, rever seus posicionamentos, desenvolver-se e situar-se num contexto

histórico. Entendo que refletir criticamente envolve um processo de auto-avaliação que insere o sujeito dentro de um quadro de ação, na história da situação, como um participante da atividade social que diz de que lado está diante das diversas questões (cf. Kemmis, 1987).

Tendo definido vários tipos de reflexão e explicitado a acepção de reflexão que tomo como base neste estudo, volto-me agora para as diferentes formas de ação do processo reflexivo. Smyth (1992) propõe, no processo de formação do professor reflexivo, um quadro teórico que discute a reflexão crítica através de quatro formas de ação que comento a seguir:

(1) *descrever*: através da pergunta “O que eu faço?”, espera-se que o professor ou o aluno-mestre reveja as suas ações e, através da descrição, propicie ao pesquisador ou ao professor identificar evidências sobre a sua prática.

(2) *informar*: ao responder a pergunta “Qual o significado de minhas ações?”, espera-se que o aluno-mestre ou o professor busque a compreensão e o esclarecimento acerca dos conhecimentos, princípios e valores que empregaram na sua prática e definiram suas escolhas.

(3) *confrontar*: através de perguntas do tipo: “Como me tornei assim?”, “Como eu cheguei a agir dessa forma?”, espera-se construir um contexto que propicie ao professor o questionamento de sua ação, a partir da compreensão de que sua prática é fruto de normas culturais profundamente arraigadas. Ao confrontar, o praticante questiona suas próprias decisões, detecta incoerências e reflete criticamente sobre suas ações, procurando aspectos relevantes à transformação de sua prática (Tavares, 2005).

(4) *reconstruir*: ao responder a pergunta “Como eu posso fazer diferente?”, espera-se que os profissionais emancipem-se, se organizando para construir uma nova ação e ajam em busca da transformação. Após o estágio do confronto, como praticantes emancipados, eles passam a ter maior controle sobre sua prática através do auto-gerenciamento, auto-regulação e auto-responsabilidade (Liberali, 1999:18).

Essas quatro formas de ação nortearam todo o processo de discussão e elaboração de tarefas com uso da Internet e as práticas pedagógicas desenvolvidas neste estudo, buscando-se

levar as participantes da pesquisa a vivenciar momentos relativos a essas formas de ação. Acredito que tais formas de ação podem desempenhar o papel de ajudar o professor a compreender suas ações e as de outros nos contextos em que se realizam e transformá-las, pois, como propõe Smyth (1992), os professores precisam relacionar a consciência sobre os processos que informam sua prática pedagógica diária com as realidades sociais e políticas dentro das quais ela ocorre e não se envolver em processos reflexivos individuais que apenas os levam a se sentir culpados pelo que não dá certo (Tavares, no prelo). Zeichner e Liston (1996) ressaltam que a prática reflexiva é um processo extremamente pessoal e desafiador, que exige grande esforço do professor; por conseguinte, ela produz melhores resultados quando em colaboração com outros.

Após essas considerações, encerro aqui este capítulo, no qual discorri, inicialmente, sobre o uso das NITCs na educação presencial, abordando alguns de seus mitos e desafios, suas principais vantagens e desvantagens e ressaltando algumas de suas inúmeras possibilidades como ferramenta pedagógica na utilização de *websites* e *e-mails*, recursos que foram explorados durante esta investigação. Muitos dos conceitos aqui discutidos, como os critérios para a seleção de hipertextos e os tipos de atividades recomendados para alunos iniciantes, embasaram as decisões que eu e as professoras tomamos em relação ao trabalho com as NITCs. Em seguida, neste capítulo, voltei-me para a questão da formação de professores para uso das NTICs em sala de aula de línguas, mencionando algumas pesquisas que têm sido feitas nessa área e explicitando o conceito e o tipo de reflexão adotados no processo de formação reflexiva desenvolvido neste estudo. Esse último tema forneceu suporte teórico para melhor fundamentar a investigação sobre o quê e como as professoras participantes aprendem acerca do uso da Internet em sala de aula presencial de LE. No próximo capítulo, apresento a Teoria da Atividade, sistema conceitual que utilizei para a análise de dados.

### 3. TEORIA DA ATIVIDADE

Durante a socialização, o indivíduo, ao participar de atividades comuns com outras pessoas, internaliza os meios da cultura: linguagem, teorias, artefatos técnicos assim como normas e modos de agir. Desta forma, a consciência não existe dentro da mente do indivíduo, mas se realiza na interação, através da atividade material, entre o indivíduo e as formas de cultura criadas pela humanidade. Os processos sociais e psicológico são moldados por ferramentas sócio-culturais.

(Vygostky, 1978:39)

Embora não seja uma metodologia (Jonassen e Rohrer-Murphy, 1999) nem uma “teoria” na interpretação estrita do termo (Bannon, 1997), a teoria da atividade (aqui denominada TA) é definida como um “sistema conceitual filosófico para o estudo de diferentes formas de práxis humana como processos de desenvolvimento, os níveis tanto individual quanto social interligados ao mesmo tempo” (Kuutti, 1996:52, tradução de Tavares, 2004:49). Em outras palavras, de acordo com Jonassen e Rohrer-Murphy (1999), a TA é um sistema conceitual útil para compreender a atividade em contexto. Como aponta Tavares (2004), ela orienta uma análise holística do fenômeno pesquisado e possibilita a definição de uma unidade de análise supra-individual, que inclui não só os múltiplos aspectos da atividade sócio-histórica como também as relações entre diferentes sistemas de atividade.

Como esta pesquisa visa investigar o processo de aprendizagem do professor sobre o uso da Internet no ensino presencial de LE dentro do contexto mais amplo da prática social e não focalizar as ações individuais de maneira isolada, optei por adotar a TA como sistema de análise nesta dissertação. Neste capítulo, portanto, apresento um breve histórico da TA e as três gerações identificadas em sua evolução (seção 3.1 e subseções 3.1.1, 3.1.2 e 3.1.3), seus princípios fundamentais, com ênfase no papel dos conflitos e contradições como fontes de mudança e desenvolvimento (seção 3.2) e implicações metodológicas para pesquisas que adotam esse referencial teórico (seção 3.3).

### 3.1. Breve histórico

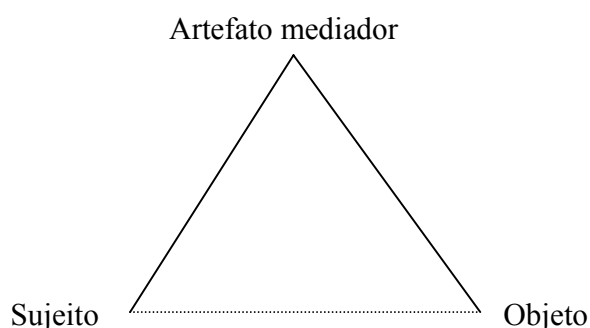
Segundo Kozulin (apud Daniels, 2002:111), a origem do conceito de atividade pode ser encontrada nos primeiros escritos de Vygotsky, que sugeriram que a “atividade socialmente significativa pode servir como princípio explanatório em relação à consciência humana e ser considerado como gerador de consciência humana”. Logo, o ponto de partida da Teoria da Atividade é atividade humana, na qual os teóricos “procuram analisar o desenvolvimento da consciência em tais cenários de atividade social prática (...); sua ênfase recai nos impactos psicológicos da atividade organizada, e nas condições e sistemas sociais produzidos em e por tal atividade” (Daniels, 2002:111-112).

Assim, a partir dos estudos de Vygotsky sobre consciência, surge na década de 20, o termo *Teoria da Atividade* (TA), dentro da escola histórico-cultural soviética de psicologia. Conforme Engeström (1999:19-20), a TA tem suas raízes históricas em três vertentes: a filosofia clássica alemã de Kant e Hegel, os escritos de Marx e Engels e a psicologia soviética fundada por Vygotsky, Luria e Leontiev. Baseados na filosofia marxista, este grupo de psicólogos russos (Vygotsky, Luria, Leontiev e outros) formula um conceito teórico completamente novo para ir além da compreensão da psicologia então dominada pelo behaviorismo. Essa nova orientação era um modelo de ação mediada-pelo-artefato e orientada-para-o-objeto (Vygotsky, 1978:40).

Engeström (1987, 1999) identificou três gerações na evolução da teoria da atividade. A primeira geração, centrada em Vygotsky, criou a idéia de mediação. A segunda geração, inspirada no trabalho de Leontiev, foi além do foco no indivíduo, que caracterizou a primeira geração, trazendo a noção de atividade coletiva e diferenciando-a dos conceitos de ação individual e operação. Leontiev, entretanto, não chegou a expandir o modelo de ação mediada de Vygotsky para um modelo de sistema de atividade coletiva, o que foi proposto por Engeström (1987). Na terceira geração de teorias da atividade, o modelo está sendo ainda mais ampliado em direção a uma rede de sistemas de atividade que interagem entre si. Nas próximas seções deste capítulo, aprofunda-se cada uma dessas gerações.

### 3.1.1. A primeira geração

A primeira geração da teoria da atividade surge a partir do trabalho de Vygotsky e do conceito de mediação. Segundo Vygotsky (1978:39), o ser-humano nunca reage simplesmente de modo direto (ou meramente com reflexos inatos) ao ambiente, a um estímulo. A relação entre o agente humano e o objeto é mediada por meios culturais ou artefatos. O modelo de ação mediada proposto por Vygotsky (1896-1934) e desenvolvido por seus alunos e colaboradores (Leontiev e Luria) nas décadas de 20 e 30 questionou e expandiu a teoria behaviorista, que interpretava cada comportamento em relação a um estímulo que conduzia a uma resposta, sem um elemento mediador. No modelo de ação mediada proposto por Vygotsky (1978), há um elemento intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse modelo, no desenvolvimento da TA, foi reformulado com a exclusão dos termos estímulo e resposta, representando-se a relação entre o sujeito e o objeto mediada por artefatos ou ferramentas culturais como na figura a seguir (Andreassen, 2000; Russell, 2002):



---

Figura 1: Modelo de mediação de Vygotsky, reformulado pela teoria da atividade

Vygotsky apontou dois tipos inter-relacionados de instrumentos mediadores na atividade humana: ferramentas e signos (estes últimos pertencendo à categoria de “ferramentas psicológicas”). Para ele (1978:40), a função da ferramenta era servir como condutor da influência humana no objeto da atividade, levando a mudanças nos objetos, enquanto as ferramentas

psicológicas e seus sistemas complexos – como linguagem, sistemas de contagem, trabalhos de arte, escrita, mapas etc. – estão direcionadas ao controle dos processos de comportamento – da própria pessoa ou de outro.

Vygotsky (1930, 1994) entende que o indivíduo se constitui como ser humano através das práticas sociais e que faz uso da linguagem como um instrumento para interagir com o próximo. Portanto, a linguagem funciona como mediadora que viabiliza as relações entre os seres humanos, sendo uma ferramenta psicológica que desenvolve o pensamento. O ser humano é considerado indivisivelmente social e biológico que, interagindo com outros em uma atividade comum, por intermédio da linguagem, constitui-se e se desenvolve como sujeito.

À medida que o ser humano adquire as normas construídas pela sua cultura, ele as transforma e intervém na sua maneira de ser. Entendo, como propõe Vygotsky, que a constituição do ser humano é o resultado de uma relação dialética com o mundo, ou seja, ele mudando a natureza e esta por sua vez mudando a sua forma de pensar. Assim, é pela linguagem que os aspectos sócio-culturais são construídos, pois, para que haja uma troca racional e intencional de experiências e pensamentos com outras pessoas, há a necessidade de um sistema mediador, no caso, a linguagem. Essa importância crucial é dada à linguagem pelo fato de que o pensamento e a linguagem, a uma determinada altura da nossa vida, se encontram e permitem um funcionamento psicológico superior em relação aos outros animais. A princípio, a função da linguagem é mediar a comunicação da criança com outras pessoas. Transformada em um fator interno, a linguagem passa a ter outra função, ou seja, funciona como reguladora que fornece os meios fundamentais ao pensamento. Pela linguagem, solucionamos problemas, planejamos esta solução anteriormente, controlamos nosso próprio comportamento, além, certamente, de interagir com os outros.

A tríade de Vygotsky é ampliada por Engeström (1999), que avalia que esse modelo de ação mediada não é capaz de explicar a natureza social e colaborativa das ações dos sujeitos, já que seus resultados parecem muito limitados e ela obscurece o motivo por trás das ações. Dessa forma, ao descrever a primeira geração da teoria da atividade, Engeström (1999) inclui, além do sujeito, do objeto e do artefato mediador, o resultado esperado da atividade, usando a seguinte representação do ato mediado:

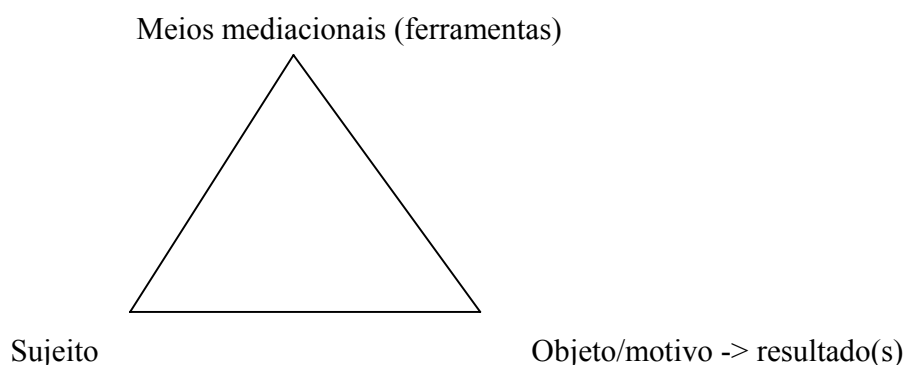


Figura 2: Modelo da teoria da atividade de primeira geração (Daniels, 2003: 114)

De acordo com Engeström (1999), o sujeito na TA se refere ao indivíduo (ou grupo de pessoas) engajado na atividade, que possui uma forma de agir direcionada a um objeto. O objeto se refere à “matéria-prima” ou “espaço de problema” ao qual a atividade é direcionada; pode ser algo concreto (como um programa, uma tarefa) ou algo mais abstrato (como uma idéia). A motivação do sujeito está na transformação do objeto em um resultado com a ajuda de diversas ferramentas (Russell, 2002). Tais ferramentas são os instrumentos mediadores da atividade.

A seguir, explico a transição da primeira para a segunda geração da TA.

### 3.1.2. A segunda geração

Como aponta Tavares (2004), a grande contribuição da primeira geração da teoria da atividade foi o conceito de mediação, que permanece até hoje como um dos princípios básicos da TA. Sua limitação, entretanto, foi a manutenção do foco no indivíduo, superada pela segunda geração de teóricos da atividade. Leontiev (1978), o grande inspirador dessa geração, aponta a insuficiência da ação individual mediada pela ferramenta como uma unidade de análise (Engeström, 1987) e destaca a importância de se compreender as ações dentro do contexto da atividade coletiva.

A partir do conceito de divisão de trabalho entre os participantes de uma atividade, Leontiev (1978) apresenta o conceito de atividade coletiva, diferenciando-o dos conceitos de ação



individual e operação. Atividade, ação e operação constituem os três níveis da estrutura hierárquica da atividade proposta por Leontiev (1978), que embasa a TA até hoje e que está graficamente representada no quadro a seguir:

<b>Nível</b>	<b>Orientação</b>	<b>Realizado por</b>
Atividade	Motivo	Comunidade
↑↓	↑↓	
Ação	Metas	Indivíduo ou grupo
↑↓	↑↓	
Operação	Condições instrumentais	Indivíduo ou máquina automática

---

Quadro 3 – Níveis hierárquicos da atividade segundo Leontiev (1978)

A atividade – primeiro nível da hierarquia – refere-se às necessidades humanas e é orientada para o objeto. Segundo Engeström (1987), o que distingue uma atividade de outra é o seu objeto. Para Leontiev (1978), o objeto de uma atividade é o seu verdadeiro motivo. Portanto, o conceito de atividade é necessariamente relacionado ao conceito de motivo. Deve-se destacar, entretanto, como sugere Tavares (2004), que o objeto da atividade não é estático, mas sim dinâmico, sujeito a mudanças no decorrer da atividade (cf. Leontiev, 1978/2003:4).

A ação – nível intermediário da hierarquia proposta – é definida em termos de metas a serem alcançadas. Para Leontiev (1978), a atividade humana não existe exceto na forma de ação ou seqüência de ações. Uma atividade, entretanto, pode suscitar diferentes metas e, portanto, ser realizada através de diferentes ações, assim como uma ação pode integrar diferentes atividades (Engeström, 1987; Wake, 2001; Freire, 1993). Orientadas por metas conscientes, as atividades se realizam através das ações; e estas, por meio de operações.

A operação, por sua vez – nível inferior da estrutura hierárquica – focaliza os meios usados pelos participantes e está ligada às condições de realização (instrumentais). Um dos aspectos que definem uma operação é que, como meio para alcançar o objetivo da ação, provavelmente constituirá uma rotina muito praticada e, portanto, sem necessidade de uma atenção consciente (Wells, 1998:108-110). Para Kuutti (1996), as operações são rotinas habituais bem-definidas usadas como respostas às condições encontradas durante a realização da ação. Assim, enquanto as ações são relacionadas a metas conscientes, as operações referem-se a comportamentos rotineiros realizados automaticamente. Estas últimas caracterizam-se, portanto, por serem feitas de forma inconsciente como uma resposta às condições que ocorrem no ambiente. Tavares (2004) ressalta, entretanto, que inicialmente as operações são ações, porque exigem esforço consciente para sua realização; é com a prática e a internalização que elas se tornam mais automáticas. Se, por outro lado, as condições internalizadas mudam, as operações podem retornar ao nível consciente da ação para serem reformuladas (cf. Kuutti, 1996). Pode-se concluir, portanto, que os limites e as relações entre os diferentes níveis da hierarquia, não são estáveis nem fixos.

Ao discutir a segunda geração de TA, Tavares (2004: 57) comenta que:

“Apesar de introduzir uma ênfase na divisão de trabalho como um processo histórico fundamental e a noção de atividade coletiva, distinta dos conceitos de ação (individual) e operação, Leontiev não chegou a expandir graficamente a representação triangular de ação mediada de Vygotsky, usada pela primeira geração de teóricos da atividade, para um modelo de sistema de atividade coletiva; mas, conforme apontado por Daniels (2003), preparou terreno para a versão estendida de atividade proposta por Engeström (1987).”

A figura 3 apresenta o modelo da segunda geração da Teoria da Atividade, reformulado por Engeström (1987:78), onde os pontos são os elementos do sistema e as linhas representam suas inter-relações:

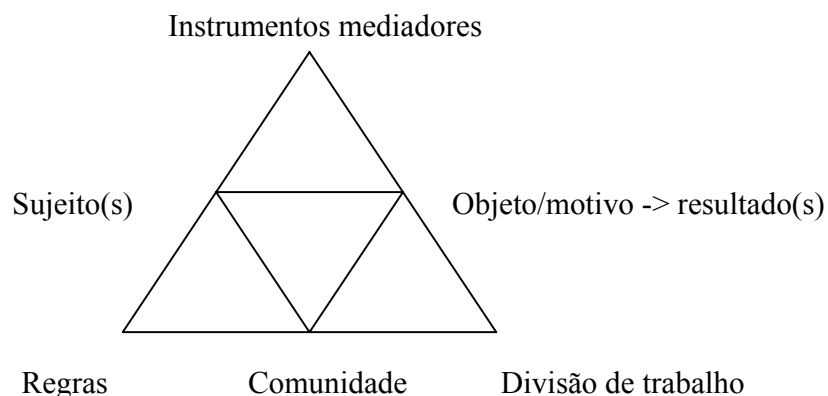


Figura 3 – Modelo da teoria da atividade de segunda geração  
Sistema de atividade humana (Engeström, 1987)

Em sua expansão do modelo triangular de Vygotsky, Engeström (1987, 1999), acrescenta os elementos de *comunidade*, *regras* e *divisão de trabalho* para representar os elementos sociais/coletivos em um sistema de atividade e enfatiza a importância de analisar suas interações. Dessa forma, no modelo por ele proposto, “a atividade é sempre multi-mediada e as ações dos indivíduos em relação ao objeto da atividade são mediadas: pelos artefatos utilizados (instrumentos, signos, linguagem etc.); pelas regras definidas pela comunidade (normas, leis, práticas aceitáveis, valores etc.), sejam elas implícitas ou explícitas; e pela divisão de trabalho na comunidade (tarefas, papéis, procedimentos de comunicação etc.)” – Tavares (2004:62).

Ao propor o modelo de sistema de atividade apresentado na figura 3, Engeström (1987) o apresenta como a menor e mais simples unidade de análise que ainda preserva a unidade essencial e a qualidade integral por trás da atividade humana. Segundo ele, é possível focalizar a análise em qualquer dos sub-triângulos do modelo, mas argumenta que a tarefa essencial é sempre considerar o todo sistêmico e qualquer redução na análise requer justificativa consciente para não se tornar distorção (cf. Tavares, 2004).

Passo, agora, à caracterização da terceira geração da TA.

### 3.1.3. A terceira geração

Segundo Daniels (2003:118), a importância da segunda geração da teoria da atividade foi ter colocado o foco nas inter-relações entre o sujeito individual e sua comunidade. A terceira geração, por sua vez, se caracteriza pelo foco no estabelecimento de redes de sistemas de atividade. Ao tentar delimitar um sistema de atividade, percebe-se que os diferentes elementos intercedem com um ou vários outros sistemas de atividade, formando uma rede de sistemas (cf. Tavares, 2004).

A figura abaixo apresenta o modelo da teoria da atividade da terceira geração, de acordo com Engeström (1987), tomando como exemplo um curso on-line (cf. exemplos apresentados por Carelli, 2003 e Russell, 2002):

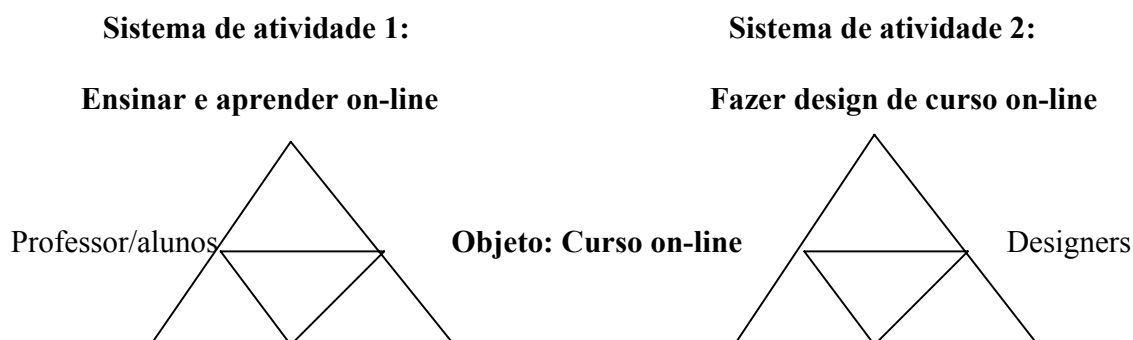


Figura 4: Rede de sistemas de atividade compartilhando o mesmo objeto

Nesse exemplo, também citado por Tavares (2004), vemos que um “curso on-line” pode ser o *objeto* de dois sistemas de atividade interdependentes – um que teria como sujeitos os alunos e professores e outro cujos sujeitos seriam os *designers* do curso on-line (Carelli, 2003 e Russell, 2002). Em outras palavras, dois sistemas de atividade diferentes compartilham o mesmo objeto, mas que, na verdade, não seria exatamente o mesmo, na ótica dos sujeitos de cada sistema.

Com relação aos dois sistemas de atividade envolvidos na presente pesquisa, pode-se estabelecer uma rede de sistemas de atividade, em que o sistema de atividade de “elaborar tarefas com uso da Internet para a aula de LE” pode ser visto como um dos instrumentos que medeiam o sistema de atividade de “aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE”, já que as professoras não aprendem a usar a Internet para elaborar as tarefas, mas sim, “aprendem fazendo” através, entre outras coisas, da elaboração das tarefas. De modo gráfico e resumido, teríamos:

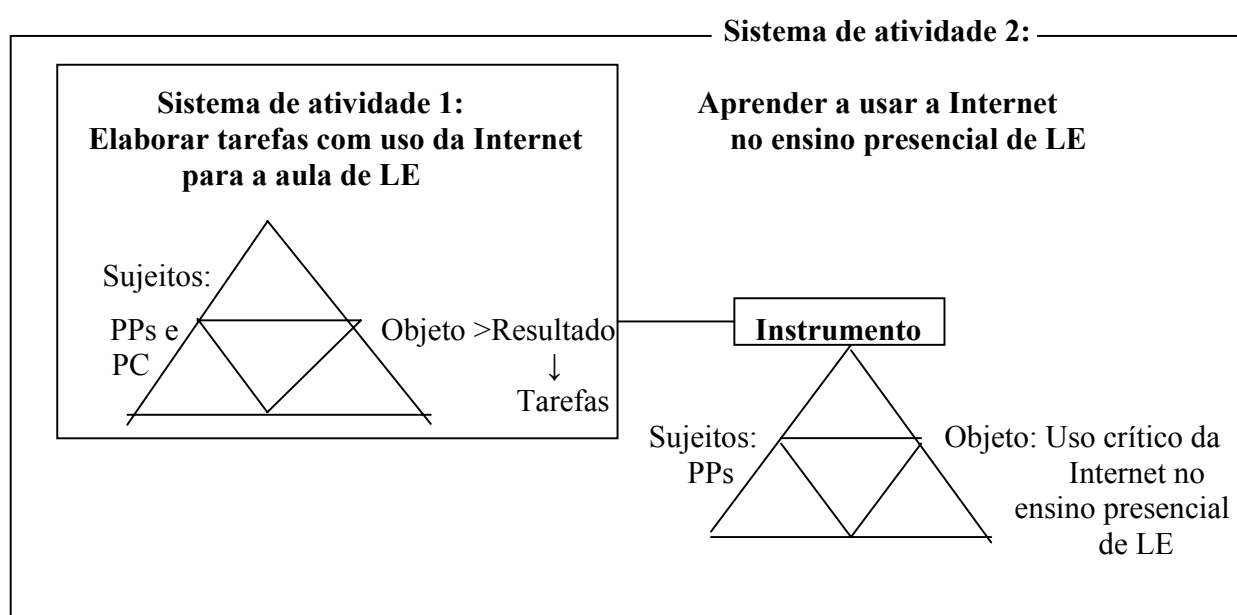


Figura 5: Rede de sistemas de atividade em que um sistema é instrumento de outro

Conforme Tavares (2004:65), estabelecer redes de sistemas de atividade e analisar tanto as relações internas dos sistemas quanto as interações e interdependências entre os sistemas é o grande desafio para a terceira geração de teóricos da atividade. No capítulo de discussão dos resultados, descrevo cada componente dos sistemas de atividade envolvidos nesta pesquisa, priorizando a atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE (como atividade central) e estabeleço relações entre os sistemas.

Passo agora, a apresentar princípios da TA e implicações metodológicas para estudos que a adotem.

### 3.2. Princípios básicos da teoria da atividade

Considerando que a TA não é uma “teoria” na interpretação estrita do termo, mas consiste de um conjunto de princípios básicos que constituem um sistema conceitual geral que pode ser usado como fundamentação para teorias mais específicas (Bannon, 1997), nesta seção, aprofundarei alguns princípios apontados por teóricos da atividade.

Conforme proposto por Engeström (1999) e discutido por Motta (2004), Tavares (2004) e Daniels (2001/2003), há cinco princípios básicos para ajudar a resumir o atual estado da teoria da atividade. No quadro 3, relaciono esses princípios com uma breve explicação sobre cada um:

<b>Princípios básicos da TA (Engeström, 1999)</b>	
<b>(1) sistema de atividade coletivo como unidade primária de análise</b>	O sistema de atividade coletivo, visto em suas relações de rede com outros sistemas de atividade, é a unidade primária de análise da teoria da atividade. Ações (individuais ou grupais) e operações automáticas devem ser interpretadas contra o pano de fundo de sistemas de atividade inteiros.
<b>(2) multivocalidade dos sistemas de atividade</b>	Um sistema de atividade apresenta uma multiplicidade de perspectivas, tradições e interesses da comunidade do sistema. Pela divisão de trabalho, posições e pontos de vista diferentes são atribuídos aos diferentes participantes que, por sua vez, já carregam suas próprias histórias. A multivocalidade se multiplica quando se consideram redes de sistemas de atividade que interagem entre si.
<b>(3) historicidade</b>	Os sistemas de atividade assumem forma e são transformados em longos períodos de tempo. Seus problemas e potenciais só podem ser compreendidos com base em sua própria história (incluindo a história dos seus objetos e ferramentas).
<b>(4) contradições como fontes de mudança e desenvolvimento</b>	As contradições são tensões estruturais historicamente cumulativas nos sistemas de atividades e entre eles, que geram perturbações e conflitos, mas também renovam tentativas de mudar a atividade.
<b>(5) possibilidade de transformações expansivas em sistemas de atividade</b>	Uma transformação expansiva ocorre quando, em decorrência de contradições, o objeto e o motivo da atividade são reconceituados para abraçar um horizonte de possibilidades radicalmente mais amplo do que no modo anterior da atividade.

Quadro 4 – Princípios básicos da Teoria da Atividade segundo Engeström (1999)

A idéia de contradições como força motriz da mudança e do desenvolvimento em sistemas de atividade (cf. princípio 4, acima) foi inicialmente proposta nos trabalhos de Ilyenkov (1977; 1982) e tornou-se um princípio orientador da pesquisa empírica dentro da teoria da atividade (Engeström, 1987; 1999). Como afirma Tavares (2004:69), “embora o termo ‘contradição’ possa remeter a uma acepção intuitivamente negativa, na teoria da atividade, a intenção do conceito passa longe de tal conotação”, já que, de acordo com a TA, o desenvolvimento ocorre quando as contradições são superadas. Conflito, questionamento e insatisfação são fundamentais à noção de desenvolvimento de Engeström (1987; 1999), que acredita que a transformação da prática nasce deles. Para Engeström (1992), o estudo de contradições manifestadas por meio de problemas e superadas através de inovações proporciona *insights* mais significativos acerca do sistema de atividade do que o estudo de interações estáveis.

Engeström (1992) identifica três tipos de rupturas, que influenciam a atividade nos três níveis hierárquicos, conforme o quadro a seguir:

<b>Nível</b>	<b>Orientação</b>	<b>Execução</b>	<b>Ruptura</b>
Atividade	Motivo	Comunidade	Contradições
Ação	Meta	Indivíduo	Problemas
Operação	Condições	Humano/automático	Falhas

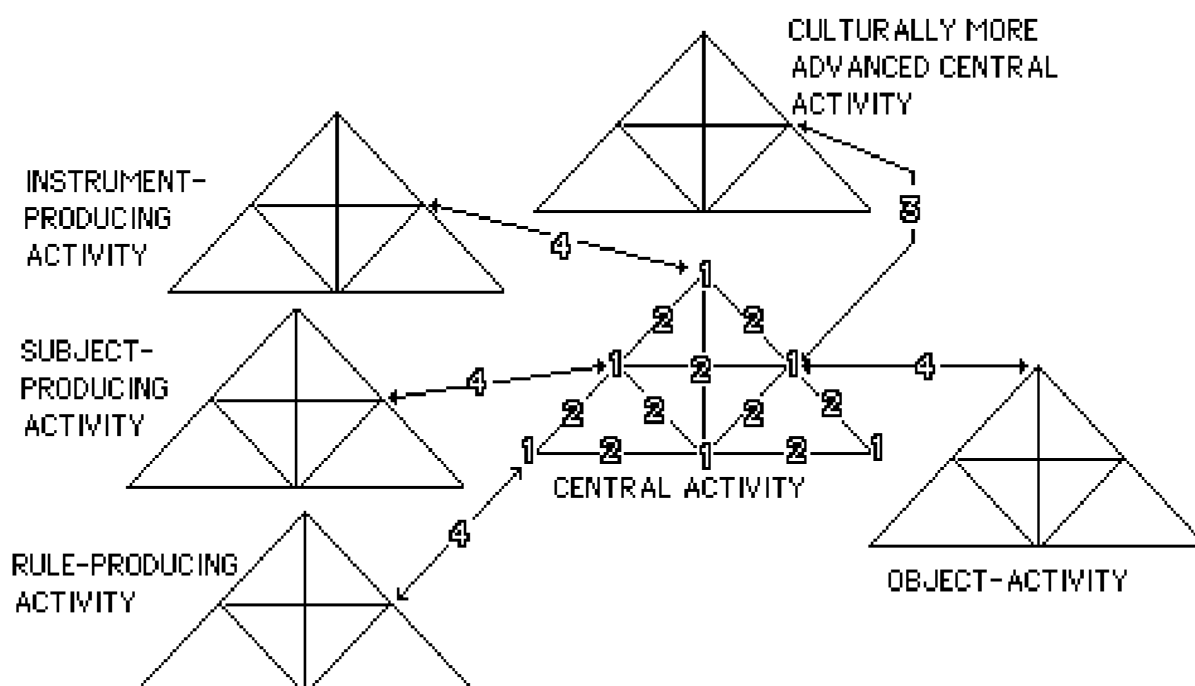
---

Quadro 5 – Níveis hierárquicos da atividade e das contradições

De acordo com Tavares (2004: 70):

“As falhas ocorrem no nível das operações e são mais fáceis de identificar, como, por exemplo, uma falha de digitação. Problemas ocorrem no nível da ação e são manifestações das contradições, podendo também conduzir a estas. Contradições são tensões ou desequilíbrios dentro do sistema de atividade e entre este e as atividades circunvizinhas. As contradições não são facilmente identificadas.” (Tavares, 2004:70).

Segundo Engeström (1992), a análise do sistema de atividade consiste em identificar problemas e falhas, que ajudam a identificar o nível de contradições que ocorreram na atividade em foco. Engeström (1987) organiza as contradições em quatro níveis, resumidos na figura a seguir, reproduzida de Engeström (1987:41), com legenda em português elaborada por Tavares (2004:73):



- 
- Nível 1 – contradição interna primária dentro de cada componente da atividade central  
 Nível 2 – contradições secundárias entre os componentes da atividade central  
 Nível 3 – contradição terciária entre o objeto/motivo da forma dominante da atividade central e o objeto/motivo da forma culturalmente mais avançada da atividade central  
 Nível 4 – contradições quaternárias entre a atividade central e as atividades circunvizinhas
- 

Figura 6: Sistema da atividade central com os quatro níveis de contradições



Como indicado nos termos em inglês da figura, de acordo com Engeström (1987), as atividades circunvizinhas, que junto com a atividade central formam uma rede de sistemas de atividade, incluem:

- (1) “atividades-objeto”: atividades em que os objetos e resultados estão interligados;
- (2) “atividades produtoras de instrumentos”: atividades que produzem os instrumentos-chave para a atividade central – tais como ciência e arte;
- (3) “atividades produtoras de sujeitos”: atividades que “produzem” (modificam) os sujeitos – tais como educação e escolarização dos sujeitos da atividade central;
- (4) “atividades produtoras de regras”: atividades que produzem regras – tais como administração e legislação.

Engeström (1987) também destaca que as atividades circunvizinhas incluem ainda atividades que estão de alguma outra forma, por um algum período, conectadas ou relacionadas à determinada atividade central, potencialmente gerando formas híbridas através de suas trocas.

Como aponta Tavares (2004: 72), “para a adoção do modelo da terceira geração da atividade, que propõe a análise de redes de sistemas de atividade, é fundamental a discussão sobre atividades circunvizinhas e as contradições entre estas e a atividade central”. No caso desta dissertação, a análise será focada em um sistema de atividade central (aprender a usar Internet no ensino presencial de LEs), em suas relações (incluindo conflitos) com outra atividade circunvizinha, que se apresenta como instrumento da atividade central (elaborar tarefas com uso da Internet para a aula de LE), podendo, em diversos aspectos, se misturar com ela – cf. discussão dos resultados no capítulo 5.

Nesta seção, foram apresentados princípios da TA, com ênfase no conceito de contradições (que podem ocorrer em e entre sistemas de atividades) como força motriz de mudança e desenvolvimento. Na próxima seção, considerando esses princípios, serão apresentadas algumas implicações metodológicas para pesquisas embasadas na teoria da atividade.

### 3.3. Implicações metodológicas da teoria da atividade

Embora a teoria da atividade tenha sendo criticada por ser uma teoria “solta”, que ajuda mais a compreender o que deu errado na atividade e nem tanto a fazer previsões (Nardi, 1996; Tavares, 2004), para Russell (2002), a TA é um alicerce heurístico para fazer perguntas importantes que outras teorias não levantariam tão claramente.

Como em qualquer outra pesquisa, as análises dentro da TA também começam com perguntas e problemas (Russell, 2002) e é com base em seus objetivos e perguntas de pesquisa que o pesquisador define o sistema de atividade a ser estudado. Como destaca Tavares (2004:74), o sistema de atividade (unidade básica de análise da TA) “é uma unidade flexível, já que o mundo não se encontra previamente dividido em sistemas de atividade”.

Com relação à definição dos procedimentos de coleta e análise de dados, tendo em vista que a TA não indica uma metodologia clara sobre como as atividades são reconhecidas, delineadas e investigadas (Jakubowicz, 2003; Tavares, 2004), ela abarca diferentes tipos de estudos, envolvendo observação de atividades, análise de interações, análise histórica de artefatos etc., sobre diferentes temas – interação homem-computador (Nardi, 1996; Kuutti, 1996), educação e educação à distância (Engeström e Middleton, 1996; Ball, 2000; Carelli, 2003; Tavares, 2004), tecnologia educacional (Cole, 1996; Brown e Cole, 2002), lingüística (Wells, 2002), entre muitos outros.

Ainda que a TA não ofereça técnicas e procedimentos prontos para a pesquisa, há implicações metodológicas decorrentes de seu arcabouço teórico e algumas práticas geralmente aceitas pelos pesquisadores que adotam a TA como lente de análise (Engeström, 1993; Tavares, 2004). Kuutti (1996), que investiga o trabalho e o desenvolvimento de sistemas de informação, recomenda o estudo da atividade na prática da vida real com a participação ativa dos pesquisadores no processo. Ele também sugere que os pesquisadores re-focalizem constantemente o objeto de interesse para oferecer diferentes visões e avançar a atividade tanto quanto possível, de modo que a pesquisa possa servir como um tipo de avaliação formativa em que se tenta aperfeiçoar o resultado do processo.

A exemplo de Kuutti (1996), Russell (2002) destaca a análise fundamentada nos eventos da vida diária. Ele ainda ressalta o papel central da interpretação no arcabouço explanatório da TA, rejeitando relações de causa e efeito, e reforça a possibilidade, recomendada por Engeström

(1987; 1999), de analisar a interação de um sistema de atividade com outros em uma rede de sistemas (cf. seções 3.1.3 e 3.2).

As implicações metodológicas da TA propostas por Nardi (1996) – que estuda a interação homem-computador – são resumidas por Tavares (2004:75) da seguinte forma:

- “- A duração da pesquisa deve ser longa o suficiente para compreender os objetos da atividade, mudanças nesses objetos ao longo do tempo e suas relações com objetos em outros ambientes.
- Analistas devem prestar atenção primeiro aos padrões mais abrangentes de atividade (macro-análise) antes de considerar “fragmentos episódicos” (micro-análise) que não revelam a direção geral e a importância da atividade.
- Analistas devem usar variadas técnicas de coleta de dados (entrevistas, observações, vídeo, materiais históricos etc.).
- Analistas devem se comprometer a compreender o sistema de atividade do ponto de vista do(s) sujeito(s).” (Tavares, 2004:75).

Engeström (1987; 1999), por sua vez, propõe para a TA uma metodologia de pesquisa baseada na intervenção em desenvolvimento, visando à re-mediação de atividades. Nessa metodologia, “a pesquisa coloca em destaque as contradições da atividade sob estudo, desafiando os sujeitos a se apropriar de novas ferramentas conceituais e utilizá-las para analisar e redesenhar sua própria prática” (Tavares, 2004:76). Segundo Engeström (1987), os sujeitos são convidados a participar da análise das perturbações de sua atividade, normalmente através da visualização, junto com os pesquisadores, de vídeos ou outras formas de registro. Além disso, Engeström (1999) recomenda que se vá além do sistema de atividade singular e se trabalhe para a transformação de redes de atividade (cf. seções 3.1.3 e seção 3.2).

Neste capítulo, foram apresentados: (a) um breve histórico da teoria da atividade, com as três gerações teóricas identificadas em sua evolução; (b) os princípios básicos da teoria da atividade, com destaque para o papel das contradições como força motriz de mudança e desenvolvimento; e (c) as implicações metodológicas para pesquisas embasadas na teoria da atividade. No próximo capítulo, será apresentada a metodologia utilizada nesta investigação.

## **4. METODOLOGIA DE PESQUISA**

“(…) qualquer proposta de mudança que não envolva o próprio contexto educacional no seu processo de elaboração já nasce sem chance de sucesso. Assim sendo, é preciso que se abra espaço para que o professor possa falar, já que, por viver a complexidade do trabalho com o aprendiz, ele certamente transmitirá um tipo de conhecimento que escapa a qualquer especialista que não experimente esta realidade no seu dia-a-dia”.

(Freire, 1998 b:205)

Neste capítulo, explico a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, levantando as razões que me fizeram seguir uma linha etnográfica crítica de cunho colaborativo. Em seguida, apresento o contexto no qual a pesquisa foi realizada, os participantes e suas características mais relevantes para este estudo e, por fim, os procedimentos de coleta e análise dos dados. Também apresento os aspectos metodológicos da Teoria da Atividade nos quais me baseei para a análise, justificando as escolhas feitas e as implicações da adesão ao modelo de investigação escolhido.

### **4.1. Pesquisa colaborativa crítica**

A pesquisa colaborativa implica um processo de negociação contínua entre professor e pesquisador, sendo fundamental, como o próprio nome indica, a colaboração entre as partes (Cole e Knowles, 1993). Esse tipo de pesquisa não entende o professor como um objeto a ser analisado, mas como um participante ativo na discussão e proposta de ação, tendo chances de refletir e se modificar. Dessa forma, optei pela pesquisa de base colaborativa, uma vez que ambos, professor e pesquisador, participam do processo de colaboração (Wells, 1991; Magalhães, 1992, 1994, 1996 e 1998; Liberali, 1994 e 1997; Romero, 1998, dentre outros).

Baseio-me em Magalhães (1998:173) para definir o conceito de **colaboração**:

“Colaborar, seja em relação ao pesquisador, ao professor, ao coordenador ou ao aluno, significa agir no sentido de explicar, tornar mais claro seus valores, suas representações, procedimentos e escolhas, com o objetivo de possibilitar aos outros participantes questionamentos, expansões, relocalizações do que está em negociação. Dessa forma, o conceito de colaboração, envolvido em uma proposta de construção crítica do conhecimento, não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de idéias, sentidos, representações e valores.” (Magalhães, 1998: 173)

Liberali (1997) também compartilha dessa concepção, na medida em que entende a pesquisa colaborativa, calcada numa perspectiva crítica, como um processo de investigação da ação que "visa à apreensão, análise e crítica de contextos de ação com vistas à (sua) transformação". Segundo ela, esta perspectiva permite aos agentes sugerirem novos encaminhamentos para a ação, está intimamente ligada às discussões sobre reflexão crítica e leva em conta: a utilidade das atividades para os alunos; a percepção dos alunos e a maneira como suas vidas são afetadas pelas mudanças na prática didática.

Apoiada na concepção das autoras acima, entendo esta pesquisa como colaborativa na medida em que atuei como pesquisadora (aqui denominada PC – pesquisadora colaboradora) junto às professoras participantes (aqui denominadas PPs) no processo de elaboração, implementação e avaliação de tarefas com uso da Internet em aulas de LE, assim como no processo de aprendizagem do uso crítico da Internet no ensino de LEs, buscando tornar o processo de construção de significados emancipatório, permitindo a descoberta de conceitos, formas e relações de entendimento das participantes sobre sua realidade, de forma colaborativa (Magalhães, 1994). Entendo que é também uma pesquisa crítica, porque houve intervenção desta pesquisadora nas práticas pedagógicas das professoras com o intuito de provocar a transformação das mesmas e analisar os principais conflitos envolvidos nesse processo.

Outra razão que me levou a adotar esse tipo de pesquisa foi considerar que tanto os dados das professoras como os desta pesquisadora são de suma importância e de igual valia para a análise dos resultados e conclusões finais desta pesquisa; pois englobam aspectos teóricos e práticos, enfatizando aspectos sociais, culturais, históricos e éticos. Assim, a colaboração e

reflexão das professoras participantes na elaboração das tarefas, na discussão antes, durante (na ação) e depois das aulas (sobre a ação) foram de grande valor.

Como lembram bem Cole e Knowles (1993: 486), “colaborar por colaborar parece contra-produtivo”. Para esses autores, a principal questão na colaboração é a atitude responsiva mútua nas interações discursivas. Os aspectos essenciais da colaboração são constantemente negociados, como as questões referentes aos papéis e responsabilidades dos participantes. Segundo Magalhães (1992: 14), “o papel do pesquisador não é o de sugerir, demonstrar atividades que dão certo, mas sim processos que devem ser enfatizados, procurando, nessa ação, que o processo reflexivo do professor seja acionado”.

Acreditando na necessidade dessa postura, preocupei-me, durante a realização desta pesquisa, em não cair na armadilha comum para o par mais competente de “funcionar como uma mula ou um alívio temporário” (Levcovitz, 2002:149), oferecendo apenas dicas e sugestões para as professoras aplicarem em sala de aula, sem demonstrarem a compreensão sobre o porquê de determinada atitude. Logo, procurei intervir, tanto presencialmente, quanto por e-mail, visando à ação conjunta de transformação das professoras participantes e desta pesquisadora, assumindo um papel de problematizar questões, oferecer feedback e questionar as opções das professoras. A transformação, como resultante de um processo reflexivo, entretanto, demanda tempo, uma vez que o professor geralmente não está acostumado a interagir dessa forma e espera por soluções e respostas diretivas, as “fórmulas mágicas” que possam ser usadas em quaisquer contextos (Wells, 1991).

Apesar de reconhecer que não é fácil criar oportunidades para que o “outro” reflita criticamente sobre sua prática, considero importante o registro desse processo, na tentativa de auxiliar e inspirar outros profissionais a realizarem novas pesquisas nessa área e também contribuir para a formação do professor reflexivo. Cabe reforçar que, ao realizar esse trabalho em conjunto com professoras, a própria pesquisadora colaboradora vivenciou o processo reflexivo, pois reviu suas ações, posicionamentos, valores e responsabilidades e pôde se perceber como agente de mudança em seu contexto. Por tais razões, isto é, por levar em conta o benefício dos envolvidos e permitir a conscientização de que todos estão aprendendo e se desenvolvendo no decorrer da pesquisa com a contribuição da experiência do outro, a opção metodológica pela pesquisa colaborativa crítica se mostrou adequada.

## 4.2. Contexto de pesquisa

Como professora de escola pública do município do Rio de Janeiro, e ciente da necessidade e interesse do município em desenvolver projetos de integração da tecnologia nas escolas, considerei como fundamental para este trabalho buscar como local de pesquisa uma escola pública municipal que tivesse um laboratório de informática com acesso à Internet. Devido à tamanha dificuldade de encontrar uma escola com tal perfil e com professores abertos à pesquisa, quase desisti de fazer a investigação nesse contexto.

Porém, depois de muito esforço, encontrei numa escola municipal, situada na zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, as condições propícias para desenvolver esta pesquisa: além de um laboratório de informática com acesso à Internet, a escola, voltada somente para alunos do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), dispunha de quatro professoras de língua estrangeira, trabalhando em diversos horários (manhã e tarde), sendo duas de língua inglesa e duas de língua espanhola. Com a oferta dessas duas disciplinas na mesma instituição, vislumbrei a possibilidade, enquanto professora de Inglês e Espanhol, de desenvolver esta pesquisa com as duas línguas. Devido a restrições de horário, porém, só pude realizar este trabalho com as professoras do turno da tarde (uma de Inglês, outra de Espanhol).

Essas professoras me foram apresentadas pela coordenadora pedagógica da escola, com quem tive o contato inicial por intermédio de uma colega de trabalho que a conhecia. Nesta ocasião, no início de março de 2005, apresentei à coordenadora as linhas gerais desta pesquisa e percebi o seu interesse pela proposta. Tal interesse veio do seu desejo de integrar o trabalho desenvolvido em sala de aula com a tecnologia, encorajando o professor a levar seus alunos ao laboratório, pois, segundo relato da coordenadora, apesar de haver um laboratório equipado com Internet na escola, vários docentes, sentindo não terem formação teórica e prática suficiente para fazerem um bom uso deste espaço em seus cursos, renunciavam à tarefa.

Ao partilhar meu projeto de pesquisa com as professoras em nossa primeira reunião, em meados do mês de março de 2005, elas se entusiasmaram com a possibilidade de realizar este trabalho e aceitaram o desafio, uma vez que, assim como eu, tinham interesse em explorar os recursos da Internet para o ensino de LE, utilizando o laboratório de informática. Isso favoreceu o início do nosso trabalho de colaboração e o contexto desta pesquisa foi estabelecido.

Dessa forma, esta pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro (com laboratório de informática), envolvendo duas turmas com aproximadamente quarenta alunos (em cada) do 3º e 4º ciclos (6ª e 7ª séries) do Ensino Fundamental, com idades entre 12 e 16 anos, pertencentes à classe média baixa. Vale ressaltar que os alunos da referida 6ª série estudavam Inglês e os da 7ª, Espanhol. A opção pela língua estrangeira era feita ao ingressarem na 5ª série, de acordo com o número de vagas disponíveis na instituição. A escolha por estas duas séries (6ª e 7ª) foi motivada pelas próprias professoras que aconselharam o trabalho com estes alunos, em virtude dos mesmos não serem tão principiantes no aprendizado do idioma, ou seja, já terem algum conhecimento da língua.

Na realidade, segundo dados de um questionário aplicado aos alunos no início da pesquisa (cf. anexo 1) a fim de conhecer melhor seu perfil e, assim, orientar a elaboração das tarefas, as turmas selecionadas eram heterogêneas em relação ao nível de língua estrangeira: alguns já tinham um conhecimento mais profundo da língua, conseguiam se comunicar e/ou ler textos com certa facilidade; enquanto outros tinham mais dificuldade. Esse fator não foi encarado de forma negativa, uma vez que os mais experientes puderam ajudar àqueles com mais dificuldade. No entanto, desde o primeiro encontro, observei que todos possuíam um nível básico do idioma, o que foi importante saber para elaborar as tarefas com uso da Internet.

Em relação ao nível tecnológico, como a clientela era composta de alunos de classe média baixa, a maioria não tinha computador em casa, muito menos acesso à Internet (cf. dados do questionário – anexo 1). Logo, uma das poucas formas (ou mesmo única) de ter contato com a tecnologia era através das aulas de língua estrangeira na escola, o que, de certa forma, aumentou a nossa responsabilidade em desenvolver um trabalho de qualidade. Assim, ficou combinado com as professoras que as aulas no laboratório de informática aconteceriam a cada duas ou três semanas, complementando os conteúdos trabalhados em sala de aula convencional. Esse intervalo de tempo entre a realização de uma aula no laboratório e outra foi estipulado para que as professoras avançassem com os conteúdos previstos em sala de aula e aproveitado para a construção conjunta das tarefas entre as participantes (as professoras e esta pesquisadora) através de telefone e trocas de mensagens de e-mail.

É importante mencionar que a carga horária das aulas era de uma hora e meia (90 minutos) por semana – dois tempos de 45 minutos de duração. Em virtude da grande quantidade de alunos (40 por turma) e dos poucos computadores disponíveis no laboratório (10



equipamentos, sendo que apenas 8 efetivamente funcionavam), optamos por dividir as turmas em dois grupos (com cerca de 20 alunos cada) e adotamos a seguinte dinâmica: o primeiro grupo utilizava o laboratório no 1º tempo (em duplas ou trios por computador) e o segundo grupo ficava em sala de aula fazendo alguma atividade. No 2º tempo, invertíamos os grupos: os que estavam em sala iam ao laboratório, enquanto os demais ficavam em sala com a coordenadora ou a diretora adjunta da escola, uma vez que a PP e esta PC ficavam sempre no laboratório implementando as tarefas com uso da Internet.

Cabe informar ainda que as aulas de Espanhol aconteciam às quintas-feiras e as de Inglês, às sextas-feiras, ambas no turno da tarde. Maiores detalhes estão explicitados no anexo 12 dedicado a uma breve descrição da implementação das tarefas elaboradas por esta PC e as PPs. Passo agora, após a apresentação do contexto no qual este trabalho foi realizado, a descrever as participantes.

### **4.3. Participantes da pesquisa**

Além dos alunos, sucintamente caracterizados na seção anterior, participaram diretamente desta pesquisa, que visa investigar a atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE, as duas professoras de língua estrangeira – uma professora de Inglês e outra de Espanhol - e esta pesquisadora.

A professora de língua inglesa, a quem denomino PI, tinha, na época da coleta de dados, 47 anos de idade e trabalhava como professora do município do Rio de Janeiro há quase vinte anos (desde 1986), tendo trabalhado também como professora no Estado e em cursos livres de línguas por mais de dez anos e como secretária bilíngüe em firmas de turismo por cinco anos. É formada (desde 1981) em Português-Inglês por uma universidade pública federal do Rio de Janeiro e está sempre buscando atualizar seus conhecimentos no intuito de aperfeiçoar seu desempenho profissional. Em 2001, concluiu seu curso de pós-graduação em Informática Educativa, em um centro universitário privado do Rio de Janeiro. Desenvolveu um trabalho com uso do laboratório de informática em outra escola pública que leciona, porém não fez uso da Internet com os alunos, pois neste local não havia acesso a este recurso. Usa o computador e seu

e-mail diariamente em sua casa e no trabalho, tanto para comunicação, quanto para diversão. Aceitou entusiasticamente o convite para colaborar com o presente trabalho.

A professora de língua espanhola, a quem denomino PE, de 28 anos de idade na época da coleta de dados, trabalhava no município do RJ há quatro anos e meio. Além disso, tinha a experiência profissional de ter trabalhado em uma escola privada no Rio de Janeiro, durante um ano, como professora de Espanhol. É formada em Letras: Português-Espanhol por uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro, desde 1998. Possui também, desde 2002, curso de pós-graduação em Psicopedagogia. Usa muito pouco o computador em sua casa, apenas para elaborar avaliações para a escola. Sua experiência com recursos da Internet, antes de iniciarmos o curso, era limitada a trocas esporádicas de mensagens, através de seu e-mail pessoal. Convidada a participar da pesquisa, aceitou em virtude de querer aprender mais sobre os recursos da Internet para o ensino de idiomas e de sentir-se insegura para levar seus alunos ao laboratório, conforme relatado por ela mesma em uma conversa inicial.

Quanto a mim, atuei como pesquisadora colaboradora (PC), responsável por esta investigação. Desde 1999, sou professora da rede pública do município do Rio de Janeiro, atuando na área de alfabetização. Formada em Letras: Português-Espanhol em uma universidade pública federal do Rio de Janeiro desde 2002, tenho também formação como professora de Inglês por um curso livre privado do Rio de Janeiro, desde 1998. Na época da pesquisa, estava com 25 anos de idade e sete anos de experiência em escolas e cursos livres, como professora de língua inglesa e espanhola. Possuía também experiência em informática educativa com a participação em pequenos cursos, seminários e congressos voltados para o uso da tecnologia, além de ter cursado disciplinas de mestrado que abordavam questões teóricas e práticas do uso da Internet no ensino de línguas. Mestranda em Lingüística Aplicada pela UFRJ, minha participação durante a pesquisa consistiu em colaborar com as professoras participantes na elaboração de tarefas com uso da Internet para serem aplicadas no laboratório de informática de uma escola pública municipal e na reflexão sobre suas novas práticas pedagógicas, de modo a contribuir para que elas pudessem aprender a usar criticamente a Internet no ensino de LE. Através deste estudo, pude investigar esse processo de aprendizagem, utilizando os procedimentos de pesquisa explicitados a seguir.

#### 4.4.Procedimentos de coleta de dados

Segundo Spradley (1980:63), “um registro etnográfico consiste de notas de campo, gravações, fotos, artefatos, e qualquer outra coisa que documenta a situação social sob estudo” (tradução minha). Também para Erickson (1984:42), uma boa etnografia faz uso de múltiplos métodos de coleta de dados e de vários modos de descrição e análise interpretativista. Seguindo os princípios metodológicos recomendados para estudos baseados na Teoria da Atividade (cf. capítulo 3) e em se tratando de uma pesquisa colaborativa, de caráter exploratório, de natureza crítica e de base etnográfica, utilizei para a coleta de dados, feita no período de março a julho do ano letivo de 2005, vários instrumentos de pesquisa, a saber:

- a. observação participante da pesquisadora no laboratório de informática;
- b. questionário para os alunos;
- c. questionário para as professoras participantes;
- d. entrevistas semi-estruturadas com as professoras, gravadas em áudio, após a realização das tarefas no laboratório;
- e. registro eletrônico das mensagens de e-mail trocadas entre as professoras e a pesquisadora durante o período de investigação;
- f. notas de campo da pesquisadora colaboradora.

Segundo Erickson (1988), a observação participante o principal método etnográfico de coleta de dados e a participação do pesquisador varia em um *continuum*, indo de mínima a máxima participação. Allwright e Bailey (1991), por sua vez, alertam para os problemas em relação ao “risco da trivialidade”, ou seja, o risco de ater-se ao trivial, pois, durante a observação, somos levados a enxergar somente os aspectos mais visíveis da sala de aula. Afirmam que é importante não se deixar seduzir por tais aspectos e ressaltam ainda a responsabilidade que se atribui ao pesquisador de estabelecer critérios e tomar decisões durante a coleta.

Com base nesses argumentos, a observação participante desta pesquisadora no laboratório de informática (item a, acima) foi utilizada para acompanhar a fase de implementação de tarefas com uso da Internet. Considerando, entretanto, que, conforme Erickson (1988), só a observação participante não é suficiente, utilizei também um questionário com os alunos (item b) e outro com

as professoras (item c) para ter acesso aos seus pontos de vista. O questionário para os alunos (ver anexo 1), aplicado quinze dias antes da implementação de tarefas, teve como objetivo obter os primeiros dados do contexto a ser estudado, a fim de fazermos uma análise de necessidades e interesses. Mais especificamente, objetivei coletar dados pessoais e de escolaridade dos alunos, bem como tomar conhecimento de seu contato prévio com o computador (Internet) e com a língua estrangeira, além de suas expectativas e sugestões com relação ao trabalho que seria desenvolvido no laboratório.

Por restrições de tempo de encontro com as professoras, devido a suas agendas, pedi às mesmas que respondessem a um questionário inicial (anexo 2), a fim de conhecer suas visões de ensino-aprendizagem, seus objetivos de aula e experiências anteriores, além das suas expectativas e conhecimentos em relação à inovação em questão. Esse questionário foi aplicado na mesma ocasião do questionário para os alunos e, em nossa segunda reunião, ao final do mês de março, comentamos as informações contidas nos mesmos e pude expandir os dados coletados. Optei por não gravar em áudio nossa conversa, devido ao momento inicial de pesquisa, para evitar o constrangimento das participantes e uma percepção negativa da presença desta pesquisadora. Logo, fiz uma tomada de notas e esses dados serviram de base para a elaboração das perguntas nas entrevistas semi-estruturadas.

Segundo Nunan (1992: 149), em entrevistas semi-estruturadas, o entrevistador tem uma idéia geral das informações que pretende obter e, para tal, segue um roteiro que consiste de tópicos e questões a serem abordados, em vez de perguntas fixas e pré-estabelecidas. Para Erickson (1988: 56), as entrevistas servem para fornecer as evidências das perspectivas dos sujeitos, assim como de eventos que o pesquisador não observou. A fim de se obterem essas evidências, foram conduzidas e gravadas, após as aulas no laboratório de informática, entrevistas com as professoras que, embora partissem de perguntas pré-estabelecidas, desenvolviam-se livremente, garantindo a mim, como entrevistadora, flexibilidade para fazer adaptações no decorrer da entrevista (em função das respostas e comentários das PPs) e às professoras, como entrevistadas, o compartilhamento do controle sobre o andamento da conversa. Dessa forma, ainda que houvesse perguntas escritas pré-estabelecidas, considerei a entrevista como semi-estruturada (cf. item d da listagem de instrumentos de pesquisa já apresentada). Na dinâmica adotada, momentos antes da gravação das entrevistas, esta pesquisadora entregava às professoras um roteiro de perguntas em uma folha à parte (cf. anexos 3, 4 e 5) e pedia que as mesmas o

respondessem por escrito. Tal procedimento foi feito para a economia de tempo, visando uma maior agilidade para as entrevistas (que tinham que durar, em média, 10 minutos), em virtude dos compromissos pessoais e profissionais das participantes.

Vale ressaltar que essas entrevistas só foram realizadas e gravadas em áudio após a realização da terceira tarefa. Inicialmente, após as primeiras tarefas, fazia apenas perguntas do tipo: “O que você achou desta tarefa? Os alunos conseguiram realizá-la?”. Porém, ao perceber as respostas muito factuais e pouco profundas das professoras, mudei a minha abordagem já na terceira tarefa, quando começamos a ter pequenas conversas ao final das aulas, nas quais eu buscava desenvolver a conscientização delas sobre o trabalho realizado. Com o consentimento das mesmas, comecei a gravar as entrevistas regularmente, após as tarefas, propondo perguntas diferentes a cada aula, de forma que suas respostas refletissem mais pontualmente o trabalho e a discussão daquele dia. Sinto o fato de não ter feito isso desde o início das aulas, pois teria registros de momentos fortes de ansiedade que, infelizmente, ficaram restritos à minha observação e às minhas notas de campo. Mesmo assim, creio que o instrumento foi adequado aos objetivos de:

- (1) coletar dados sobre as percepções das professoras participantes das tarefas desenvolvidas e implementadas no laboratório; e
- (2) promover a reflexão delas sobre esta nova prática pedagógica.

As entrevistas foram feitas individualmente com cada professora e totalizaram aproximadamente 80 minutos de gravação. Depois de gravadas em áudio, foram transcritas seletivamente, isto é, transcrevi apenas os trechos mais reveladores da percepção das professoras sobre seu processo de aprendizagem no uso da Internet para o ensino de LE e sobre a inovação implementada – neste caso, tendo como base minha própria observação em sala de aula dos aspectos mais recorrentes. Os dados obtidos com as transcrições das entrevistas foram complementados com o registro das mensagens de e-mails trocadas entre as participantes durante a investigação.

O registro por *e-mail* constituiu mais um instrumento de coleta de dados (cf. item e da listagem apresentada), uma vez que proporcionou aprofundar-me na visão das professoras sobre o momento imediatamente anterior à realização das tarefas (ou seja, a fase de preparação e

planejamento do trabalho) e também, algumas vezes, o posterior (a fase de avaliação do trabalho realizado). Além disso, tal instrumento permitiu que as participantes pudessem discutir, a distância, aspectos práticos de alguns textos sobre NTICs (indicados por esta PC e lidos pelas PPs ao longo do atividade) e falar sobre seus sentimentos e impressões gerais.

Vale mencionar que, inicialmente, foi pedido às professoras que registrassem suas impressões sobre o encaminhamento da pesquisa em forma de diários, porém essa proposta não logrou junto às mesmas. Embora reconhecessem sua importância, alegavam uma enorme sobrecarga de trabalho que as impedia de dedicarem-se à escrita sistemática dos diários. No entanto, observei que nosso constante contato por e-mail permitiu um esclarecimento contínuo de depoimentos e relatos postados e acabou se tornando uma espécie de diário dialogado entre as professoras e esta pesquisadora. Como afirmam os sociólogos Mann e Stuart (2000), textos de comunicação mediada por computador (CMC) têm a vantagem de capturar tudo o que estava publicamente disponível para os participantes naquele contexto. Para eles, a coleta de dados com ferramentas da Internet elimina a possibilidade de transcrições tendenciosas, pois substitui a paráfrase ou sumários das falas dos participantes pelo pesquisador. Como aponta Tavares (2004), no caso dos contextos de interação on-line onde não são utilizados recursos de áudio e vídeo, mas apenas textos na modalidade escrita, evita-se a necessidade de transcrição de textos orais, onde elementos paralingüísticos podem acabar sendo omitidos.

Levando-se em conta essas vantagens, posso dizer que as mensagens de e-mail foram extremamente úteis para posterior referência, dando suporte à reconstrução da trajetória vivenciada pelas professoras e por mim. Só percebi o real valor desse instrumento quando iniciei a análise dos dados. É como se, sem registro, nossas memórias fossem se perdendo ou tomando novos contornos.

Cumprir registrar, por fim, que todas as mensagens de *e-mail* trocadas entre as participantes durante o período de elaboração de tarefas foram baixadas e salvas por esta pesquisadora em seu computador e utilizadas para fins de investigação, mediante autorização por escrito das participantes. Foram consideradas, inclusive, questões éticas de privacidade e preservação da face. Logo, no lugar de seus nomes verdadeiros, foram usados pseudônimos e excluídos todos os dados pessoais, eventualmente citados nas mensagens, como nomes de seus locais de trabalho, por exemplo, entre outros.

Finalmente, ao longo de toda coleta dos dados, esta pesquisadora atuou como observadora participante do processo investigado tomando notas a fim de registrar as impressões a respeito do processo enquanto ele ocorria. Estas notas de campo (item f da listagem de instrumentos de pesquisa já apresentada) auxiliaram na análise do conjunto dos dados e na interpretação dos resultados. Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991:138), as notas representam uma fonte valiosa em que o pesquisador procura descrever o que, na sua interpretação, está ocorrendo. Spradley (1980) aponta para a importância de sinalizar as diferentes vozes presentes nas notas, no que diz respeito às vozes dos participantes e do etnógrafo, usando o discurso direto no registro das falas. Ao diferenciar as vozes do pesquisador e dos demais participantes, possibilita-se, segundo ele, a análise da relação pesquisador-problema pesquisado, o que foi muito útil na realização deste estudo e na análise dos dados coletados.

#### **4. 5. Procedimentos de análise de dados**

Na seção anterior, apresentei os procedimentos utilizados para a coleta dos dados desta pesquisa. Nesta seção, apresento como foi conduzida a análise desses dados, com base na Teoria da Atividade (TA).

Conforme mencionado no capítulo 3, a TA é uma abordagem de análise de contexto que, ao meu ver, oferece como diferencial uma fundamentação teórica que pode ancorar o trabalho do etnógrafo, chamando-lhe atenção para os elementos que estruturam uma atividade humana, tanto no seu aspecto individual, como no social. Embora não seja uma metodologia (Jonassen e Rohrer-Murphy, 1999), nem uma “teoria” na interpretação estrita do termo (Bannon, 1997), a TA é um sistema útil para compreender a totalidade do trabalho e práxis humanas, por privilegiar a análise de sistemas de atividades imbricados, considerando os níveis individual e social interligados ao mesmo tempo, em vez de de focalizar as ações dos participantes isoladamente (cf. Tavares, 2004).

Pelas razões expostas acima e por ainda permitir compreender os dados considerando a atividade em contexto, sua importância e a historicidade dos elementos envolvidos, a TA foi adotada como alternativa metodológica para orientar a interpretação dos dados no presente estudo

para que se pudesse responder à pergunta de pesquisa apresentada na introdução desta dissertação:

“Como se dá, sob a perspectiva das professoras participantes, a atividade de aprender a usar a Internet no ensino de LE ao longo da atividade de elaborar e implementar tarefas com uso da Internet para suas aulas presenciais de LE?”

Conforme aponta Tavares (2004), como a unidade mínima de análise da teoria da atividade é o sistema de atividade coletivo em suas relações de rede com outros sistemas (Engeström, 1987; 1999), estudos que utilizem a teoria da atividade como arcabouço teórico devem partir da delimitação do sistema de atividade sob investigação e uma análise detalhada dos seus componentes e da relação entre eles (Engeström, 1987). Dessa forma, o procedimento inicial desta pesquisa foi identificar os componentes dos dois sistemas de atividade em foco – elaborar tarefas com uso da Internet para aula de LE e aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE – detalhando o segundo sistema (aqui priorizado) para responder à primeira sub-pergunta de pesquisa (cf. Introdução): “Como se constitui a atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE?”.

Para responder à segunda e à terceira sub-perguntas de pesquisa (cf. Introdução): “O que e como as professoras participantes aprendem sobre o uso da Internet no ensino presencial de LE?” e “Quais os principais conflitos, mudanças e limitações envolvidos na atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE?”, li todas as mensagens trocadas entre as professoras e esta pesquisadora e elaborei um resumo dos seus conteúdos temáticos para a compreensão do fluxo da discussão ao longo do tempo e das mudanças, conflitos e limitações relacionadas ao objeto da atividade no decorrer desta. Através da observação do campo lexical das mensagens trocadas por e-mail, das transcrições das entrevistas e da própria observação do processo de elaboração e implementação de tarefas, busquei identificar como as PPs perceberam o objeto da atividade, incluindo temas e dúvidas levantados por elas em seu processo de aprendizagem (cf. seção 5.2.1), e como os diferentes instrumentos mediarão essa aprendizagem (cf. seção 5.2.2).

Além de buscar nos dados coletados referências aos conteúdos e procedimentos mencionados pelas PPs como foco de sua aprendizagem para usar a Internet no ensino presencial de LE (a fim de se identificar a percepção do objeto dessa atividade e os possíveis conflitos, limitações e mudanças a ele relacionados), buscou-se também referências:



- (a) à interação presencial e via e-mail entre PC e PPs, aos textos sugeridos pela PC e à própria atividade de elaboração de tarefas, previstos como instrumentos mediadores da atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE – a fim de se compreender como os participantes percebiam e se relacionavam com esses instrumentos e os possíveis conflitos e limitações decorrentes – cf. seção 5.2.2;
- (b) às regras e à divisão de trabalho – a fim de se fazer um levantamento dos eventuais conflitos e mudanças relacionados a estes componentes, através da identificação de menções ao que se pode/deve e não se pode/deve fazer ao longo do processo de colaboração entre PC e PPs, às expectativas em relação a esse processo e aos papéis atribuídos à PC e às PPs ou assumidos por elas – cf. seção 5.2.3.

Além das menções explícitas, presentes nos dados, aos diferentes instrumentos mediadores, às regras e à divisão de trabalho, observou-se também como os instrumentos foram efetivamente utilizados ao longo da atividade, assim como foram sendo definidas na prática (ainda que tacitamente) algumas regras e a divisão de trabalho.

Dessa forma, buscou-se responder à terceira e última sub-pergunta de pesquisa focalizando-se os componentes de objeto, instrumentos, regras e divisão de trabalho e os principais conflitos, limitações e mudanças a eles relacionados.

Considerando as implicações metodológicas da TA, já apresentadas no capítulo 3, vale dizer que, na presente investigação, a atividade em foco é estudada na prática da vida real com esta pesquisadora (como participante ativa do processo) – cf. recomendação de Knutti (1996). Também são observadas nesta pesquisa as recomendações feitas por Nardi (1996), relativas à duração da pesquisa para a compreensão do objeto e das mudanças no objeto ao longo do tempo, à atenção aos padrões mais amplos da atividade, ao uso de técnicas variadas de coleta de dados e à compreensão da atividade sob a perspectiva do(s) sujeitos.

Cumprido esclarecer ainda que, embora haja um interesse em observar as possíveis mudanças nos sistemas de atividade ao longo do tempo e identificar áreas de conflito e insatisfação como potenciais para o desenvolvimento dos tipos de atividades investigadas, neste estudo, a exemplo de Tavares (2004), o instrumental de análise da TA foi utilizado

retrospectivamente, ou seja, após a coleta de dados, não sendo portanto, desenvolvida uma pesquisa de “intervenção desenvolvimental” (*developmental intervention*), como proposta por Engeström (1987:1999). Tal proposta de pesquisa se caracteriza por tornar as contradições visíveis para os próprios participantes, através da apropriação e uso de novas ferramentas, conduzindo-os a analisar e redesenhar sua prática.

Do mesmo modo que o trabalho de Tavares (2004), ainda que esta dissertação não seja uma pesquisa de “intervenção desenvolvimental”, devido à sua preocupação em identificar áreas de conflito e insatisfação como potenciais para o desenvolvimento dos tipos de atividades investigadas, ela se afasta da etnografia convencional e assume uma orientação crítica (cf. May, 1997; Thomas, 1993). Neste caso, a presente pesquisadora participa dos sistemas de atividade analisados, intervém na atividade de aprender a usar a Internet, auxiliando as professoras participantes na elaboração e implementação de tarefas com uso da tecnologia, na condição de professora mais experiente (no que se refere ao aspecto tecnológico), buscando desenvolver um trabalho de natureza colaborativa com as professoras e fazê-las refletir sobre suas novas práticas de ensino.

Em um âmbito mais geral, portanto, esta pesquisa pretende contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos práticos e teóricos sobre as potencialidades e limitações do uso da Internet no ensino de línguas estrangeiras e, mais especificamente, para a formação de professores neste contexto, que se faz, a cada dia, mais necessária e urgente. Por fim, este estudo visa contribuir também para a avaliação do potencial de uso da teoria da atividade, como arcabouço de análise em estudos sobre a formação de professores para uso das NTICS .

Neste capítulo, foi apresentada a metodologia de pesquisa desta investigação, incluindo as razões das escolhas metodológicas, a descrição do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, a caracterização dos participantes, a apresentação dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados e dos procedimentos de análise empregados. No próximo capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados da investigação.

## 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então, o problema seria trocar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e a sociedade.”

(Freire, 1998 b:205)

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados da investigação a partir da análise dos dados coletados, realizada com base na teoria da atividade, conforme especificado no capítulo anterior. Para facilitar a leitura do trabalho, a discussão está organizada em duas grandes seções e suas subseções, tendo em vista as perguntas de pesquisa e o contexto deste estudo.

Tal contexto é aqui entendido como uma rede de atividades que reúne, pelo menos, dois sistemas de atividade imbricados: “elaborar tarefas com uso da Internet para a aula de LE” e “aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE”. Como já explicitado anteriormente, o sistema de atividade especialmente focalizado nesta pesquisa é o segundo, sendo este analisado em função do primeiro e a partir da perspectiva das professoras participantes.

Como ponto de partida para a análise, na seção 5.1 e suas subseções, apresento uma descrição geral dos dois sistemas de atividade aqui relacionados e, em seguida, na seção 5.2 e suas subseções, discuto conflitos, limitações e mudanças observados no desenvolvimento da atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE relacionados aos seguintes componentes: (a) objeto/motivo da atividade; (b) instrumentos; (c) regras e divisão de trabalho.

### 5.1. Descrição geral dos sistemas de atividade em foco

Segundo Engeström (1987), estudos que utilizem a TA como referencial teórico devem partir da delimitação do sistema de atividade sob investigação e uma análise detalhada dos seus

componentes e da relação entre eles. Dessa forma, o procedimento inicial desta pesquisa foi identificar os componentes dos dois sistemas de atividade imbricados no presente contexto de investigação. Na subseção 5.1.1, apresento uma descrição geral da atividade de “elaborar tarefas com uso da Internet para a aula de LE” e, na subseção 5.1.2, da atividade de “aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE”. Nesta subseção, explicito também a relação entre esses dois sistemas de atividades em uma rede de sistemas no qual a primeira atividade funciona como instrumento da segunda.

### **5.1.1. Atividade de elaborar tarefas com uso da Internet para a aula de LE**

Conforme já mencionado no capítulo 3, em um sistema de atividade, o **sujeito** se refere ao indivíduo ou sub-grupo de pessoas engajado na atividade e o **objeto** refere-se à “matéria-prima” ou “espaço de problema” ao qual a atividade é direcionada, ou seja, o motivo ou necessidade que gera a atividade. Na atividade de **elaborar tarefas com uso da Internet para a aula de LE**, as PPs (professoras participantes) e a PC (esta pesquisadora colaboradora) são consideradas o sujeito da atividade que age em direção ao objeto que são as tarefas em si. Esse objeto é, portanto, o motivo ao qual a atividade está direcionada.

A necessidade de trazer textos teóricos ou relatos de experiências envolvendo professores de línguas que usam a Internet em suas aulas não foi negociada por todo o grupo, mas avaliada e decidida por mim (esta PC). Isso porque, como pesquisadora colaboradora, entendia que era de minha responsabilidade propiciar oportunidades para a formação teórico-crítica das PPs. Logo, atenta às perspectivas das mesmas, em nosso bate-papo inicial, senti a necessidade, antes do início do trabalho no laboratório, de oferecê-las um embasamento teórico sobre NITCs, através de leituras que tratassem de forma prática o uso da Internet em sala de aula e servissem de “suporte” para nossa elaboração de tarefas.

Os referidos textos juntamente com as mensagens de e-mail trocadas entre as participantes são considerados, na perspectiva da TA, instrumentos mediadores ou ferramentas. As **ferramentas ou instrumentos** podem ser compreendidos como qualquer coisa que medeia a ação dos sujeitos sobre os objetos, podendo ser físicas (como martelos e computadores) ou semióticas (como a linguagem, por exemplo). Segundo Russel (2002:70), diferentemente de

outras espécies, o comportamento humano se diferencia pelo uso de ferramentas, artefatos culturais. Assim, o uso de ferramentas (incluindo a escrita, fala, gestos, arquitetura, roupas, etc.) medeia as interações humanas, separando motivos biológicos dos objetos e motivos socialmente construídos da atividade. Dessa forma, pode-se dizer que várias ferramentas e/ ou instrumentos foram utilizados pelas professoras, visando o objeto (as tarefas), como: computador, Internet, *sites*, conhecimento sobre a língua, sobre a tecnologia e sobre o contexto (alunos); além da própria linguagem e do processo de colaboração.

Com a ajuda das ferramentas, o objeto da atividade é transformado no **resultado** que, neste caso, são as próprias tarefas com uso da Internet para as aulas de LEs. Os anexos de 6 a 10 apresentam o material entregue aos alunos para a realização das tarefas no laboratório (cinco de Inglês e cinco de Espanhol). O anexo 11 apresenta a estrutura geral adotada para as aulas no laboratório de informática e o anexo 12 descreve resumidamente como as tarefas foram implementadas.

Na atividade descrita nesta seção, a **comunidade**, que se refere àqueles que compartilham o mesmo objeto de atividade (Engestrom 2002:183), é compreendida como sendo as PPs, a PC e a comunidade escolar (demais professores, direção, funcionários e alunos).

De acordo com Engeström (1987:67), a atividade humana sempre se realiza dentro de uma comunidade, governada por uma certa divisão de trabalho e certas regras. A **divisão de trabalho** formata como o(s) sujeito(s) age(m) sobre o objeto, indicando a divisão das funções e tarefas entre os membros individuais ou grupos (Engeström, 2002; Kuutti, 1996). Abrange não só a divisão horizontal de tarefas entre membros da comunidade, mas também a divisão vertical de poder e status (Kim, Isenhour, Carroll, Rosson e Dunlap, 2003; Tavares, 2004). Já as **regras** referem-se às normas e padrões que regulam a atividade (Engeström, 2002: 184); podendo ser não apenas formais e explícitas, como também tácitas e não escritas.

No caso da atividade em questão, pode-se dizer que, de forma geral, as participantes desempenharam o papel de colaborar para a elaboração de tarefas, havendo poucas regras explicitadas, especialmente no início da atividade. A falta de uma maior explicitação das regras de participação ocasionou diferenças nas formas das participantes compreenderem e desempenharem seu papel de “colaboradoras”. Mais adiante, serão aprofundados e discutidos os conflitos, as mudanças e as limitações referentes à divisão de trabalho e às regras de participação no sistema de atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LEs, o que levará a

uma discussão desses dois componentes dentro do sistema de atividade de elaborar tarefas com uso da Internet para a aula de LE, já que os dois sistemas estão imbricados em uma rede de sistemas – cf. seção 5.2.3. De modo geral, esta PC assumiu as funções de elaborar uma proposta inicial de tarefa, enviá-la para as PPs por *e-mail*, encorajar a participação das PPs, incluir suas sugestões, dar uma forma final à tarefa e reproduzi-la para os alunos. As PPs, por sua vez, assumiram gradativamente a função de apresentar sugestões para a elaboração das tarefas – cf. seção 5.2.3.

Como, neste momento, o objetivo é apresentar uma descrição geral dos sistemas de atividade deste estudo, proponho, a seguir, o diagrama do sistema de elaborar tarefas com uso da Internet para a aula de LE:

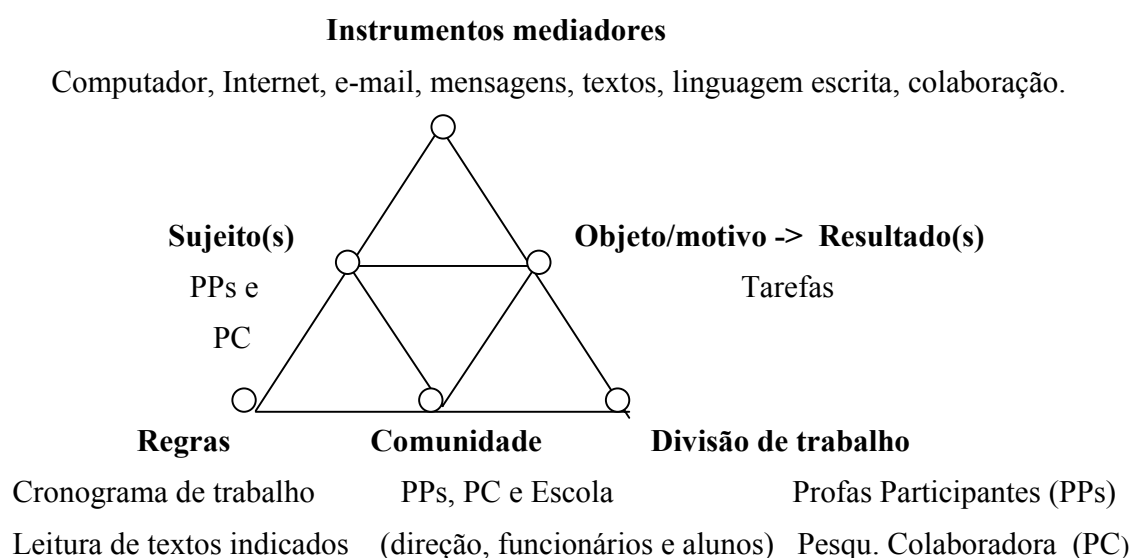


Figura 7 – Sistema de atividade: Elaborar tarefas com uso da Internet para aula de LE.

### 5.1.2. Atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE

O segundo sistema de atividade aqui investigado e priorizado, que está relacionado ao primeiro em uma rede de sistemas (cf. capítulo 3), é o de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE. Este sistema tem como **sujeito** as próprias PPs (professoras participantes) que são os membros responsáveis pela atividade de aprendizagem e que, por sua vez, agem em



para a existência da atividade. Além dessas ferramentas tecnológicas e da linguagem (que também se constituiu como um instrumento mediador), foram previstos, como instrumentos para mediar a atividade:

- (a) *mensagens de e-mail* entre a PC e as PPs sobre a elaboração e avaliação das tarefas com uso da Internet e sobre a literatura da área (textos indicados pela PC que também mediaram a atividade – cf. item c);
- (b) *conversas/ entrevistas semi-estruturadas* sobre as tarefas implementadas no laboratório de informática, sobre os textos da literatura da área e a aprendizagem das professoras;
- (c) *textos sobre o uso da Internet no ensino de LEs*, apresentando conceitos teóricos, relatos de experiência, modelos de tarefas e dicas práticas.

Dentre os instrumentos acima, o recurso do e-mail se destacou por possibilitar uma interação assíncrona e à distância (ou seja, oferecer às participantes a comodidade de não precisar estar reunidas ao mesmo tempo no mesmo lugar), além do registro eletrônico de todas as mensagens (que podiam ser retomadas e consultadas pela PC e pelas PPs).

O detalhamento da utilização dos instrumentos dessa atividade, incluindo limitações, mudanças e conflitos, será apresentado nas seções posteriores deste capítulo, uma vez que o objetivo desta seção é apresentar apenas uma descrição geral de todos os componentes das atividades em questão.

Com relação ao componente **comunidade**, pode-se dizer que este é o mesmo do sistema de atividade de elaborar tarefas com uso da Internet para a aula de LE, sendo constituído pelas PPs, a PC e toda a comunidade escolar (demais professores, direção, funcionários e alunos).

Como a atividade de elaborar tarefas com uso da Internet para a aula de LE, conforme já apontado, é um dos instrumentos da atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE, há grande sobreposição das funções/papéis assumidos pela PC e pelas PPs nessas atividades. Dessa forma, com relação à **divisão do trabalho**, esta se deu entre as PPs e a PC. As PPs assumiram o papel de ler e comentar (pessoalmente e/ou por e-mail) textos sobre NITCs e ensino (indicados pela PC); conversar com a PC após as aulas no laboratório de informática (para avaliar e planejar as aulas, além de discutir os textos recomendados e relacioná-los com a



prática); trocar mensagens de e-mail com a PC (com os mesmos objetivos das conversas); buscar e explorar *sites* potenciais para o ensino de línguas e colaborar com a PC (através do envio de e-mails e de conversas presenciais) com críticas e sugestões para a elaboração de tarefas com o uso da Internet.

A PC, por sua vez, assumiu o papel de orientação quanto ao uso da tecnologia em sala de aula e quanto à reflexão sobre esse uso, comprometendo-se a: selecionar e trazer textos sobre NITCs no ensino de línguas para leitura e discussão; conversar com as PPs após a realização das aulas no laboratório de informática, buscando levá-las a refletir sobre suas práticas (a partir da avaliação e planejamento das aulas e da discussão sobre os textos recomendados); trocar mensagens de e-mail com as PPs (com os mesmos objetivos das conversas); colaborar (durante as conversas presenciais ou por e-mail) sugerindo *sites* e questões para as tarefas com uso da Internet; dar uma forma final a essas tarefas; imprimi-las e tirar cópias (xerox) para os alunos. Diferenças entre as formas das participantes desempenharem sua tarefa de “colaboração” geraram conflitos que serão discutidos posteriormente.

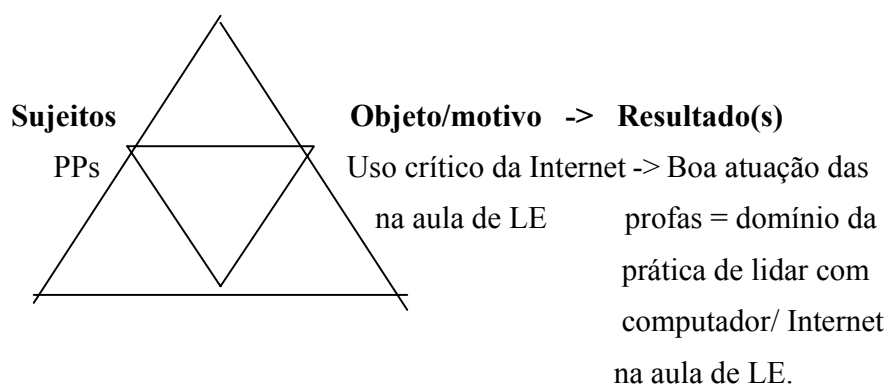
Finalmente, com relação às **regras** previstas para a atividade de “aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE”, pode-se dizer que poucas foram as regras explicitadas, ou seja, formalizadas ao longo da atividade. Inicialmente, não havia regras, por exemplo, em relação a quando e quantas vezes deveríamos postar mensagens de e-mail. Mais tarde, a única regra específica foi a de que as mensagens de e-mail entre as participantes sobre a elaboração das tarefas deveriam ser trocadas no intervalo de tempo entre uma aula no laboratório e outra. Vale dizer que tal regra só foi explicitada pela PC após a demora no envio das respostas pelas PPs e até a ausência de respostas delas em algumas situações – cf. seção 5.2.3.

Conforme já mencionado no capítulo de metodologia, ficou acordado entre as participantes que o intervalo de tempo entre uma aula e outra no laboratório seria de duas a três semanas, tempo este aproveitado para que as professoras pudessem avançar com os conteúdos previstos em sala de aula convencional e utilizado também para trocas de mensagens de e-mails entre as participantes até finalizarem a elaboração da tarefa seguinte. O não cumprimento desta regra inviabilizou o trabalho colaborativo inicial e gerou mudanças e conflitos entre as participantes, que serão discutidos nas próximas seções.

Resumindo a descrição do sistema de atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE (em foco neste estudo), proponho o seguinte diagrama:

### **Instrumentos mediadores**

Computador, Internet, serviço de e-mail, linguagem escrita,  
mensagens, textos teóricos e práticos,  
reflexão e elaboração de tarefas pelas participantes.



<b>Regras</b>	<b>Comunidade</b>	<b>Divisão de trabalho</b>
Intervalo entre aulas	PPs,	Profas Participantes (PPs)
Tempo para redação e envio de propostas de tarefas	PC e Escola (direção, funcionários e alunos)	Pesq. Colaboradora (PC)
Netiqueta nos e-mails		

Figura 9 – Sistema de atividade: aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE

Nesta primeira seção, busquei responder à pergunta de pesquisa que se refere à constituição da atividade de aprendizagem das PPs sobre o uso da Internet nas aulas de LE (cf. Introdução). Para isso, com base na TA, foram descritos os componentes dos dois sistemas de atividade aqui relacionados, dando ênfase à atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE, que é o foco de investigação deste estudo.

## **5.2. Conflitos, limitações e mudanças relacionados à atividade de aprender a usar a Internet no ensino de LE**

Nesta seção, serão discutidos conflitos, limitações e mudanças observados no desenvolvimento da atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE relacionados aos seguintes componentes: (a) objeto/motivo da atividade (subseção 5.2.1); (b) instrumentos (subseção 5.2.2); (c) regras e divisão de trabalho (subseção 5.2.3).

### **5.2.1. Foco no objeto da atividade**

O objeto da atividade em questão, ou seja, *o uso crítico da Internet no ensino LE*, foi formalizado na apresentação da proposta de pesquisa às PPs, em março de 2005, pela PC, que deu início à atividade. Nesta ocasião, as professoras responderam a um questionário inicial (conforme relatado na seção 4.3), cujos dados foram posteriormente estendidos em uma conversa informal das PPs com a PC, em que esta pesquisadora fez uma tomada de notas das percepções das participantes.

Para melhor compreender como o objeto é constituído e percebido pelos sujeitos ao longo da atividade, foram analisados os questionários iniciais das PPs, as notas de campo da PC, as mensagens de e-mail trocadas entre as participantes e os registros de entrevistas semi-estruturadas conduzidas pela PC após a realização das tarefas. A partir desta análise, foram identificadas as principais preocupações e dúvidas levantadas pelas PPs durante o desenvolvimento da atividade. Com base nessas dúvidas e preocupações, pude observar como as professoras foram construindo suas visões de objeto ao longo do tempo.

Inicialmente, ao partilhar minha proposta de trabalho com as PPs, em março de 2005, elas logo se entusiasmaram com a possibilidade de aprender a elaborar tarefas com uso da Internet para o ensino de LE, pois, assim como eu, tinham também interesse em integrar tal recurso a sua prática pedagógica e verificar suas potencialidades para o ensino de línguas. Uma de suas primeiras dúvidas ou preocupações em nosso contato inicial foi: “*Que conhecimentos de informática precisamos ter para elaborar tarefas com uso da Internet para aula de LE?*”. Essa

pergunta reflete a preocupação com o conhecimento técnico, citada na fundamentação teórica deste estudo. Conforme relatado na seção 2.3, ao pensar em inserir as NTICs em sala de aula, os professores, a princípio, tendem a se preocupar com habilidades tecnológicas (Tavares, 2005). As PPs parecem, ainda que inicialmente, ver o objeto da atividade como relacionado às questões tecnológicas e não propriamente pedagógicas.

Diante da pergunta das PPs, respondi que seriam necessários apenas os conhecimentos rudimentares, em nível de usuário, de manejar o computador, utilizar o correio eletrônico (saber receber, responder e enviar mensagens via e-mail) e a navegação em páginas Web. A primeira reação delas foi de medo e apreensão por acreditarem não possuir conhecimento teórico-prático suficiente ou experiência em sala de aula. Em minhas notas de campo de 4/03/2005, escrevi: “Expliquei a proposta às PPs. Suas atitudes iniciais foram de medo e apreensão”. Em seguida, anotei comentários das PPs ao longo de nossa conversa inicial:

PE – preocupada em como usar a Internet em suas aulas:

“Eu não tenho experiência, nem domino bem o computador e a Internet, como vou conseguir ensinar?”

PI – apreensiva e ansiosa para o uso da Internet em suas aulas:

“É uma grande responsabilidade trabalhar com alunos no laboratório de informática; sei disso porque já trabalhei, mas não utilizando a Internet atrelada ao ensino de LE. Estou um pouco apreensiva por ser uma inovação em minha prática docente”.

(Notas da PC, em 11/03/2005)

Conforme as notas acima, percebe-se, na fala das professoras, um conflito referente à atribuição de responsabilidade pelo não conhecer, não saber, não ter aprendido (“Como vou conseguir ensinar, se eu não sei!?”). Pode-se dizer que surge, neste momento inicial de proposta da atividade, o primeiro conflito: a resistência, o medo do “novo”, do desconhecido. As PPs parecem acreditar no mito de que o computador/ Internet é um “bicho de 7 cabeças”, como citado na parte teórica deste estudo.

No questionário anterior ao início da pesquisa, uma das professoras já havia respondido que se sentia insegura para levar seus alunos ao laboratório de informática. Por esse motivo, durante nossa reunião inicial, quis explorar esse momento para conhecer melhor a perspectiva das

PPs e suas expectativas quanto ao trabalho que seria desenvolvido no laboratório. Destaco abaixo dois trechos do questionário que considero serem relevantes, para que tenhamos uma melhor compreensão de como as PPs percebiam a introdução da Internet em suas aulas:

Recorte do questionário inicial com a PE – 11/03/05.

PC: Já levou alguma vez seus alunos ao laboratório de informática da escola?

PE: Não.

PC: Por quê?

PE: Porque não tenho um bom conhecimento de informática, muito menos de Internet, e acho que eu é que ficaria com dúvidas...

PC: Mas você acha que pode ser interessante levar os alunos para desenvolver alguma atividade de línguas no laboratório, usando a Internet? Por quê?

PE: Com certeza. Por que acredito que a Internet traz muitos recursos e informações que podem ajudar no ensino-aprendizagem de idiomas.

PC: Tem alguma preocupação, medo ou insegurança quanto a isso? Qual?

PE: Sim, porque não me sinto preparada para responder as dúvidas que os alunos possam ter. Além do mais, o espaço do laboratório é pequeno, são poucos computadores, e não será possível levar toda a turma.

Recorte do questionário inicial com a PI – 11/03/05

PC: Já levou alguma vez seus alunos ao laboratório de informática da escola?

PI: Sim.

PC: Por quê?

PI: Porque acredito que o computador é uma excelente ferramenta no processo de aprendizagem de língua estrangeira.

PC: E você acha que pode ser interessante levar os alunos para desenvolver alguma atividade de línguas no laboratório, usando a Internet? Por quê?

PI: Com certeza. Por ser atraente para os alunos, além de constituir um recurso multimídia, apelando para todos os sentidos dos alunos.

PC: Tem alguma preocupação, medo ou insegurança quanto a isso? Qual?

PI: Nenhuma.

Pelos trechos transcritos acima, pode-se perceber que as professoras em questão têm não só visões diferentes, como também diferentes experiências. Conforme relatado no capítulo de metodologia, quando das descrições dos participantes, PI teve uma experiência anterior com ensino de língua estrangeira em um laboratório de informática de uma escola pública estadual, porém seus alunos não fizeram uso da Internet; o que explica sua ansiedade para “ver” o resultado do trabalho. Apesar disso, esta mesma professora afirma “não ter nenhuma preocupação, medo ou insegurança de levar seus alunos ao laboratório”. A PE, ao contrário,

nunca teve experiência com ensino de LE em um laboratório de informática; menos ainda envolvendo o uso da Internet. Este fato pode explicar sua insegurança e preocupação, que são claramente admitidas por ela.

Na perspectiva da Teoria da Atividade, as diferenças de *expertises* devem ser valorizadas, sobretudo em um trabalho que se pretende colaborativo. Durante a atividade, percebo que as PPs expõem seus pontos de vista numa multiplicidade de vozes (multivocalidade), transparecendo suas histórias, experiências, angústias, dúvidas e contribuições (historicidade) para um diálogo cultural e historicamente situado. Apesar das diferenças de histórias e experiências, ambas as PPs vêem a Internet de forma otimista, como algo que pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de LE. Essa interpretação é confirmada quando pergunto sobre suas expectativas em relação ao trabalho no laboratório:

Recorte do questionário inicial - 11/ 03/ 05

PC: Quais são suas expectativas em relação ao trabalho no laboratório de informática e o desempenho dos alunos?

PE: As melhores, pois será uma novidade, e acredito que eles irão gostar e aprender com a experiência.

PI: Tenho expectativas positivas. Trabalho feito com prazer proporciona resultados positivos. Mesmo que o processo do aluno seja lento, o que importa é o que está sendo acrescentado.

Considero relevante observar que nos dois posicionamentos há uma visão positiva da Internet, o que favoreceu o início da atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE e, portanto, do nosso trabalho em conjunto. A partir daí, trocamos nossos e-mails e combinamos de nos comunicar pela própria Internet, trocando idéias para a elaboração da primeira tarefa a ser aplicada no laboratório de informática já na primeira semana de abril (dia 7/04 para aula de Espanhol e 8/4 para aula de Inglês). Tínhamos, portanto, duas semanas “pela frente” para prepararmos a tarefa. Foi exatamente nesse momento que surgiram outras dúvidas: “*Como elaborar uma tarefa, utilizando a Internet, que seja adequada ao nível de conhecimento (lingüístico e tecnológico) de nossos alunos?*”; “*Como fazer um trabalho que motive os alunos ao aprendizado da língua e da Internet?*”.

Pelas dúvidas aqui apresentadas, pode-se perceber que, no início da atividade, as PPs estavam muito preocupadas com a viabilidade da inserção de tarefas com uso da Internet em suas

aulas. Primeiramente, elas não sabiam se os seus conhecimentos técnicos de informática seriam suficientes e, depois, se seria possível elaborar tarefas que motivassem seus alunos e que fossem adequadas ao nível de proficiência lingüística deles, uma vez que eles eram ainda principiantes no aprendizado do idioma. Assim, pode-se dizer que elas estavam mais preocupadas em saber se a inserção da Internet seria viável, possível, se iria dar certo, do que como isso poderia ajudá-las em sua formação docente, ou seja, se tal inserção seria útil para elas aprenderem coisas novas e se tornarem profissionais melhores. Em outras palavras, a preocupação inicial com o resultado da atividade de elaborar (e implementar) tarefas com uso da Internet em sala de aula limitou, de certa forma, o objeto da atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE, foco desta investigação.

Após a implementação da primeira tarefa, ao observar a reação favorável dos alunos, as PPs foram se tranquilizando e se convencendo de que a inserção da Internet em sala de aula era possível, viável e compensadora. Isso fez com que elas ficassem mais dispostas e abertas ao processo de aprendizagem. Assim, aos poucos, busquei engajá-las na atividade, valorizando suas contribuições, a fim de que elas se sentissem mais confiantes para intervir e colaborar com a elaboração das tarefas. No entanto, percebi que, de início, as PPs não enxergavam as tarefas como uma oportunidade de aprendizagem para elas mesmas, mas sim como uma oportunidade de melhorar suas práticas de sala de aula daquele momento; sair da rotina. Tal fato pode ser exemplificado um trecho de nossas conversas iniciais que transcrevo a seguir:

PI: “Para o aluno é compensador ver os conteúdos trabalhados em sala de aula tradicional, que eles consideram careta, chata, num ambiente que eles consideram divertido e amigável. Então, eles vêem que aquela coisa chata ensinada em sala de aula pode ser aplicada de uma maneira divertida. A gente viu isso hoje, nitidamente, nessa tarefa de visitar uma loja virtual. (...) Foi ótimo porque eles saíram da rotina e a gente também”.

(Notas da PC, após a 1ª tarefa, em 08/ 04/05).

Nesse momento, a preocupação com a formação tecnológica do professor ainda continuava:

PE: “Bem, eu acho que o objetivo maior, que é a leitura na língua, eles atingiram. (...) Acredito que aos poucos todos ficarão mais familiarizados

com a tecnologia. Eu ainda estou engatinhando quando o assunto é Internet, informática, computador... Sei que tenho muito que aprender para saber elaborar tarefas interessantes aos nossos alunos”.

(Notas da PC, após a 1ª tarefa, em 08/ 04/05).

Vale notar que, na visão das PPs, elas tinham que aprender a aplicar a Internet no ensino para, então, elaborar as tarefas e não elaborar tarefas como forma de aprender. Dessa forma, o objeto/ motivo da atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE é visto por elas, de modo genérico, como as próprias tarefas. Em outras palavras, as tarefas, previstas como instrumentos mediadores da atividade em foco, acabaram se tornando, por várias vezes, seu objeto, de modo que a atividade de elaborar as tarefas com uso da Internet se sobrepunha à atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LEs. Assim, pode-se dizer que, além da falta de uma maior explicitação e/ou negociação do objeto desta atividade, houve outro importante conflito: uma “reversão” de objeto e instrumento, nos termos de Engeström (1987). Como o sistema da atividade de aprender a usar a Internet no ensino de LEs não estava claro para as PPs, elas estavam se concentrando na atividade de elaborar tarefas com uso da Internet para as aulas de LE – o que pode explicar o fato de elas não enxergarem as tarefas como instrumentos mediadores de suas aprendizagens.

Ao longo do trabalho, busquei conscientizar as PPs dessa situação e chamar-lhes a atenção para a atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LEs através do encorajamento a uma postura colaborativa e reflexiva no processo de elaboração das tarefas, tendo em vista que colaboração e reflexão eram conceitos norteadores da atividade em foco, como na mensagem abaixo:

“Queridas profas,

Conforme combinamos em nosso 1º encontro, as aulas no lab acontecerão a cada duas ou três semanas, complementando os conteúdos que vocês estão trabalhando em sala de aula convencional. Este intervalo de tempo entre a realização de uma aula e outra no lab foi estipulado para que vcs pudessem avançar com os conteúdos previstos em sala de aula e tb aproveitado para nossa construção CONJUNTA de tarefas, lembrem-se?

A proposta é tentarmos trocar neste espaço de tempo, idéias, questões, sugestões de *sites*, etc, partilhando nossas descobertas e reflexões por e-mail, de modo a aprendermos juntas a usar a Internet em sala de aula, de uma forma crítica; certo?

Os sites utilizados pela professora Márcia Amorim em seu estudo foram apenas uma sugestão inicial. (O que vcs acharam???) Tenho certeza de que muitas outras questões e sugestões



surgirão a partir de nossas experiências, das buscas que vamos fazer na Web e de outras leituras que irei indicar pra vocês!

Todas nós podemos ficar à vontade para enviar por e-mail, críticas e/ou sugestões de *sites*, questões e leituras diversas. A participação de vocês é MUITO importante para o sucesso desse trabalho, ok? Temos ainda uma semana pela frente!!!

E aí, quem se habilita a dar a primeira contribuição colaborativa? ;-)

Bjs, PC.

(Mensagem da PC as PPs, em 29/03/05).

Nessa mensagem, busco explicitar o objeto da atividade: “aprendermos juntas a usar a Internet em sala de aula, de uma forma crítica”. Ainda assim, dois dias depois do envio dessa mensagem, recebo uma resposta que indica que a professora ainda está concentrada no resultado da atividade de elaborar as tarefas, sem se preocupar com o seu próprio processo de aprendizagem:

“Oi PC,  
O site é legal!  
Fique à vontade para preparar a tarefa.  
Abraços, PI”.

(Mensagem da PI a PC, em 01/ 04/ 05)

Essa mensagem, além de mostrar o desinteresse da professora por aprender a usar criticamente a Internet nas aulas de LE, também revela um desinteresse por se engajar na própria atividade de elaborar tarefas com uso da Internet. A professora apenas espera que o resultado da atividade se concretize, ou seja, a tarefa fique pronta. Esse dado demonstra que, na verdade, mesmo no sistema de elaborar tarefas, o envolvimento das PPs não foi expressivo logo de início. Em função disso, procurei, então, levá-las à reflexão sobre suas práticas, tentando ajudá-las de diversas maneiras: indiquei sites diversos de acordo com os temas de nossas tarefas, para elas visitarem e expressarem suas preferências; solicitei que elas fizessem buscas na Web, fornecendo dicas sobre como usar os buscadores, para elas indicarem também sites relevantes para a elaboração de tarefas; sugeri a leitura de alguns textos sobre o uso da Internet em sala de aula, para elas ampliarem seus conhecimentos sobre NTICs e fundamentarem suas práticas; propus algumas perguntas em conversas ao final das aulas, buscando levá-las a pensar se os objetivos das tarefas tinham sido atingidos, bem como o que elas e os alunos estavam aprendendo com as tarefas. Queria que as PPs enxergassem a elaboração de tarefas como uma

oportunidade de aprender a usar criticamente a Internet no ensino de LE, além de compartilhar e valorizar o objeto desta atividade de aprendizagem.

Apesar de meus esforços em fazer um trabalho constante de explicitação do objeto, as PPs pareciam não perceber, a princípio, as tarefas como parte de seu aprendizado, pois elas não respondiam às minhas mensagens de e-mail relacionadas a esse assunto ou o faziam de maneira muito sucinta e superficial, não participando efetivamente do processo de elaboração das tarefas (essa questão será retomada e aprofundada mais adiante, na seção 5.2.3). Só a partir da terceira tarefa, quando mudei a minha abordagem de perguntas ao final das aulas (cf. capítulo 4) e comecei a trazer textos mais teóricos, propondo questionamentos sobre eles e relacionando-os com a nossa prática, percebi uma certa “evolução” na visão delas de objeto da atividade. Os conflitos iniciais foram sendo diluídos ao longo do tempo, à medida que fui tentando desenvolver a criticidade das PPs (quanto ao uso das NTICs) em nossas conversas. Cito abaixo um trecho de uma de nossas conversas/ entrevistas semi-estruturadas, após a realização da 3ª tarefa:

Recorte da entrevista semi-estruturada com a PE, em 9/06/05

PC: Você faz a ligação entre a sala de aula e o lab? De que maneira você tem trabalhado isso?

PE: Bem, eu procuro fazer sempre um comentário com os alunos sobre a tarefa que foi realizada no lab, é... procurando ver o que eles aprenderam de novo e eles relatam isso pra mim, né? Aí, a gente discute o vocabulário que eles viram, a diferença de certas palavras de um país para outro...

PC: Você faz esse comentário na aula seguinte ao laboratório?

PE: Sim, é sempre na aula seguinte, né? Eles sempre me relatam o que tem acontecido no lab e eu aproveito, aproveito isso de alguma forma, né?

PC: De que forma você aproveita isso, por exemplo?

PE: Bem, como eu te falei, eu aproveito pra, por exemplo, destacar alguma palavra, reforçar, né? alguma estrutura, alguma coisa ou outra que eles tenham já aprendido e que eu acabo aprendendo também, né? juntamente com eles... [risos].

PC: É verdade... A gente sempre aprende alguma coisa, né? Seja de vocabulário, seja no manejo do computador, na Internet, no trato com os alunos, enfim, mas você acha que o que estamos aprendendo aqui será útil pra você só aqui nessa escola ou em outras escolas também?

PE: Sem dúvida, creio que será útil para mim em outras escolas, com outras turmas, outros alunos, até em outras situações, né? Pra minha vida, mesmo”.

Observa-se nesse fragmento que, através da minha interação com a PE, procurei mediar a construção de uma consciência de aprendizado mais ampla, chamando a atenção dela para a utilidade do que ela estava aprendendo. Em situações como essa, busquei sempre que possível mostrar às PPs que elas estavam aprendendo a usar a Internet, não para saber o que fazer naquela aula, mas para saber como utilizar a Internet neste e em outros contextos de ensino e para refletir criticamente sobre esse uso. Queria que elas se conscientizassem de que o que fazíamos para uma aula específica tinha também como objetivo prepará-las para o contexto fora daquela aula. Parece-me que suas respostas, a partir da terceira tarefa, apontam para uma visão de objeto da atividade mais ampla. Elas começam a tomar consciência de que estão aprendendo a usar criticamente a Internet em suas aulas e, aos poucos, passam a ver seu processo de aprendizagem de uma forma mais abrangente, considerando a “elaboração de tarefas” como parte desse processo. Para exemplificar esse fato, vejamos uma mensagem de e-mail da PI, no momento em que estávamos discutindo a preparação da 4ª tarefa (sobre jogos):

“Oi PC,

Deve ter sido a PE que falou sobre jogos para baixar e comprar.

Eu comentei que os “games” para serem jogados *online* apresentavam instruções difíceis para os nossos alunos.

Na verdade, existem quatro categorias: “computers and games”, “online games”, “video games” e “cheats and hits”. Inicialmente você indicou “computers and games”. Descobri alguns *sites* interessantes navegando pelas categorias e subcategorias.

(...)

Tenho aprendido muitas coisas novas nesse projeto de elaborar tarefas para serem aplicadas no lab. Estou adorando!!! Amei os “Word Games”!

A idéia de criar o caça-palavras (teríamos de dar instruções quanto ao número de palavras e categoria gramatical/ lexical), imprimir e trocar em si é muito boa.

No momento, estamos estudando as profissões. Mas não vejo nenhum inconveniente de pedir aos alunos que pesquisem os nomes dos animais em inglês, por exemplo, para então criar o jogo.

Um grande abraço,  
PI”.

(Mensagem da PI a PC, em 21/06/05).

Nessa mensagem, nota-se que a PI já começa a relacionar a elaboração da tarefa com sua aprendizagem (“Tenho aprendido muitas coisas novas nesse projeto de elaborar tarefas...”). É notável também que seu envolvimento na elaboração da tarefa é muito maior do que no início do curso. Assim, percebo que, à medida que as PPs vão participando do processo de elaboração das tarefas, elas demonstram ir tomando consciência de que estavam realmente aprendendo a usar criticamente a Internet. Ao final da atividade, a visão delas é, então, modificada. Elas passam a ver as tarefas como instrumentos mediadores da atividade de “aprender a usar a Internet no ensino presencial de LEs”. Reproduzo, em seguida, dois recortes da entrevista final (um com a PE, outro com a PI), a título de ilustração dessa nova visão de objeto das PPs:

Recorte da entrevista semi-estruturada com a PE, em 7/07/05

PC: Você pretende continuar no 2º semestre com o trabalho no laboratório? O que você acha de continuar trocando idéias talvez com a outra professora de LE e comigo por *e-mail*?

PE: Com certeza, a gente quer continuar sim, né? Trocando idéias, sugestões, vai ser, assim, um prazer porque além de uma fonte de experiência, é de aprendizado também, né?

PC: Aprendizado? O que você acha que aprendeu nesse período de trabalho em conjunto comigo? O que você achou? Como você se sentiu?

PE: Nossa, aprendi bastante coisa! Bem... eu gostei muito, né? No início, eu achei até que ia ser complicado trabalhar com o computador, ainda mais com a Internet. Acreditava que os alunos poderiam ter dificuldades, pois eles estão no nível básico do espanhol ainda, começaram faz pouco tempo e a Internet traz uma grande gama de informações, né? Principalmente porque muitos textos são autênticos e eu pensava até que seria difícil para os alunos dessa turma entenderem. Mas, eu vi que eu tava enganada... Ao longo do curso, eu pude perceber que eles conseguiram se virar muito bem: cada hora, cada um usava um pouco o computador, um ajudava o outro, as duplas se ajudaram também e deu certo. Até porque a gente conseguiu elaborar tarefas simples e acessíveis ao nível deles, né? Aí, eles puderam resolver as questões e pesquisar na Internet, sem problemas, aprendendo espanhol de uma maneira diferente.

PC: E você? O que você acha que aprendeu nesse processo de elaborar, implementar e avaliar tarefas no lab?

PE: Olha, mais ou menos o que eu já te disse antes, né? Que é possível fazer um bom trabalho utilizando o computador e a Internet com os alunos, que é possível aprender a usar a Internet na prática, elaborando tarefas simples e adequadas ao nível de compreensão deles, né? E que a partir da própria avaliação dos alunos sobre o que foi feito, é possível reformular as próximas tarefas.

Recorte da entrevista semi-estruturada com a PI, em 8/07/05

PC: Em relação a nossa tarefa de hoje (Pesquisa na Web), você acha que os alunos conseguiram atingir os objetivos propostos? O que eles aprenderam?

PE: É... Em primeiro lugar, eu acho que a tarefa foi útil, agora, foi a tarefa mais difícil pra eles. Eles atingiram os objetivos, mas eles custaram, eles tiveram bastante dificuldade em encontrar o que eles estavam procurando no *site* de busca, né? Eu achei. Eles pediram a nossa ajuda várias vezes, mas também foi a primeira vez que eles fizeram uma busca, né? Pelo menos em inglês, foi a primeira. Então, isso também conta, né? E ainda bem que, antes de eles fazerem as buscas sobre o fumo e os efeitos do fumo, a gente já tinha feito essas buscas em casa, né? Valeu a pena porque na hora a gente já sabia o que eles poderiam encontrar, então, isso foi bom pra poder ajudá-los.

PC: E você acha que aprendeu alguma coisa quando fez essas buscas em casa para elaborar a tarefa?

PE: Sim. Aprendi a pesquisar na Internet de uma maneira mais prática e rápida, experimentando fazer as mesmas buscas em *sites* diferentes e com palavras-chaves diferentes. Foi muito válido.

PC: E você experimentou, por exemplo, fazer a busca por meio de palavras-chave e também por categorias e sub-categorias?

PE: Claro, como você sugeriu, né? Mas eu, particularmente, prefiro digitar as palavras-chaves do que ir clicando nas categorias. Mas acho que é interessante ver que os resultados encontrados podem ser diferentes, dependendo da maneira que você faz a busca e é também legal, né? levar o próprio aluno a notar essas diferenças.

Essas conversas entre as participantes revelam várias transformações em relação à visão inicial das PPs de objeto, que acredito serem decorrentes de todo um trabalho de conscientização ao longo das aulas e de nossa interação via e-mail. Nos exemplos citados, ambas as professoras mostram consciência de que aprenderam a usar a Internet em suas aulas. A PE destaca o fato de ter aprendido “na prática” e ter verificado que “é possível” usar a Internet em sala de aula. A PI, ao relatar sobre a forma como elaborou a 5ª tarefa, expõe em sua fala o que aprendeu. Essa é uma diferença significativa em relação ao início de nosso trabalho, quando as PPs não contemplavam o “elaborar tarefas” como uma forma de “aprender a usar a Internet no ensino presencial de LEs”.

Conforme é possível depreender a partir dos fragmentos acima, na ocasião, eu (esta PC) tive uma visão simplista das mudanças que estavam acontecendo na atividade e não aproveitei para aprofundar a reflexão das PPs a partir de suas respostas às minhas perguntas. Ainda assim, olhando retrospectivamente a nossa interação (minha e das PPs), vejo que a mudança na percepção do objeto marcou o início de um novo trabalho, que continuou mesmo após a coleta de

dados já ter sido formalmente encerrada, com as PPs se comunicando comigo via e-mail para trocar idéias e pedir auxílio em eventuais dúvidas ou sugestões de trabalho.

Nesta seção, procurei mostrar que, embora o objeto da atividade em foco não tenha sido suficientemente negociado e explicitado no início da atividade, ao longo do desenvolvimento da mesma, tentei fazê-lo, chamando atenção das PPs para o fato de que elas estavam aprendendo a usar a Internet e estavam “elaborando tarefas para aprender”. Após mostrar as percepções das PPs em relação ao objeto, concentro-me em suas percepções sobre os instrumentos mediadores, bem como nos conflitos e mudanças a eles relacionados, assunto que abordo na próxima seção.

### **5.2.2. Foco nos instrumentos mediadores**

Dentre os instrumentos mediadores da atividade de aprender a usar Internet no ensino de LEs (cf. seção 5.1), focalizarei nesta seção as mensagens de *e-mails* trocadas entre a PC e as PPs, as conversas/entrevistas semi-estruturadas da PC com as PPs e os textos sobre o uso das NTICs recomendados às PPs pela PC para leitura e discussão, discutindo como estes foram usados e percebidos por esta PC e pelas PPs e apontando suas limitações e modificações de uso ao longo da atividade.

Ao analisar os dados e buscar compreender o ponto de vista das PPs em relação aos instrumentos mediadores, constatei que, inicialmente, elas não haviam percebido que as *mensagens de e-mail* trocadas entre nós (as PPs e esta PC) eram importantes para seu próprio aprendizado sobre o uso da Internet no ensino de LEs. No início da atividade, elas não se sentiam seguras e capazes de expressar suas sugestões e idéias para a elaboração das tarefas, nem presencialmente, quanto mais via *e-mail*. Sendo assim, elas não respondiam às mensagens desta PC. Isso foi motivo de vários momentos de frustração para mim, pois mesmo trabalhando a conscientização delas para um projeto colaborativo de elaboração de tarefas, elas não estavam correspondendo ou o faziam de forma sucinta, superficial e rápida. Portanto, suas mensagens iniciais não me permitiram entrever suas reais percepções.

À medida que as reflexões das professoras foram sendo suscitadas e o objeto da atividade de “aprender a usar a Internet no ensino presencial de LEs” foi tornando-se mais claro e explícito para as mesmas, elas passaram a utilizar as mensagens de *e-mail* com mais freqüência para

expressar sugestões para as tarefas (indicando *sites* e idéias para as questões); tirar dúvidas e pedir orientações à PC; fazer comentários sobre os textos lidos e ainda, mesmo que poucas vezes, para trocar mensagens de afeto. Para exemplificar, cito abaixo uma mensagem de *e-mail* que ilustra como uma das PPs pede orientação à PC através desse meio e a resposta desta (com dicas de como usar ferramentas de busca na Internet e estímulo à utilização de outro instrumento mediador – um texto indicado por esta PC):

“Oi PC,  
 Como posso fazer para minha busca ser mais específica? Digitando  
 “DRUGS” e “SMOKING” no google, milhões de sites são indicados!  
 Help!  
 PI”. (Mensagem da PI a PC, em 28/06/05).

“Oi PI,  
 Ao invés de digitar termos gerais como “drugs” e “smoking”, digite  
 palavras-chave mais específicas como “smoking effects” ou “tips to quit  
 smoking”. Se os resultados não forem satisfatórios, experimente fazer umas  
 buscas com outras palavras-chave sinônimas de seu assunto de interesse.  
 (Aquele artigo da revista Nova Escola, que eu indiquei, traz algumas dicas  
 práticas para pesquisa, q tal dar uma olhadinha nele, novamente? ;-))  
 Se quiser, experimente também fazer a mesma busca, clicando em categorias...  
 (...)  
 Boa sorte! Depois me diga o resultado, tá?  
 Espero ter ajudado. ☺  
 Conte sempre comigo!  
 Bjs, PC”. (Mensagem da PC a PI, em 29/06/05).

Essas mensagens de *e-mail* foram trocadas já na etapa final de nosso projeto, antes da implementação da 5ª tarefa. Nesse momento, as PPs já parecem perceber a praticidade e a conveniência da interação via *e-mail*, a qualquer hora e lugar para tirar suas dúvidas, pedir auxílio e trocar idéias. Nas palavras da PE:

PE: “(...) Os nossos alunos saíram enriquecidos com esse trabalho, com esse projeto e eu mesma me sinto mais motivada para usar o computador e a Internet, sabe? Até o meu e-mail, que eu quase não usava, né? Agora, quase todo dia eu tenho que dar uma olhadinha na minha caixa... Não consigo mais ficar sem ele, é muito fácil e prático”.

(Trecho da entrevista semi-estruturada com a PE, em 7/07/05).

Pelo depoimento da PE acima, é possível notar uma mudança no seu comportamento: à medida que ela começa a perceber que a Internet não é “um bicho de 7 cabeças”, ela reavalia a importância da tecnologia e passa a utilizá-la e a valorizá-la. Logo, ela passa a perceber o *e-mail* como um meio fácil e prático para se comunicar com as pessoas. Isso mostra que um dos meus objetivos foi plenamente atingido com o uso desse instrumento: familiarizar as PPs com o ambiente digital. No entanto, ao utilizar a interação por e-mail, esta PC objetivava também auxiliar as PPs em suas reflexões acerca de sua prática e de seu processo de aprendizagem. Ao solicitá-las que descrevessem o que estavam aprendendo e fizessem relações da sua prática com textos teóricos, percebo que esse instrumento é usado de forma limitada. Vejamos uma mensagem desta PC:

“Olá profas!

(...)

Estou sentindo falta de um momento específico para a avaliação das tarefas, em que seria avaliado se os alunos conseguiram atingir o (s) objetivo (s) da aula, identificando também o que ajudou, o que prejudicou, o que eles aprenderam c/ a tarefa... É muito importante q os alunos percebam que estão aprendendo, né?

Nós mesmas aprendemos coisas novas todos os dias, que valem a pena serem registradas, vcs não acham??? ;-)

Em geral, aprendemos coisas novas sobre a língua, sobre os textos q lemos e/ou sobre a própria navegação na Internet, entre outras coisas....

Acho muito legal ter esses dados registrados!... ;-)

O q vcs acham de descrevê-los aqui?

Fica aí uma idéia,

bjs, PC”.

(Mensagem da PC as PPs em 5/05/05).

Apesar da orientação da PC para as PPs usarem o *e-mail* para descrever sua prática e tentar postar reflexões sobre esta, fazendo relações com os textos recomendados, a limitação de tempo disponível para as PPs lerem os textos teóricos, refletirem sobre eles e ainda responderem às mensagens da PC com suas reflexões e sugestões de questões para a elaboração das tarefas constitui uma grande dificuldade para o uso desse recurso como instrumento para o desenvolvimento da reflexão crítica. Os dados deste estudo demonstram que quando há uma tentativa de conduzir a reflexão crítica, esta é feita de maneira bastante tímida e as oportunidades



de se estabelecer uma relação da prática com os textos teóricos e os relatos de experiência são muito pouco aproveitadas, como se pode perceber na mensagem abaixo:

“Oi PC!

(...)

Li o texto. Achei interessante porque resume bem o que a Internet oferece ao estudante de língua estrangeira, no caso o Inglês, para que ele aprenda o idioma em situações reais, como por exemplo, o “chat”. É lógico que não podemos pensar em *chat* com nossos alunos da [nome da instituição]. Mesmo quando fiz um trabalho com alunos de nível adiantado, evitei o “chat” com falantes nativos. Tive medo de vocabulário e assuntos pouco indicados para menores. Assuntos relacionados a sexo, política, religião etc. podem incomodar os responsáveis. Assim, usamos o ICQ, entre os alunos da turma mesmo, assumindo o papel de personagens fictícios.

Poderemos conversar sobre isso depois...

Beijinhos,

PI”.

(Mensagem da PI a PC, em 23/06/05).

No exemplo acima, verificamos que a PI faz um comentário sobre o texto de Paiva (2001) relacionando-o com sua prática de sala de aula. Tal comentário poderia ter sido aproveitado pela PC como uma oportunidade de confrontação entre teoria e prática. Uma das alternativas possíveis, neste caso, seria fazer um questionamento sobre as diversas maneiras de se usar o “chat” em sala de aula, levantando suas vantagens e desvantagens para o ensino de LEs. No entanto, esta PC faz apenas elogios a PI pelo seu comentário e não aprofunda o conteúdo de sua mensagem de *e-mail*. Não se criaram, assim, nesta e em outras situações, oportunidades de negociação e reflexão para que as professoras desenvolvessem sua consciência crítica.

Em virtude dos poucos questionamentos levantados pela PC, da falta de tempo disponível das PPs para refletir e postar suas reflexões e talvez até da falta de hábito delas de se comunicar por e-mail, as PPs demonstravam não estar muito conscientes de sua importância deste como instrumento mediador da atividade e, portanto, seu uso foi limitado. Dessa forma, busquei mediar a conscientização das PPs através de *conversas* ao final das aulas, especialmente a partir da terceira tarefa.

Conforme relatado no capítulo de metodologia (seção 4.4), as conversas eram feitas em forma de *entrevistas semi-estruturadas* e, para economizar tempo (já que as professoras tinham outras aulas a ministrar), esta PC entregava às professoras um roteiro de perguntas em uma folha

à parte (cf. anexos 3, 4 e 5) antes da gravação das entrevistas em si. Assim, as PPs respondiam, primeiramente, às perguntas por escrito, e em seguida, se dava a entrevista oral, que ampliava e aprofundava o que já havia sido escrito. Pretendia-se que as conversas/entrevistas funcionassem tanto como instrumento de pesquisa (para coletar dados sobre as percepções das professoras participantes das tarefas desenvolvidas e implementadas no laboratório), quanto como instrumento mediador da atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LEs (para promover a reflexão delas sobre essa nova prática pedagógica). No entanto, ao longo da atividade, esta PC percebeu que as conversas/entrevistas funcionaram muito mais como um meio de coletar dados sobre as percepções das PPs do que, propriamente, de promover a reflexão crítica das mesmas. Isso pode ser ilustrado pelo trecho da discussão que se segue:

Recorte da entrevista semi-estruturada com a PE, em 23/06/05

PC: Segundo a prof<sup>a</sup> Vera Menezes, “usar a Internet no ensino de inglês é um desafio que demanda mudanças de atitude de alunos e professores”. Você concorda com tal afirmação?

PE: Concordo, claro.

PC: Que mudanças você acredita que se fazem necessárias?

PE: Bem, eu acredito que o papel do professor deve mudar, mesmo, né? Ele precisa assumir o papel de orientador, de mediador mesmo da aprendizagem dos alunos. A professora Vera Menezes comenta isso, quer dizer, o professor tem que ser uma pessoa aberta às novas TICs, aberta ao diálogo com os alunos, a troca de informações, trabalhando com a realidade, e dando espaço para os alunos se expressarem, pra autonomia deles.

PC: E os alunos, qual é o papel deles agora, na sua opinião?

PE: Ah, eles têm que mostrar ao professor o que eles já sabem, mostrar sua autonomia, participar mais das aulas, ter voz ativa no processo de aprendizagem.

PC: E você acha que essas mudanças estão acontecendo aqui?

PE: Mais ou menos. Possivelmente sim e não [risos]. Porque muitas vezes na prática a gente dá esse espaço pra os alunos opinarem e eles não aproveitam, não sabem aproveitar esse espaço, né? Mas eu procuro sempre que possível abrir esse espaço pra eles, né? Procuro saber a opinião deles sobre determinado assunto e trabalhar com suas realidades e interesses, né? É difícil, mas a gente tem que tentar... E eu acho que a gente tem sempre que tentar envolver o aluno na aprendizagem.

Como se pode perceber na discussão acima, esta PC busca relacionar os textos lidos com a prática das professoras. Elas, por sua vez, fazem essa relação (teoria e prática), mesmo que de

forma superficial, respondendo às perguntas da PC, o que sugere que alguns questionamentos são suscitados, mas a reflexão sobre a prática e sua relação com a teoria poderia (e deveria) ter sido mais aprofundada nesse contato face-a-face. Logo, esta PC poderia questionar, por exemplo, de que forma o professor deveria tentar envolver o aluno, o que poderia ser feito, além de valorizar os interesses e as realidades deles para o ensino, ou seja, outras questões poderiam ter sido levantadas e discutidas com a PE. Percebendo essa necessidade, esta PC revê a sua postura e procura ser um pouco mais questionadora em outras entrevistas, como se pode notar no trecho abaixo:

Recorte da entrevista semi-estruturada com a PI, em 8/07/05.

PC: Você pretende continuar no 2º semestre com esse trabalho no laboratório de informática?

PI: Olha, alguns anos atrás, logo que fizeram o primeiro laboratório aqui na escola, eu usava com uma certa regularidade o laboratório de informática, não tinha Internet naquele tempo, sabe? Então, eu usava o laboratório com outros... outras atividades, né? Eles criavam seus textos no computador, eles faziam trabalhos de vocabulário com ilustrações do computador, enfim... Mas com o tempo foram cortando, cortando, não podia mais, não podia mais, aí eu comecei a me estressar pra poder usar o laboratório e acabei abandonando porque não é fácil usar o laboratório aqui de informática. Abriram espaço pra você que é uma mestranda, uma visitante da escola, mas pro próprio docente que está aqui, não é fácil.

PC: Por que você diz que não é fácil?

PI: Não é fácil porque não é possível levar toda turma ao laboratório, devido a grande quantidade de alunos por turma, né? É impossível colocar 40 alunos em um laboratório com 10 computadores! Aí sempre é preciso dividir a turma, e pra dividir a turma, a gente precisa contar com a ajuda de outros profissionais da escola que, muitas vezes, até querem colaborar, mas devido a seus afazeres, as suas obrigações, não podem nos dar o apoio necessário. Aí, fica realmente difícil para o professor ter que se desdobrar entre o grupo que está em sala e o grupo que está no laboratório de informática.

PC: Mas o que você acha que poderia ser feito em curto prazo pra resolver ou mesmo minimizar esse problema?

PI: Olha, boa pergunta, eu não sei. Realmente, é uma questão complicada, sabe? É preciso parar e pensar sobre isso. Vou pensar... Prometo que vou pensar!... De repente se um outro colega, até de outra disciplina mesmo, tiver interesse em levar também seus alunos ao laboratório, a gente pode até fazer um trabalho em conjunto, né? Não sei...

PC: Por que não?

PI: É, é, de repente, é uma alternativa viável, né? Aí, um fica com uma parte dos alunos no laboratório, o outro fica com a outra, em sala de aula. Mas isso tem que ser pensado direitinho.

PC: Isso mesmo! Acho que vale a pena pensar sobre isso direitinho para poder continuar com o trabalho no laboratório de informática no próximo semestre, né? [risos]

PI: Claro, claro, eu gostaria de continuar sim (...).

Nessa interação, pode-se perceber que a PI apresenta as três atitudes citadas por Dewey (1933/1959), necessárias para desenvolver o processo de reflexão (cf. subseção 2.4.1). O fato de ela dizer que pretende continuar no 2º semestre com a inserção das NTICs em suas aulas, desarmando-se de resistências para isso, denota sua *abertura de espírito* – sua disposição em pensar em novas alternativas de trabalho. Ao afirmar que não é fácil usar o laboratório de informática da escola, mas que ela usou, explicando os motivos que a levou a usá-lo ou não, mostra seu *empenho*, sua predisposição para enfrentar situações de desafio e conflito em sua prática; e, por fim, sua preocupação com as conseqüências de seu trabalho e em pensar em novas ações para sua prática (“preciso pensar sobre isso direitinho”) traduz sua *responsabilidade*.

Vale ressaltar que tais questões foram discutidas mediante os questionamentos da PC, que se colocou como par mais competente nessa empreitada, encorajando a PI em sua reflexão-sobre-a-ação (cf. Shön, 1987/2000; Zeichner e Liston, 1996), levando-a a refletir sobre as questões apresentadas, como, por exemplo, a transposição de barreiras administrativas para uso das NTICs, citada na literatura da área (cf. seção 2.4). Vale ressaltar ainda que isso só foi possível porque as participantes tiveram mais tempo para desenvolver a entrevista. Além do fato desta PC estar mais consciente de sua ação (da necessidade de ser mais questionadora), o tempo disponível para as professoras discutirem as questões foi muito maior devido esta ser a entrevista final do projeto e estarmos já no final do semestre. Assim, foi possível, mesmo que de forma preliminar, o desenvolvimento da consciência da professora, o que não pode ser feito em outras conversas.

De forma geral, a limitação de tempo, já comentada anteriormente, inviabilizou que nossas conversas fossem desenvolvidas de uma forma mais ampla e profunda, uma vez que as entrevistas precisavam ser feitas em dez minutos, em virtude dos compromissos das professoras. Dessa forma, pode-se dizer que o instrumento “conversas/entrevistas” acabou priorizando a coleta de dados sobre a percepção do professor acerca de sua prática e seu uso como instrumento mediador da atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LEs ficou limitado.

Apesar disso, este parece ter sido o instrumento que mais viabilizou mudanças qualitativas na atividade, segundo o ponto de vista das participantes, ao proporcionar uma constante avaliação sobre o trabalho realizado no laboratório de informática. Isso pode ser ilustrado pela fala da PE:

PE: “Olha, eu acho que esses dez minutos que a gente tem depois das aulas pra parar um pouquinho pra pensar no que os alunos aprenderem, porque aprenderam, por que não aprenderam, acho que é muito bom, muito importante e muito bom porque, na verdade, é um exercício para nós, né? É um exercício de reflexão do que foi feito na aula, do que a gente aprendeu com a experiência, do que a gente fez, até pra gente poder avaliar e ver o que será feito novamente e o que será modificado (...). Porque a aula não é só o planejamento, mas também a avaliação”.

(Trecho da entrevista semi-estruturada com a PE, em 23/06/05).

Além das conversas/entrevistas semi-estruturadas e das mensagens de e-mail entre as participantes (já comentadas), os *textos sobre o uso da Internet* em sala de aula (apresentando conceitos teóricos, relatos de experiência, modelos de tarefas e dicas práticas) foram também instrumentos mediadores da atividade de aprender a usar a Internet no ensino de LEs. Durante a atividade em foco, foram quatro os textos trabalhados: (1º) texto da professora Márcia Amorim (2002) – “A Internet em Aulas de Língua Inglesa para Alunos Principiantes: Relato de uma experiência”; (2º) artigo da revista Nova Escola (abril/2005) – “Como fazer uma boa busca na Web”; (3º) texto da professora Vera Menezes O. Paiva (2001) – “A WWW e o ensino de Inglês” e, por fim, o (4º) texto do professor João Sedycias (2000) – “A evolução do paradigma de produção e disseminação de informação e as implicações para o ensino de línguas estrangeiras”.

Os textos citados acima, recomendados por esta PC, foram lidos e comentados pelas PPs, tanto nas conversas/entrevistas semi-estruturadas, como nas mensagens de e-mail trocadas entre nós (as PPs e esta PC). Vale dizer que, no início da atividade, eles foram mais comentados em nossas conversas (no contato presencial) e, com o passar do tempo, à medida que nosso contato por *e-mail* torna-se mais freqüente, os textos passaram também a ser comentados por esse meio (no contato a distância). Ao propor diferentes leituras às PPs, busquei oferecer uma fundamentação teórica que iluminasse e questionasse suas práticas. Além disso, os textos proporcionariam acesso a outros modelos de uso da Internet no ensino de LE, apresentados na

literatura da área, fazendo com que as PPs não tomassem somente minha atuação como parâmetro.

Para o início de nosso trabalho em conjunto, escolhi trabalhar com um relato de experiência e um artigo de revista (1º e 2º textos), por estes serem curtos, de fácil entendimento, e por ilustrarem de forma prática o que pode ser feito com as NTICs em sala de aula. Neste início, as PPs sentiam a necessidade de se preparar para inserir a Internet em suas práticas e acreditavam que a leitura de textos sobre o assunto poderia ajudá-las a aprender a usar a mesma em sala de aula, além de oferecê-las um “suporte” para elaborar as tarefas. Logo, elas valorizaram o uso desse instrumento, como pode ser verificado em um dos trechos de minhas notas de campo:

PI: “O texto é excelente. Apreciei o modo como a professora Amorim conduziu as aulas no laboratório, trabalhando com tarefas dirigidas e, depois, retomando o trabalho em sala de aula. O registro da tarefa em uma folha à parte facilita o trabalho e auxilia bastante os alunos. Creio que podemos fazer assim também”.

(Notas da PC, em 18/03/05).

A partir do texto de Amorim, buscou-se identificar critérios para elaboração de tarefas. Esse foi o início de uma reflexão e teorização a partir da prática “do outro” – no caso, da autora que relata suas experiências. O olhar e a prática do “outro” foi de grande valia para as PPs, uma vez que elas se identificaram com a proposta da professora e procuraram seguir sua metodologia de trabalho, adotando as tarefas de Amorim como modelo para as suas práticas. No entanto, esta PC não queria que as PPs tomassem as tarefas da professora Amorim como uma “bula” ou “receita de bolo”, e esperava que, conhecendo a experiência bem-sucedida dessa professora, elas pudessem adaptar as tarefas aos seus contextos de ensino, modificá-las, recriá-las e até mesmo pensar em novos procedimentos de trabalho a partir delas.

Todavia, não obtendo de início o resultado esperado, esta PC resolveu trazer também para as PPs textos mais teóricos (3º e 4º textos), a fim de levá-las a refletir sobre suas práticas e a ampliar suas visões de objeto da atividade (cf. relatado na seção anterior). Tais textos foram mais sistematicamente comentados pelas participantes a partir da 3ª tarefa, ao final das aulas, quando iniciei nossas conversas em formas de entrevistas semi-estruturadas.

Em nossas conversas, ao longo do desenvolvimento da atividade, percebi que as PPs, preocupadas com a elaboração das tarefas, acabaram concentrando seu interesse nos aspectos práticos dos textos, ou seja, nos assuntos referentes ao como agir em sala de aula, como proceder,

deixando de lado aspectos teóricos apresentados na literatura da área. Dessa forma, pode-se dizer que as PPs viam os textos mais como uma *fonte de idéias* (que iria indicar-lhes *o que fazer*) do que propriamente como uma *fundamentação teórica* para as suas práticas (que iria indicar-lhes *o por que fazer*). Um exemplo de suas percepções é apresentado a seguir:

Recorte da entrevista semi-estruturada com a PE, em 23/06/05

PC: O texto “A WWW e o ensino de Inglês” da prof<sup>a</sup> Vera Menezes fala das potencialidades da Web para o ensino de línguas. O que você achou de mais interessante na leitura desse texto? Há algum aspecto que você gostaria de destacar?

PE: Tem sim. O que eu achei de mais interessante, o que me chamou atenção foi o *site* sobre os jornais no mundo, onde é possível ter acesso ao que acontece em vários lugares. Talvez pudéssemos usar esse *site* com nossos alunos em uma próxima tarefa. Acho que eles iriam gostar de ver que a Internet é também uma fonte de informações e que, através dela, é possível ter acesso ao que acontece em todo mundo e por um baixo custo, né? Porque se a gente for comprar um jornal de um determinado país, por exemplo, nas bancas daqui é um custo muito alto e pela Internet esse acesso é bem mais fácil e mais barato também, né? (...)

PC: O que a prof<sup>a</sup> Vera Menezes sugere em termos de atividades de ensino-aprendizagem de línguas com uso da Internet?

PE: Ela sugere *sites* de cursos para alunos, listas de discussão para professores, *sites* de bibliotecas, enciclopédias, dicionários, até de rádios, cinemas em vários idiomas... Muitas coisas!

PC: E você acha que alguma dessas sugestões a gente tem trabalhado aqui ou tem muita coisa que a gente ainda precisa explorar?

PE: Tem coisas que a gente tem trabalhado... Eu acho que a parte de vocabulário foi bem trabalhada mesmo nas tarefas propostas até aqui. Agora, é claro que há outras coisas que podem ser trabalhadas, né? Como fazer pesquisas, ouvir músicas, ouvir rádios de outros países, né? Como sugere a prof<sup>a</sup> Vera Menezes, em seu texto.

No trecho transcrito acima, podemos perceber que a PE concebe o texto como uma *fonte de idéias* para sua elaboração de tarefas, “absorvendo” do texto o que a autora fez em aula, na prática, e não o que a autora fez em seu texto: olhar para prática, avaliá-la e relatá-la. Tal foco em aspectos práticos pode ser justificado: pela própria natureza dos textos (que traz mais relatos de experiências e dicas práticas sobre NTICs do que propriamente teorizações), pela preocupação das PPs em elaborar tarefas e pela forma de abordagem dos textos pela PC, priorizando também aspectos práticos, sem propor uma análise mais aprofundada de outros assuntos mais gerais citados nos textos (cf. a pergunta da PC: “O que a prof<sup>a</sup> Vera Menezes sugere em termos de

atividades de ensino-aprendizagem de línguas com uso da Internet?”). No fragmento abaixo, fica evidente tal atitude por parte desta PC:

Recorte da entrevista semi-estruturada com a PI, em 8/07/05.

PC: O artigo do professor João Sedycias sugere alguns exemplos de uso da Internet para o ensino de línguas; você gostaria de destacar algum? O que você achou do texto?

PI: Olha, eu gostei de ler o texto porque, embora não traga assim... grandes novidades pra mim, mas é um apanhado geral e destaca os principais recursos da Internet e enfoca coisas que já tínhamos lido em algum lugar, mas de maneira diferente, sempre um foco diferente e que reforça.

PC: Tem alguma coisa, algum recurso que ele cita no texto que você queira destacar?

PI: Bem, o autor cita vários recursos interativos disponíveis na Internet, né? como o *chat*, grupos de discussão, ICQ, salas de bate-papo etc. Muitos dos recursos que ele cita são difíceis de serem trabalhados com nossos alunos daqui da escola, mas gostei desse apanhado geral que ele faz dos recursos, explicando cada um deles. Sempre é bom porque consolida os nossos conhecimentos.

PC: E que outros recursos não mencionados no texto também podem ser trabalhados aqui?

PI: Nós podemos trabalhar com todo tipo de mídia na Internet e também com os diferentes meios de comunicação: telefone, rádio, TV, cinema, tudo de maneira interativa, ouvindo, no caso nosso de LE, a fala do falante nativo.

Pelas perguntas desta PC, expostas acima, nota-se que não há um questionamento que favoreça uma discussão mais teórica. Tal fato pode ter contribuído fortemente para que a PI pusesse o foco de sua atenção nos aspectos práticos do texto (“o que fazer”). Vemos que a PI tentou estabelecer relações do que leu com sua prática, mas essa discussão não foi detalhada, nem aprofundada. Isso também aconteceu nas trocas de mensagens de *e-mail*, como veremos a seguir:

“Olá PE e PI! Como vamos? Tudo bem? ;-)

Vocês conhecem o site da prof<sup>a</sup> Vera Menezes (UFMG)?

Lá há muita coisa interessante. Acho q vale a pena explorá-lo para termos uma idéia do que trabalhamos e do que podemos ainda trabalhar no laboratório com os alunos...

Pensei que talvez o texto abaixo nos seja útil...

A WWW E O ENSINO DE INGLÊS

<http://www.veramenezes.com/www.htm>

Tirei uma cópia desse texto pra vcs, mas como a cópia saiu muito ruim,



mando este link p/ acesso ao texto. Gostaria de discutir algumas questões a partir do trecho que fala das potencialidades da Web para o ensino de Inglês (apesar de ser voltado para língua Inglesa, pode-se fazer uma adaptação p/ a língua espanhola, ok, PE? ;-))

Gostaria de começar discutindo: o que a Profª Vera Menezes sugere?

Será que até o próx. final de semana, vcs já leram?

Caso sim, vcs podem me enviar uma msg destacando o que acharam de interessante... Aí, já vamos pensando na próx. tarefa!

Agradeço a atenção de vcs,  
PC”.

(Mensagem da PC as PPs, em 15/06/05).

Reproduzo abaixo a resposta da PI:

“Oi PC!

(...)

Li o texto. Achei interessante porque resume bem o que a Internet oferece ao estudante de língua estrangeira, no caso o Inglês, para que ele aprenda o idioma em situações reais, como por exemplo, o “chat”. É lógico que não podemos pensar em *chat* com nossos alunos da [nome da instituição].

(...)

Beijinhos,  
PI”.

(Mensagem da PI a PC, em 23/06/05).

Como está exposto na primeira mensagem acima, a PC gostaria de “discutir algumas questões a partir do trecho que fala das potencialidades da Web para o ensino de Inglês”. É justamente a partir desse trecho que a professora Paiva (2001) sugere alguns *sites* para serem explorados em sala de aula. Assim, mais uma vez, esta PC focalizou para discussão a parte prática do texto, deixando de lado toda a parte teórica do mesmo, que aborda o construtivismo, o sócio-interacionismo e a abordagem comunicativa na Web. Depois, a PI fez um comentário do texto que, como já foi discutido anteriormente, não foi retomado e aprofundado como deveria pela PC.

Vale ressaltar que a atitude desta PC em relação à discussão dos textos, conforme já comentado no início dessa seção, é também reflexo da limitação de tempo para a discussão com as PPs e a simultânea elaboração de tarefas com as mesmas para as aulas de LE, seja através das conversas/ entrevistas ou das mensagens de *e-mail*. A abordagem dos textos por meio de *e-mails* se mostrou ainda menos produtiva (se comparada às conversas/ entrevistas), pois exigia das PPs

um investimento de tempo maior, uma vez que, além de ler os textos e pensar nas questões que esta PC lhes havia proposto, elas tinham que relatar por escrito as suas impressões/ reflexões, ou seja, elas tinham que refletir e depois ainda escrever sobre as reflexões delas. Mesmo assim, no geral, acredito que as diferentes ações mediadas envolvendo a discussão de textos sobre o uso das NTICs tanto por e-mail quanto pelas conversas, com o objetivo de promover oportunidades para que as professoras ampliassem seus conhecimentos e desenvolvessem sua consciência crítica, parecem ter sido úteis, ainda que em parte. Isso pode ser percebido nos comentários finais das PPs, que destaco abaixo:

PE: “Estou gostando muito do trabalho que estamos realizando juntas. Agradeço muito pela informação sobre excelentes *sites* que você está sempre descobrindo e também pelos textos que você tem trazido”.

PI: “(...) O que eu tive aqui foi justamente uma atualização pedagógica: conheci *sites* que eu não sabia que existiam, li textos de pesquisadores recentes falando sobre novas formas de trabalho e refleti sobre eles, e construímos tarefas para serem aplicadas no laboratório de informática por um longo período, com uma mesma turma e em língua inglesa...”

Em resumo, posso dizer que houve, neste estudo, um trabalho proveitoso e sistemático de leitura e discussão de textos, tanto presencialmente, quanto por *e-mail*. Apesar dos benefícios apontados, tais textos não foram plenamente discutidos em todos os seus aspectos, limitando, assim, o uso da literatura sobre NTICs no ensino como instrumento mediador da atividade em foco. Cabe ressaltar que o uso dos textos como fonte de idéias (e não como fundamentação teórica para a prática) pelas participantes não chegou a ser percebido pelas mesmas ao longo do desenvolvimento da atividade (mas apenas ao final), o que inviabilizou mudanças qualitativas durante a mesma.

Nesta seção, retomei os instrumentos mediadores, já descritos na seção 5.1 (mensagens de *e-mails* entre as participantes; conversas/ entrevistas semi-estruturadas da PC com as PPs e textos sobre o uso das NTICs) para detalhamento e discussão de como estes foram usados e percebidos por esta PC e pelas PPs ao longo da atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LEs. Para tanto, analisei minhas notas de campo, os registros das mensagens de e-mail trocadas entre nós (PC e PPs) e trechos de nossas conversas/entrevistas semi-estruturadas. Na

próxima seção, abordo as regras e a divisão do trabalho, bem como as limitações, dificuldades e mudanças ocorridas em relação a esses componentes na atividade em foco.

### 5.2.3. Foco nas regras e na divisão de trabalho

Como a atividade de elaborar tarefas com uso da Internet para a aula de LE é, conforme já mencionado, instrumento da atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE (cf. seção 5.1 e suas subseções), os componentes de divisão de trabalho e de regras de participação das duas atividades acabam se superpondo (ainda que não totalmente) e se confundindo entre si. Em outras palavras, como, no processo de elaboração das tarefas com uso da Internet para aulas no laboratório de informática, as professoras aprendem a usar a Internet no ensino presencial, as funções atribuídas ou assumidas pela PC e pelas PPs na elaboração das tarefas são funções que também fazem parte do seu processo de aprendizagem sobre o uso da Internet em sala de aula.

Dessa forma, tendo em vista que a elaboração de tais tarefas fazia parte da divisão de trabalho da atividade em foco, antes de analisar como se deu o estabelecimento das regras e da divisão de trabalho ao longo da atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LEs, cumpre fazer algumas considerações sobre as tarefas com uso da Internet, elaboradas pelas participantes (PI, PE e esta PC), para serem aplicadas em um laboratório de informática de uma escola pública municipal.

Primeiramente, vale dizer que foram cinco tarefas aplicadas em curso presencial regular de inglês (6ª série) e outro, de espanhol (7ª série), ao longo do primeiro semestre de 2005. As tarefas focalizavam, prioritariamente, o desenvolvimento da habilidade de leitura e envolviam: (1ª) uma visita a uma loja virtual; (2ª) a exploração de *sites* sobre celebridades/ artistas famosos; (3ª) o envio e o recebimento de cartões por *e-mail* entre os alunos da turma; (4ª) jogos de palavras educativos e (5ª) uma busca/ pesquisa sobre determinado assunto (no caso, “os efeitos do fumo”).

Como se pode verificar nos anexos (do 7 ao 11), as propostas de tarefas nas duas línguas (inglês e espanhol) acabaram ficando bastante similares. Tal similaridade, não intencional, deveu-se, sobretudo, ao fato de os alunos estarem em níveis de ensino próximos (6ª e 7ª séries), terem praticamente os mesmos interesses, devido à proximidade de idade entre eles, além de estarem

aprendendo quase os mesmos tópicos, conteúdos curriculares, embora em línguas diferentes. Outro aspecto que também contribuiu para a similaridade das questões foi o próprio trabalho em conjunto das participantes. Em função de minha ação mediadora, utilizava-me muitas vezes da fala de uma professora para impulsionar e instigar o trabalho com a outra, via *e-mail* (cf. relatado na seção 5.2.2). Isso fez com que as propostas das tarefas tivessem os mesmos temas e estilos bem parecidos. Em vista disso, descrevo aqui a experiência com as duas línguas conjuntamente.

Vale dizer ainda que o número de tarefas (cinco para cada língua) não foi combinado previamente, nem os temas foram logo definidos, de uma vez só. As tarefas foram acontecendo em função do calendário da escola, à medida que as PPs foram avançando com os conteúdos previstos em sala de aula, numa média de três semanas de intervalo entre uma aula e outra no laboratório. A duração de cada tarefa, a princípio planejada para ser a mesma (uma aula de 45 min), foi variável. Os fatores que contribuíram para essa variação serão comentados mais adiante, durante as subseções seguintes e detalhados no resumo das tarefas (anexo 12).

Nas subseções a seguir, discuto não só os fatores que determinaram ajustes e alterações nas tarefas, mas principalmente os conflitos e as mudanças ocorridos com o estabelecimento das regras e da divisão de trabalho entre as participantes. Tal discussão é feita a partir da análise dos dados coletados através de minhas notas de campo, das entrevistas semi-estruturadas com as professoras e das mensagens de *e-mails* trocadas entre as participantes. Complemento-a ainda com alguns dados dos questionários respondidos pelas professoras e pelos alunos, a fim de garantir a triangulação dos diferentes tipos de dados, instrumentos e perspectivas (alunos, PPs e esta PC).

Observe-se que as funções e os papéis assumidos pelos PPs e pela PC (já enumerados na seção 5.1.2), assim como as regras de participação, não foram definidos de uma só vez, antes do início da atividade, mas no decorrer desta. Para facilitar a compreensão de como as regras e a divisão de trabalho são percebidas e negociadas pelos sujeitos ao longo da atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LEs, optei por fazer um relato cronológico da atividade, focalizando as tarefas implementadas (da primeira até a quinta tarefa), agrupando-as em função do fluxo de discussão e de trabalho com as PPs, conforme sub-seções (5.2.3.1, 5.2.3.2 e 5.2.3.3). A última subseção (5.2.3.4) apresenta uma visão geral e resumida dos conflitos e mudanças nas regras e divisão de trabalho da atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LEs.

### **5.2.3.1. Primeira e segunda tarefas: regras e divisão de trabalho pouco claras**

No início das atividades de elaborar tarefas com uso da Internet para as aulas no laboratório de Informática e de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LEs, a divisão de trabalho e as regras de participação não estavam explícitas para as PPs. As professoras já tinham se disponibilizado para participar da pesquisa e eu temia que uma definição de responsabilidades logo no começo poderia ser interpretada por elas como uma exigência ou imposição, ou ainda como uma sobrecarga desnecessária de trabalho. Nesta seção, detalharei como as regras de participação, os papéis e as funções das PPs e desta PC foram surgindo e sendo assumidos (e/ou atribuídos), além de discutir conflitos e limitações relacionados às regras e à divisão de trabalho, que, em alguns casos, foram decorrentes da falta de definição/negociação inicial sobre esses componentes entre as participantes.

No momento inicial, conforme já comentado na seção 5.2.1, destacaram-se as dúvidas das professoras em relação a como elaborar tarefas com uso da Internet que fossem motivadoras e adequadas aos alunos (a seu nível de proficiência lingüística e tecnológica). Suas dúvidas foram registradas:

Professoras preocupadas em elaborar tarefas pertinentes e interessantes – desafio de propor daqui a duas semanas algo que seja adequado e motive os alunos para o aprendizado da língua e da Internet.

(Notas PC, 11/03/05).

Além de buscar tranquilizá-las, assumi o papel de orientá-las na identificação de necessidades e na definição de objetivos e critérios que pudessem indicar caminhos para o desenho das tarefas. A partir de perguntas como “Que conteúdos estão sendo trabalhados em sala de aula convencional? Que objetivos vocês pretendem atingir com as aulas? Quais são suas prioridades? Vocês adotam algum livro didático? O que faz vocês sentirem vontade de participar de uma aula? Quais são os interesses e necessidades dos alunos? Eles possuem e-mail? O que vocês imaginam que pode ser feito no laboratório usando a Internet para a aprendizagem de LE?”, tentei auxiliá-las a pensar no modo como trabalham em sala de aula e nas possíveis estratégias e procedimentos de trabalho que poderiam ser adotados no laboratório de informática.

Na verdade, ao levar as PPs a pensar nas ocasiões em que elas sentem vontade de participar de uma aula e nas possibilidades de uso da Internet para o ensino de LE, esta PC esperava que as professoras concluíssem que há várias opções de trabalho com a Internet e, para que os alunos tenham vontade de participar da aula, seus interesses, suas necessidades e conhecimentos devem ser levados em conta, além, é claro, dos objetivos e conteúdos previstos para o curso em questão. Ao perguntar-lhes, por exemplo, sobre os interesses dos alunos e se esses possuíam e-mail, pretendi sugerir-lhes uma alternativa de trabalho: o uso dessa ferramenta na aula de LE.

Diante das perguntas desta PC, as professoras disseram que davam ênfase ao vocabulário em suas aulas e que tinham como objetivo maior desenvolver a habilidade de leitura em LE, tendo em vista as exigências do mercado atual e as condições materiais existentes: sala de aula lotada, sem recursos audiovisuais, sem material didático. Reescrevo um trecho de suas falas aqui, retirado do questionário inicial que fiz com as mesmas:

PE: “O objetivo principal de minhas aulas é estimular a habilidade de leitura e despertar o interesse dos alunos pela LE”.

PI: “Busco desenvolver a leitura e propiciar o conhecimento básico sobre a língua e seu uso, tanto como instrumento de comunicação, quanto de transmissão de cultura”.

(Trechos do questionário inicial com as PPs, em 11/03/05).

Visando atingir esses objetivos, optamos por elaborar exercícios que lidavam com o reconhecimento e desenvolvimento do vocabulário, dando ênfase ao processo de leitura em LE. Percebendo, entretanto, a dificuldade inicial das PPs em elaborar tais exercícios e pensar em como poderiam usar a Internet em sala de aula, em nosso segundo encontro, trouxe para elas um artigo que consistia em um relato de experiência de uma professora de inglês no uso da Internet em suas aulas presenciais, Amorim (2002), citado na fundamentação teórica deste estudo (subseção 2.2.3). Embora a leitura de literatura sobre o uso das NTICs no ensino de línguas não estivesse inicialmente previsto na divisão de trabalho da atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE, assumi a função de indicar textos para a leitura porque, além de observar sua necessidade, entendia que esta fazia parte do meu papel (enquanto professora formadora colaboradora), assim como a leitura dos textos fazia parte do papel das PPs. Vale

ressaltar que o texto de Amorim (2002) foi muito bem aceito por elas, uma vez que houve uma identificação das mesmas com a proposta de trabalho apresentada. Suas vozes foram, depois, registradas em minhas notas de campo:

PE: “A idéia de levar os alunos a visitar uma loja virtual é muito boa. Acessando o site do país, eles têm acesso ao mundo real onde é falada a língua. Como estou trabalhando com as peças do vestuário, essa tarefa pode ser feita com os meus alunos. Achei muito legal!”.

PI: “O texto é excelente. Apreciei o modo como a professora Amorim conduziu as aulas no laboratório, trabalhando com tarefas dirigidas e, depois, retomando o trabalho em sala de aula. O registro da tarefa em uma folha à parte facilita o trabalho e auxilia bastante os alunos. Creio que podemos fazer assim também”.

(Notas da PC, em 18/03/05).

Por ilustrar de forma prática como o potencial da Internet pode ser explorado em uma sala de aula presencial, com alunos principiantes no aprendizado do idioma, o texto da professora Amorim (2002) serviu como ponto de partida para instigar a criatividade das PPs e tentar iniciar um bate-papo reflexivo com as mesmas. Meu objetivo nessa fase inicial era tranquilizar as professoras, levá-las a fazer escolhas sobre como as tarefas seriam construídas, prepará-las para negociar o significado das questões das tarefas em conjunto, além de, é claro, incentivá-las a utilizar os recursos da Web, tendo como base uma experiência concreta de uma professora da área. Assim, a partir da discussão do texto de Amorim (2002), a definição de critérios para a elaboração das tarefas passou a ser uma função assumida pelas PPs e por esta PC (cf. seção 5.2.2), que também se basearam em sua experiência em sala de aula e alguns pressupostos dos PCNs para o ensino fundamental. Com o estabelecimento de critérios, haveria uma padronização e ordenação das questões e das tarefas, com uma maior integração de conteúdos entre as diferentes tarefas e, conseqüentemente, favorecendo a aprendizagem aos alunos.

Para o início do curso, decidimos, em comum acordo, formular instruções e objetivos claros para as tarefas. Isso foi feito por acreditarmos que a clareza sobre onde se quer chegar e a informação adequada disso aos alunos permite tornar as metas possíveis de serem alcançadas. A exemplo de Amorin (2002), decidimos apresentar sempre por escrito as instruções em uma folha

à parte, com todos os procedimentos detalhados passo a passo, inclusive recorrendo à língua materna para facilitar a compreensão. Algumas questões deveriam ser respondidas na própria folha, outras, apenas no computador. Essa folha, recolhida ao final da aula, além de guia para os alunos, serviu como meio de controle para verificar se os objetivos foram, de fato, atingidos.

Levando-se em consideração os objetivos das PPs para seus cursos, já expostos aqui, as tarefas sugeridas partiram sempre de textos (verbais ou não-verbais) e tiveram como principal objetivo estimular a leitura através de questões que envolviam situações-problema para que, em duplas ou trios por computador, os alunos buscassem por soluções. Para tanto, usamos estratégias diversas, tais como: ativação do pré-conhecimento ou esquemas, inferências, seleção de informações, levantamento e confirmação de hipóteses. Utilizamos também estratégias do tipo *skimming* (ler para compreensão geral) e *scanning* (ler para a identificação de informações específicas) a fim de conduzir o raciocínio do aluno ao longo da leitura, com base em Amorim (2002).

Uma das decisões importantes em nossa negociação de critérios foi optar entre pré-determinar ou não o *site* a ser pesquisado pelos alunos. Embora alguns autores recomendem que se inicie o trabalho de pesquisa na Internet de forma aberta (sem referências a *sites* específicos), considerando o contexto e o público que iríamos trabalhar, sugeri às professoras que, de início, desenhassemos tarefas dirigidas, focadas em um endereço ou *site* específico, para que os alunos não perdessem tempo com informações irrelevantes e, ao mesmo tempo, fossem se ambientando aos poucos com as ferramentas da Internet (como sugere Brandl, 2002, por exemplo, cf. seção 2.2.1). Exerci, assim, minha função de orientar as PPs em suas escolhas. As opiniões das professoras foram registradas em minhas notas de campo:

PE: “Concordo plenamente. Nossos alunos não estão habituados ao computador e a Internet. Temos que ir devagar...”.

PI: “São muitas informações ao mesmo tempo na cabeça do aluno. Acho que a gente tem que começar mesmo com tarefas mais dirigidas, indo do mais simples ao complexo”.

(Notas da PC, em 18/03/05).



Assim, com a concordância das PPs, decidimos que seria mais conveniente começar com tarefas mais dirigidas, focadas em um endereço ou *site* específico e com o decorrer do curso, introduzir outras tarefas mais livres e complexas. Vale dizer que optamos por tal procedimento também com base em Amorin (2002), uma vez que seu trabalho foi bem-sucedido com alunos principiantes no aprendizado do idioma, segundo relato dessa professora em seu artigo.

Para a seleção dos sites que seriam utilizados durante as tarefas, o critério básico adotado foi o de semelhança com o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula convencional. Os textos não poderiam ter um vocabulário muito rebuscado e nem serem muito longos para não se tornarem cansativos aos alunos. A presença de imagens, fotos, figuras coloridas foi encarada como um recurso motivador e auxiliador para a leitura. Demos preferência a *sites* provenientes de fontes confiáveis, verificando sempre os autores e a atualização das páginas dos mesmos.

Um outro critério que decidimos adotar foi favorecer o aspecto lúdico e a colaboração entre os alunos, porque entendemos que aprender brincando e com a ajuda dos colegas é mais prazeroso, desafiador e divertido. Dessa forma, as questões propostas tiveram sempre que possível um caráter lúdico e, ao mesmo tempo, um certo nível de dificuldade, considerando que, se o indivíduo pode resolvê-las sozinho, não estará motivado para fazê-lo em grupo. Buscamos, assim, provocar os alunos para que trocassem sempre informações entre eles.

Por fim, um critério fundamental foi considerar as necessidades e interesses dos alunos. Conforme relatado no capítulo de metodologia, a coleta de dados iniciais dos alunos foi realizada através da aplicação de um questionário. Segundo dados deste questionário inicial, os alunos gostariam de aprender LE para saber ler e se comunicar com as pessoas, e a Internet poderia contribuir muito para isso, conforme opinião da maioria. Os assuntos de maior interesse desses alunos estavam ligados a música, jogos, amigos e família, além de tópicos da atualidade, como artistas, filmes, programas de TV etc. Suas necessidades e interesses foram sempre considerados.

Em resumo, após assumirmos em conjunto o trabalho de definir critérios para a elaboração das tarefas, as PPs e eu (esta PC) discutimos, com base em Amorim (2002), e adotamos os seguintes:

- ter instruções e objetivos claros;
- dar ênfase à leitura (situações-problema);
- partir de *sites* pré-determinados (do simples ao complexo);

- escolher sites sobre conteúdos trabalhados em sala de aula convencional com textos curtos e imagens;
- favorecer o aspecto lúdico e a colaboração;
- considerar as necessidades e interesses dos alunos.

Cabe ressaltar que não só as necessidades e os interesses dos alunos foram levados em consideração, mas também outros aspectos, como: o tempo disponível para as tarefas, ou seja, a duração das aulas, bem como, a quantidade total de aulas que o professor dá por semana; o apoio institucional; as tecnologias e computadores disponíveis e o número de alunos por turma; o conhecimento anterior dos alunos sobre a língua e os conteúdos previstos para serem trabalhados; além, é claro, da familiaridade dos alunos com o computador e a Internet. Considerando, por exemplo, a grade horária da disciplina, definimos também a regra de que as aulas no laboratório aconteceriam a cada duas ou três semanas, de modo que, nesse intervalo de tempo, as professoras pudessem avançar com os conteúdos previstos para a sala de aula convencional e, em conjunto, pudessemos preparar a tarefa seguinte.

Tendo definido todos os critérios (a maioria deles com base em Amorim, 2002) e ainda esboçado uma estrutura básica de três etapas para cada aula (cf. relatado no anexo 12), pode-se considerar que uma regra de participação foi estabelecida: a de seguir os critérios que negociamos e definimos para a elaboração das tarefas. Tal regra refere-se mais diretamente ao sistema de atividade de elaborar tarefas com uso da Internet para a aula de LE, mas pode também ser considerada uma regra do sistema de atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE, tendo em vista a interdependência dos sistemas.

Seguindo-se à etapa inicial de definição dos critérios para elaboração das tarefas, iniciou-se a etapa do desenho da primeira tarefa. Nesta etapa, a falta de regras claras e uma explícita divisão de trabalho entre a PI, a PE e esta PC pôde ser bem percebida. Eu havia me apresentado como uma pessoa disposta a investigar as potencialidades da Web para o ensino de línguas, ajudando as PPs a inovar suas práticas, e elas, por sua vez, se comprometeram em ajudar no meu trabalho de forma geral, sem uma maior especificação de papéis/ funções. Assim, apenas sugeri-lhes: “Que tal acessarmos os *sites* que a professora Amorim cita neste texto? Logo, poderemos ver se esses *sites* são de fato adequados aos nossos alunos e, depois, trocamos nossas impressões por e-mail; o que vocês acham?”. Com a concordância das professoras, combinamos de nos

comunicar por *e-mail*, a fim de trocarmos idéias para a elaboração da primeira tarefa. Nesse momento, entretanto, não havia ainda uma regra estabelecida sobre o volume e a frequência de mensagens de e-mails a ser trocadas entre as PPs e esta PC. Na semana seguinte, então, enviei-lhes minha primeira mensagem de *e-mail*, perguntando-lhes se já haviam visitado um site mencionado por Amorim (2002) e sugerindo outro especificamente para a PE:

“Olá PI e PE,

Vocês já exploraram o site da loja *Gap* sobre vestuário – [www.gap.com](http://www.gap.com)?

Acredito que a partir dele, podemos pensar em elaborar algumas questões interessantes para os nossos alunos, mais especificamente para a aula de inglês, né PI? Que tal? ;-)

Para a aula de espanhol, talvez seja interessante usar o site [www.ofertaslibre.com](http://www.ofertaslibre.com), que é argentino. Dê uma olhadinha PE e depois me diga o que vc acha, tá?

Preciso do *feedback* de vcs sobre os *sites*!.... Estou à disposição para qualquer dúvida ou sugestão. aguardo contato!

PC”.

(Mensagem da PC as PPs, em 22/03/05).

Passada uma semana do envio dessa primeira mensagem sem resposta por parte das PPs, resolvi enviar outra mensagem de *e-mail* (já comentada na seção 5.2.1), visando esclarecer melhor as atividades propostas, especialmente as regras e a divisão de trabalho:

“Queridas profas,

Conforme combinamos em nosso 1º encontro, as aulas no lab acontecerão a cada duas ou três semanas, complementando os conteúdos que vocês estão trabalhando em sala de aula convencional. Este intervalo de tempo entre a realização de uma aula e outra no lab foi estipulado para que vcs pudessem avançar com os conteúdos previstos em sala de aula e tb aproveitado para nossa construção CONJUNTA de tarefas, lembrem-se?

A proposta é tentarmos trocar neste espaço de tempo, idéias, questões, sugestões de *sites*, etc, compartilhando nossas descobertas e reflexões por e-mail, de modo a aprendermos juntas a usar a Internet em sala de aula, de uma forma crítica; certo?

Os sites utilizados pela professora Márcia Amorim em seu estudo foram apenas uma sugestão inicial. (O que vcs acharam???) Tenho certeza de que muitas outras questões e sugestões surgirão a partir de nossas experiências, das buscas que vamos fazer na Web e de outras leituras que irei indicar pra vocês!

Todas nós podemos ficar à vontade para enviar por e-mail, críticas e/ou sugestões de *sites*, questões e leituras diversas. A participação de vocês é MUITO importante para o sucesso desse trabalho, ok? Temos ainda uma semana pela frente!!!

E aí, quem se habilita a dar a primeira contribuição colaborativa? ;-)

Bjs, PC.

(Mensagem da PC as PPs, em 29/03/05).

Ainda que a regra de usar o intervalo entre uma aula e outra no laboratório para a construção conjunta das tarefas tivesse sido mencionada por esta PC no primeiro encontro (cf. “Este intervalo de tempo entre a realização de uma aula e outra no lab foi estipulado para que vcs pudessem avançar com os conteúdos previstos em sala de aula e tb aproveitado para nossa construção CONJUNTA de tarefas, lembram-se?”), tal regra não foi suficientemente explicitada nem negociada com as PPs. As PPs não pareciam saber que era esperado delas (“Todas nós podemos ficar à vontade para enviar por e-mail, críticas e/ou sugestões de *sites*, questões e leituras diversas.”). Em outras palavras, a divisão de trabalho prevista por esta PC não estava clara para elas.

Dois dias depois do envio dessa mensagem reproduzida acima, obtenho, finalmente, uma resposta:

“Oi PC,  
O site é legal!  
Fique à vontade para preparar a tarefa.  
Abraços, PI”.

(Mensagem da PI a PC, em 01/ 04/ 05)

Por essa resposta da PI, pode-se notar, claramente, que ela vê a elaboração da tarefa como papel desta PC. Diante de sua resposta e da ausência de resposta da PE, senti-me sozinha e confesso que fiquei um pouco decepcionada e até desanimada. A minha expectativa era de que as PPs enviassem um plano, uma sugestão ou mesmo uma idéia para a primeira tarefa e, assim, pudéssemos (re)elaborá-la em conjunto, como tínhamos combinado em nosso encontro inicial. Como isso não aconteceu e a tarefa seria implementada no final daquela semana, decidi apresentar a elas o que eu tinha elaborado, enviando-as uma sugestão de tarefa via e-mail. O reflexo da minha ansiedade apareceu na mensagem:

“Profas,  
Mando, em anexo, um esboço da 1ª tarefa com uso da Internet que está aberto a negociação com vcs!  
Se possível, dêem uma olhadinha, por favor!...  
Será que as questões estão adequadas?  
Será que os alunos conseguirão realizá-las?  
Será que eles vão gostar?  
Preciso muito da contribuição de vcs!!!  
Bjs, PC”.

(Mensagem da PC as PPS, em 04/04/05).

Como se pode perceber, acabei assumindo o trabalho de elaborar a tarefa. Além de elaborá-la e enviá-la por e-mail às PPs, decidi também ligar para a PE, pois, até aquele momento, ela ainda não havia se manifestado. Telefonei, então, para ela e avisei: “mandei um e-mail para você”. Só depois disso, recebo a sua resposta:

“Olá PC,  
 Não entendi muito bem o que você quis dizer com  
 contribuição colaborativa. Não é você que vai colaborar  
 com a gente ou é a gente que vai colaborar com vc?  
 Pra mim, que nunca dei aula no lab de informática, fica  
 difícil dizer alguma coisa, fazer alguma sugestão ou crítica, né?  
 Eu só posso te dizer que achei a tarefa muito interessante e só!  
 5ªf. a gente se encontra!  
 Qualquer problema, me liga, tá?  
 Beijinhos,  
 PE”.

(Mensagem da PE para a PC, em 05/04/05).

Observa-se que, quando a PE diz “Não é você que vai colaborar com a gente ou é a gente que vai colaborar com você?”, não estava claro para ela quem faria o quê, ou seja, quais os papéis e funções que cada um deveria assumir, mostrando que a falta de explicitação e negociação da divisão de trabalho no início das atividades acabou limitando a sua participação – se ela não sabe exatamente o que fazer, não pode fazer coisa alguma. Minha indicação de que esperava uma “contribuição colaborativa” também não se mostrou muito eficiente, já que os termos “colaboração” e “colaborativo” podem ser considerados bastante vagos, se não forem bem definidos. Como já mencionado, temia que discutir as atribuições de cada um logo nos primeiros encontros poderia assustar as professoras, mas, por outro lado, adiar tal discussão acabou gerando frustração e uma divisão de trabalho inicial inadequada à proposta de uma formação colaborativa, já que acabei tomando para mim as responsabilidades de pensar na tarefa, criá-la, digitá-la, enviá-la por e-mail às professoras, imprimi-la e ainda reproduzir cópias para os alunos – além, é claro, de tentar engajar as PPs na atividade.

Em virtude do acima relatado, por telefone, esclareci a proposta de trabalho para a PE, explicando o que seria uma colaboração. Com a PI, conversei pessoalmente sobre colaboração um dia antes da aplicação da primeira tarefa na sala de aula dela. Ambas pareciam não contemplar a importância da colaboração para que suas aprendizagens ocorressem. Precisei

colocar bem claro que o empenho, o compromisso e a pontualidade no envio dos e-mails eram muito importantes se quiséssemos desenvolver, de fato, um trabalho colaborativo e de construção de conhecimentos por meio da negociação. Esclareci ainda que para haver colaboração era necessário que os envolvidos aprendessem um com o outro num processo de troca e interação. Dessa forma, procurei deixar claro para elas a regra de: “postar mensagens de e-mail para a elaboração da tarefa antes da data prevista para a realização da mesma”. Porém, como não havia mais tempo para que as PPs me enviassem suas mensagens de e-mail, pois a primeira tarefa seria implementada no dia seguinte, finalizei a tarefa e a aplicamos do jeito que eu havia feito e enviado para as PPs.

Após a realização bem-sucedida da primeira tarefa (nos dias 7 e 8 de abril de 2005), que envolvia a visita a uma loja virtual (como se pode ver no anexo 6 e no resumo apresentado no anexo 12), as professoras se sentiram um pouco mais seguras, pois viram, na prática, que é possível e viável inserir a Internet em suas aulas. A avaliação, ao final dessa nossa primeira experiência, levou a algumas reformulações para a segunda tarefa: o *site* escolhido não poderia ter sido muito “pesado”, ou seja, com muitas imagens, pois isso acarretou uma certa lentidão no acesso a Internet, inviabilizando a realização das questões no tempo previsto. Além disso, observamos a importância de, pouco antes da implementação da tarefa, checar o *site* escolhido para verificar o que está, de fato, disponível, pois muitas informações na Web são periodicamente modificadas (cf. anexo 12).

Para a elaboração da segunda tarefa (cf. anexo 7), assumindo meu papel de pesquisadora colaboradora que pretende contribuir para a formação das docentes, busquei de diversas maneiras envolver as PPs, tanto na atividade de elaborar tarefas com uso da Internet para as aulas de LE, quanto na de aprender a usar a Internet no ensino de LE, de modo a evitar a sobrecarga de trabalho que tive durante a elaboração da primeira tarefa. Primeiramente, para que as PPs se sentissem mais seguras e familiarizadas com o uso das NTICs e mais confortáveis para se engajar nas referidas atividades, propus que elas fizessem buscas na Web para encontrar informações sobre artistas/personalidades famosas, tema de nossa segunda tarefa, conforme sugerido pela PI:

“Olá profas, tudo bem?”

Preciso muito da ajuda de vcs para achar um *site* legal para nossa próxima tarefa no lab, que poderá ser sobre celebridades, como a PI mesma deu a idéia!... Acho q é um tema legal, né? Os alunos poderiam selecionar

de um *site* informações (como: nome completo, idade, signo, cor predileta e hobbies) dos ídolos. O que vcs acham? ;-)

Digitando palavras-chaves, como: “singers”, “biographies”, “biodata”, “stars”, “celebrities” (em inglês) ou “cantantes”, “biografias”, “perfil”, “strellas del cine”, “celebridades” (em espanhol) nos sites de busca (google, yahoo, cadê), podemos achar bastante coisa interessante na Internet!...  
(Aquele artigo da revista NOVA ESCOLA traz dicas bem legais para fazer uma boa busca na Web; mas temos que tentar!!!).

Pesquisando, achei um site interessante com celebrities em geral – atores, cantores etc. Fica em <http://www.celebwelove.com/>

A maioria das celebridades listadas lá tem profile (perfil, do tipo ficha) e biography (texto corrido). Também tem a possibilidade de fazer um card com uma das celebridades e mandar por e-mail pra alguém (um outro tipo de atividade que pode ser interessante pro futuro... escrever um cartão virtual).

Como exemplo, veja o profile de Jennifer Lopez em

[http://www.celebwelove.com/Jennifer\\_Lopez/index.html#profile](http://www.celebwelove.com/Jennifer_Lopez/index.html#profile)

(...)

Para a aula de espanhol, vi um *site* sobre artistas, mas como os textos são longos, acho que fica um pouco difícil pra eles. Está em: <http://www.biografiasyvidas.com>  
De qquer forma, dê uma olhadinha...

Outro *site* interessante seria o: <http://www.portalmix.com/famosos>

O ideal seria achar *sites* q tivessem tipo uma ficha com dados do ídolo, um perfil, pq aí é mais fácil para eles.

Talvez pudéssemos pedir aos alunos para comparar os perfis de dois *sites* sobre algumas celebridades... O q vcs acham???

Tentem fazer umas buscas na Web para achar *sites* de celebridades! É fácil!

Caso encontrem algum site interessante, me passem o endereço, tá? ;-)

Suas críticas, sugestões, orientações são sempre muito bem-vindas!!!

Um gr bj,  
PC”. ☺

(Mensagem da PC as PPs, em 15/ 04/ 05).

Conforme exposto na mensagem acima, ofereci às PPs dicas de *sites* e da própria navegação na Web, dando orientações para uso de ferramentas de busca na Internet. Sugeri também a leitura de um pequeno artigo da Revista Nova Escola (de abril/ 2005), cujo título era “Como fazer uma boa busca na Internet”, que trazia orientações práticas e informações básicas sobre o funcionamento dos buscadores. Minha intenção era encorajá-las a usar a Internet e, ao mesmo tempo, “capacitá-las” para a pesquisa na Web e a subsequente elaboração das tarefas. Entendia que era minha responsabilidade dar dicas, orientações, sugestões de sites, estimular a

leitura de textos, enfim, promover o envolvimento delas nas atividades. Registro essas preocupações em minhas notas:

PC: “As professoras precisam participar mais da elaboração das tarefas. Preciso levá-las a perceber as tarefas como parte de seu aprendizado. Preciso reforçar o objetivo de estarmos utilizando e aprendendo a utilizar a Internet em sala de aula. Negociação com as PPs é a expressão-chave!”.

(Notas da PC, em 18/ 04/ 05).

Com tais preocupações em mente, recebi dias depois a resposta de uma das professoras à minha mensagem:

“Olá PC,  
Li seu e-mail, achei super interessante o tema da próxima aula no lab (posso iniciar los adjetivos calificativos). Vou tentar dar uma “olhadinha” nos sites, mas esta semana estou meio “enrolada” com as provas e correções das duas escolas. Assim que possível entro em contato com você. Beijinhos!  
PE”.

(Mensagem da PE a PC, em 19/04/05).

Essa resposta da PE me sinalizou que eu estava no caminho certo, que era preciso “provocar” as PPs para que elas se sentissem cada vez mais familiarizadas com o ambiente digital e me dessem um retorno, me respondendo com críticas/ sugestões para as tarefas. Imediatamente, respondo à mensagem dela, colocando-me à disposição para qualquer dúvida ou esclarecimento e ainda aproveito a sua mensagem para instigar a PI, que até então não havia me respondido:

“Olá PI,  
Espero que você tenha recebido a minha msg anterior!  
Imagino q esta semana vc deve estar meio “enrolada” com as provas e correções, por isso, não me respondeu...  
A PE gostou muito da idéia de fazermos a próx. tarefa no lab sobre celebridades! Acho q os alunos tb vão gostar! ;-) Ela já me respondeu e já estamos trocando idéias sobre...  
Estou curiosa para saber a sua opinião sobre os *sites* e animada para trocarmos idéias antes de implementarmos a próx. tarefa!!!



Se possível, tente fazer algumas buscas na Web para achar *sites* de celebridades! Creio q podemos achar coisas ainda + interessantes! Conto com sua ajuda, q é de fundamental importância para o sucesso deste trabalho.guardo seu contato!  
Bjs,  
PC”.

(Mensagem da PC a PI, em 22/04/05).

Essa mensagem ilustra que assumi como minha função/ tarefa encorajar constantemente a participação das PPs. Tal atitude reflete minha preocupação em valorizar a contribuição delas para que elas se sintam prestigiadas e motivadas a continuar participando. Esse tipo de participação também reflete a minha percepção de que o professor formador deve estar sempre motivando seus professores a trabalhar de forma colaborativa, estimulando o comprometimento deles em seus papéis/funções e a sua autonomia. No dia seguinte do envio dessa mensagem, recebo a resposta da PI. Parece que minhas “provocações” estavam começando a surtir o efeito desejado:

“Oi PC,

Realmente estou atolada de coisas pra fazer neste final de bimestre.  
Vou tentar pensar em você amanhã, mas infelizmente não é promessa.  
Com certeza, tudo vai se arranjar.  
Abraço,  
PI”.

(Mensagem da PI a PC, em 23/04/05).

Nem chego a respondê-la, pois, em vez de a professora me responder no dia seguinte, como ela disse na mensagem acima, algumas horas depois, ela já envia outra mensagem, apesar de sua limitação de tempo:

“Oi PC,

Achei ótimo os *sites* que vc cita neste e-mail. Há a possibilidade de trabalhar a partir do vocabulário dos alunos (perfil do tipo ficha). Enviar um card das celebridades tb é muito interessante. Eles terão algumas escolhas a fazer para compor o card, como por exemplo a cor de fundo. Deverão escrever uma pequena mensagem. Sugiro que seja apresentando-se para um estudante estrangeiro com quem pretendessem se corresponder virtualmente. Eles farão frases do tipo: “My name is.... I’m thirteen years old. I’m brazilian from Rio de Janeiro. My address is... etc”.  
A comparação dos perfis em sites diferentes também é interessante.

Talvez seja melhor começar por aí...  
Vc tem ótimas idéias e eu confio nas suas escolhas. Fique à vontade para colocá-las em prática.

Um grande abraço,  
PI”.

(Mensagem da PI a PC, em 23/04/05).

Pode-se notar que, apesar de a PI finalmente me responder com uma sugestão mais concreta para a segunda tarefa, ela ainda não se sente confiante para elaborar a tarefa, relegando a mim o papel de “criar a tarefa” (“Você tem ótimas idéias... Fique à vontade...”). Essa postura da professora torna-se ainda mais evidente, quando ela me responde novamente, após uma longa mensagem minha, em que eu comento e questiono as sugestões que ela tinha me apresentado. Reescrevo abaixo sua mensagem:

“OK, PC, vá em frente!  
Beijinhos,  
PI”.

(Mensagem da PI a PC, em 24/04/05).

Essa mensagem, como as outras mensagens de *e-mail* relatadas aqui, demonstra que o processo de conscientização e envolvimento das PPs na atividade foi demorado e gradativo. Inicialmente, elas não respondiam aos meus *e-mails*, depois, elas passaram a me responder com algumas sugestões, orientações, não assumindo o papel de elaborar as tarefas, nem vendo a elaboração das tarefas como uma oportunidade para a sua aprendizagem. Apesar disso, o fato de elas terem assumido os papéis de visitar e indicar sites, além de enviar algumas sugestões para a tarefa (papéis que elas esperavam desta PC no início da atividade), já indicava uma pequena alteração na divisão de trabalho, diversificando um pouco o padrão de participação inicial, o que representou um grande alívio para mim. Logo, registrei esses dados em minhas notas de campo:

PC: “Instiguei as professoras a se posicionarem, a darem sua contribuição e no fim elas acabaram participando. Ótimo! Tenho que levá-las a refletir sempre sobre seus desempenhos na elaboração das tarefas. Acho que esse é o caminho: elas vão entender nossa proposta colaborativa de trabalho!”

(Notas da PC, em 23/04/05).

Durante a elaboração da segunda tarefa, excetuando a mudança relatada acima, a divisão de trabalho entre as PPs e esta PC se mantém a mesma que da primeira tarefa, pois sou (esta PC) quem, mais uma vez, fica responsável por efetivamente desenhar a proposta da tarefa (ver anexo 8). Apesar de as PPs fornecerem algumas sugestões para a tarefa, fui eu quem finalizou e a enviou por e-mail a elas, convidando-as a modificar alguma coisa, caso achassem necessário. Como elas não modificaram nada, a tarefa foi implementada do jeito que eu lhes havia enviado.

Após a implementação da segunda tarefa, que ocorreu nos dias 5 e 6 de maio de 2005 (um mês depois da implementação da primeira tarefa, em virtude do feriado de Tiradentes), buscando exercer o papel/função de levar as PPs a refletir sobre aspectos de sua própria prática, propus a elas algumas perguntas do tipo: “O que vocês acharam da tarefa? Os alunos conseguiram realizá-la? Conseguimos atingir os objetivos propostos?”. As PPs me responderam que sim, que os alunos estavam gostando, porém não faziam maiores comentários. O mesmo já tinha ocorrido no final da primeira tarefa, quando propus também alguns poucos questionamentos. Analisando-os, vi que, provavelmente por ser uma pesquisadora em formação e ainda pouco experiente na condução de processos reflexivos, não consegui exercer plenamente o papel/função que me havia atribuído. Os questionamentos que fiz eram muito genéricos e não permitiam que as PPs expressassem suas percepções mais detalhadamente. Perdi, assim, nesse período de elaboração e implementação no laboratório das duas primeiras tarefas, a oportunidade de aprofundar mais as perguntas, de questionar sobre o envolvimento delas na elaboração das tarefas, de discutir mais pontualmente os pontos fortes e fracos das primeiras tarefas realizadas, o que significa que vários momentos de ansiedade das professoras e de frustração minha não foram registrados.

A pouca divisão de trabalho entre as participantes, somada ao padrão de participação adotado pela PC de não questionar sobre a atuação das PPs na elaboração das tarefas, sem levá-las plenamente a assumir responsabilidades e valorizar o trabalho, acaba por gerar, por um lado, o problema da sobrecarga de trabalho ainda sentida por esta PC ao final da segunda tarefa, e, por outro lado, limitações na atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE. Ao verificar que, com a minha abordagem de perguntas avaliativas ao final das aulas, eu não estava conseguindo contribuir para que as professoras tivessem uma atitude crítica frente à introdução da Internet em seus contextos de ensino, resolvi mudar minha abordagem a partir da terceira tarefa, como será apresentado e discutido na próxima subseção.

### 5.2.3.2. Terceira e quarta tarefas: alteração na divisão de trabalho e estabelecimento de regras

A partir da terceira tarefa, que envolvia o uso do e-mail pelos alunos (implementada nos dias 9 e 10 de junho de 2005, após duas aulas dedicadas à criação das contas de e-mails dos alunos – cf. anexo 8), busquei estimular mais as professoras para um processo de negociação de conhecimentos, tentando mediar a conscientização das mesmas através de *conversas* ao final das aulas, em forma de *entrevistas semi-estruturadas* (como já comentado na seção 5.2.2). Isso pode ser ilustrado pelo trecho abaixo, retirado de uma de nossas conversas/ entrevistas, após a terceira tarefa:

#### Recorte da entrevista semi-estruturada com a PI, em 10/06/05

PC: Em relação a esta tarefa (do e-mail) especificamente, você acha que, apesar das dificuldades, os alunos conseguiram atingir os objetivos propostos?

PI: Bem, eu considero que eles atingiram sim. Aprenderam muito sobre língua e tecnologia também e com bastante entusiasmo. Essa tarefa foi “suada”, mas valeu a pena! Levamos três dias para fazer o cadastro de todos os alunos, pois queríamos que eles próprios criassem os seus e-mails, né? Não foi fácil... A nossa rede é lenta, tivemos que orientar todos os passos nessa criação, né? Mas, acho que, apesar do trabalho, foi válido, foi válido pela reação deles, pelo entusiasmo de ver as fotos de seus ídolos famosos! Essa euforia e o interesse deles pelos gostos e manias dos ídolos parece ter compensado a demora da realização da tarefa, e... acho que os objetivos foram atingidos. Foram atingidos porque eles executaram as questões com prazer e demonstraram interesse pessoal em continuar a tarefa, sem a pressão de nota ou de qualquer punição ou recompensa. Para eles, já é uma recompensa dirigir-se ao laboratório de informática.

PC: E pra você? Como você se sente indo ao laboratório?

PI: Olha, pra mim, não é uma recompensa, é um prêmio. Sinto-me privilegiada de participar desse projeto. Pena que não tenho tempo de participar mais.

PC: E o que você acha que você e os alunos aprenderam com essa tarefa de hoje?

PI: Olha, muita coisa. Eu não conhecia essa possibilidade de mandar por e-mail um cartão virtual com a foto do ídolo, achei bem interessante. E os alunos, os alunos, olha, eu tenho certeza que esses alunos nunca enviaram uma carta na vida. Eles agora estão enviando mensagens através da Internet que é também um meio de se comunicar no presente, né? Então, eles aprenderam a usar o correio eletrônico, aprenderam a netiqueta de uma mensagem, como enviá-la e, ao mesmo tempo, também como redigir, no caso, em língua inglesa.

Como se pode notar aqui, com nossas conversas em forma de entrevistas, as professoras puderam expor mais livremente e detalhadamente seus pontos de vista e, assim, pude ter acesso às suas perspectivas de uma maneira mais rica e precisa, uma vez que a utilização do e-mail (junto com as poucas perguntas que eu fazia após as aulas antes da terceira tarefa) não estava trazendo os resultados esperados. Foi necessária uma mediação mais direta de minha parte, através de interações orais um pouco mais longas para que as PPs desenvolvessem a percepção de suas aprendizagens. Assim, um novo papel foi assumido por mim e pelas PPs: participar de conversas/entrevistas após cada tarefa implementada no laboratório de Informática para avaliá-la e refletir sobre a prática de um modo geral (relacionando-a, quando possível, com textos teóricos lidos).

Ao falar sobre a terceira tarefa, como exposto no trecho de entrevista reproduzido acima, a PI comenta que os alunos aprenderam sobre a utilização de regras de comportamento para formatação e envio de informações por e-mail, a chamada “netiqueta”. Vale dizer que essas regras não foram trabalhadas entre nós (esta PC e as PPs) neste estudo porque não houve necessidade. Não tivemos problemas de falta de entendimento e/ou compreensão de algum aspecto postado ou mesmo falta de cortesia/ respeito com alguma colega em nossa interação por e-mail. Dessa forma, tais regras foram apenas comentadas em nossas aulas com os alunos.

Cabe mencionar ainda que, para a realização da terceira tarefa, mantive o papel assumido por mim nas duas primeiras tarefas de “instigar a participação por e-mail das participantes para a elaboração das mesmas”. A preocupação em valorizar a contribuição de cada professora participante e estabelecer vínculos pessoais e afetivos se demonstra em quase todas as minhas mensagens, seja pelo conteúdo em si, como agradecimentos ou elogios, ou por recursos de linguagem, como o uso freqüente de *emoticons*, tom informal e bem-humorado, saudações e despedidas carinhosas, geralmente com beijos e abraços. Selecionei abaixo alguns trechos de mensagens de e-mail que exemplificam esses aspectos:

“Oi PE, obrigada por me responder! ;-)  
Que bom que está tudo bem com você! Já tava até preocupada!”  
(...)  
Bjs, PC”.

(Mensagem da PC a PE, em 20/04/05.)

“Olá PI! Vamos em frente que atrás vem gente então! ☺  
 (...)
   
 Conto com sua ajuda, q é de fundamental importância para o sucesso deste trabalho!  
 Gr bj, PC”.

(Mensagem da PC a PI, em 25/04/05.)

“Olá queridas professoras! Tudo bem com vcs?  
 Espero q tenham tido um ótimo feriado e estejam bem!  
 (...)
   
 Suas sugestões são sempre muito bem-vindas!!! ;-)  
 Bjs, PC”.

(Mensagem da PC as PPs, em 30/05/05.)

“Oi PI,  
 (...)
   
 Adorei os comentários sobre o texto de Paiva (2001) que você fez! ;-)  
 Parabéns! (...)
   
 Fico feliz em saber que vocês estão gostando dos textos que eu tenho trazido,  
 Abraços,  
 PC”.

(Mensagem da PC a PI, em 24/06/05.)

As PPs, por sua vez, retribuía e valorizavam o trabalho desta PC, como se pode perceber, por exemplo, na mensagem abaixo:

“Oi!!!  
 Que bom lê-la no meu PC outra vez! As crianças sempre me perguntam por vc e querem sempre saber quando voltaremos ao laboratório. Assim, será um prazer tê-la de volta amanhã! Ainda não visitei o site que você indicou, só poderei fazê-lo no final de semana.  
 Um grande abraço,  
 PI”.

(Mensagem da PI a PC, em 2/06/05).

O trabalho feito por esta PC de encorajar a participação das PPs, seguindo a regra de usar uma linguagem informal e carinhosa, pareceu trazer resultados positivos. A principal diferença durante a elaboração da terceira tarefa (em relação à elaboração das duas primeiras) foi o tempo de demora de resposta das PPs às minhas mensagens de *e-mail*, que se tornou mais curto. Aos poucos, elas parecem entender mais claramente a importância de nosso contato por e-mail antes

da finalização da tarefa seguinte, passando a adotar a regra de participação de postar mensagens de e-mail entre a realização de uma aula e outra no laboratório. Vejamos um outro exemplo disso em um trecho de conversa/entrevista com a PE, após a terceira tarefa:

Recorte da entrevista semi-estruturada com a PE, em 9/06/05

PC: Em relação a essa tarefa (do e-mail) especificamente, você acha que, apesar das dificuldades os alunos conseguiram atingir os objetivos propostos?

PE: É... os objetivos certamente foram alcançados. Os alunos ficaram super motivados em criar seu próprio e-mail, apesar da demora da Internet e eles terem que digitar várias vezes os seus dados, criando um novo nome de usuário, um novo endereço, né? Mas, eu acho que foi super válido. Eles aprenderam a utilização do e-mail, aprenderam que escrever é também se comunicar e eu acho que isso veio acrescentar e favorecer o desenvolvimento da escrita na língua espanhola, né? Que quase sempre eles vêm como uma coisa chata, né? Ter que escrever... Mas eu percebi que eles, quando eles vêm que estão escrevendo para outros colegas lerem, e não só para o professor avaliar, eles parecem se preocupar mais com a qualidade e precisão do texto. (...) Eles não escreveram por escrever, eles tinham um propósito e alguém pra ler a mensagem, né? Aí, eles escolheram a foto de um artista famoso e logo depois enviaram aos colegas com comentários.

PC: Há alguma coisa nessa tarefa que você acha que podemos reformular para a tarefa seguinte?

PE: Bem, nessa tarefa trabalhamos com a escrita, né? Na verdade, com leitura e escrita. Aliás, temos trabalhado bastante a leitura e a escrita, né? Pois na tarefa anterior eles escreveram um perfil deles, né? Agora, escreveram mensagens de e-mails aos colegas... De repente na próxima tarefa a gente possa trabalhar com uma música, um jogo, algo mais lúdico, né? e que eles gostem.

PC: Huum... Então, você sugere que a próxima tarefa seja sobre uma música ou um jogo?

PE: Ah, eu não sei! Tenho que dizer isso já? Me manda um e-mail que eu te respondo!

PC: Ah é, eu também não sei... Precisamos descobrir juntas! Mas pode deixar que vou te enviar um e-mail, tá? Quero ver se você vai me responder! Vou ficar esperando pelas suas sugestões, tá?

PE: Ok, ok, pode mandar... [risos]

Na interação acima, pode-se perceber que, num tom bem-humorado, procuro deixar claro para a PE a regra de responder ou postar mensagens de e-mail sobre a elaboração da tarefa antes da data prevista para a realização da mesma. Ao mesmo tempo, reforço a divisão de trabalho (“Vou ficar esperando pelas suas sugestões, tá?”), buscando envolver a professora na elaboração da tarefa seguinte. Acredito que nossa pesquisa colaborativa começou aqui, quando dou voz às PPs e me coloco como uma observadora-colaboradora, uma parceira reflexiva, admitindo minhas

limitações e incertezas (“Também não sei... Precisamos descobrir juntas!”). Percebi que elas gostavam de ver que eu era uma observadora como elas e que eu também estava aprendendo.

Fazendo uma análise dessa e de outras interações após a terceira tarefa, percebo que, apesar de desejar assumir o papel/função de promover uma reflexão crítica com as PPs, muitas vezes nossas conversas não ultrapassaram os limites da reflexão prática, com a discussão de tarefas e a reformulação das mesmas, sem, no entanto, nos aprofundarmos em questões mais essenciais, tais como a relevância de certas práticas e a relação destas com a vida real dos alunos. Na interação citada acima, por exemplo, poderia ser questionado a professora de que maneira o que os alunos aprenderam (no caso, o uso do e-mail) seria útil para eles. Teria sido um momento em que eu poderia ter construído um contexto para um maior questionamento, com base nos estudos desenvolvidos por Smyth (1992) – cf. capítulo 2. Todavia, questões como o tempo escasso (apenas 10 minutos para as entrevistas) e a pouca experiência com a condução de um processo reflexivo revelaram-se fortes limitadores de minha ação.

Após a realização da quarta tarefa (implementada nos dias 23 e 24 de junho de 2005), que envolveu o tema de jogos educativos (cf. anexo 9 e seu resumo no anexo 13), seguiu-se praticamente o mesmo padrão de participação desta PC no que se refere às perguntas suscitadas nas conversas/entrevistas depois das aulas. Como já comentado na seção 5.2.2, as conversas acabaram funcionando mais como um meio de coletar dados sobre as percepções das participantes, do que de promover, propriamente, a reflexão crítica das mesmas. Cito, em seguida, um exemplo de nossas conversas, após a 4ª tarefa:

#### Recorte da entrevista semi-estruturada com a P1, em 24/06/05

PC: Hoje trabalhamos com jogos de palavras educativos para o ensino de línguas. Na sua opinião, o que os alunos puderam aprender com essa tarefa?

PI: Olha, jogos pra eles era tudo que eles queriam, né? Eu acredito que eles consolidaram de maneira agradável o vocabulário já estudado em sala de aula. Então, na hora de montar o caça-palavras, eles tiveram facilidade de montar e conseguiram encontrar as seis palavras previstas dentro do tema que eles mesmos escolheram, né? Foi bem legal! Eles ficaram super envolvidos, brincando e sem perceber eles foram aprendendo e interagindo com os colegas. O interesse foi total, eles se divertiram e também revisaram as palavras aprendidas de forma lúdica.

PC: Que bom! E você acha que eles conseguiram atingir os objetivos propostos?



PI: Pra mim, eles atingiram sim. Cumpriram o que foi proposto e não queriam nem voltar para a sala de aula!

PC: Houve alguma dificuldade?

PI: Olha, houve uma dificuldade de acessar o site de um jogo em determinado computador, parece que estava fora do ar temporariamente, mas as dificuldades na resolução desses exercícios fazem parte do lúdico e foram superadas, pois todos saíram satisfeitos. Aos poucos eles estão se acostumando a esperar, tendo mais paciência para acessar a Internet. Eu noto que aquela euforia, aquela ansiedade inicial já está bem mais controlada agora.

PC: E a ansiedade do professor como está?

PI: Ah, sem dúvida, estamos também já mais acostumadas com a situação de ir ao laboratório de informática, né? A gente já sabe como vai ser, já orienta, e aí eles já se acalmam mais...

Na interação acima, nota-se que, apesar da tentativa e preocupação desta PC em criar mais questionamentos, estes acabam não conduzindo à reflexão crítica, mas sim à reflexão prática. Ao discutir os aspectos trabalhados em aula, verifica-se, na fala da PI, uma presença de ações da ordem do *descrever*, não ocorrendo, neste exemplo, ações do *informar*, do *confrontar*, nem tampouco do *reconstruir* (cf. Smith, 1992, comentado no capítulo 2). Percebe-se, mais uma vez, que o foco de atenção das participantes são as tarefas, embora, a partir desse momento, elas já comecem a ver a elaboração das mesmas como parte de seu aprendizado, tendo uma visão um pouco mais ampla do objeto da atividade em foco (cf. comentado na seção 5.2.1).

Seu interesse e sua participação começaram a aumentar a partir da fase de elaboração da quarta tarefa (cf. anexo 9) quando lhes enviei a proposta dessa tarefa, elas logo me responderam com sugestões:

“PC,  
Em e-mail anterior respondi que a idéia de imprimir e trocar  
entre si os jogos é ótima.  
A quarta tarefa está impecável!

Quanto às frases citadas por eles no laboratório, acho que poderíamos  
pedir a cada um que escreva sua frase no quadro para que seja  
corrigida em grande grupo e, pós a correção, repetida em coro para  
treinar a pronúncia.

(...)  
Beijos, PI”.

(Mensagem da PI a PC, em 21/06/05)

“Olá PC!

Dei uma “olhadinha” na tarefa e gostei muito.

Acredito que nossos alunos irão se interessar pelos jogos propostos, principalmente porque eles vão participar da elaboração, montando um caça-palavras. A única dificuldade, que eu acho, que eles irão encontrar será na construção de frase. Que tal diminuir o número de frases de seis para três? É que os alunos desta turma estão no nível básico do espanhol.

Qualquer dúvida a gente conserva amanhã, antes da aula.

Beijinhos... !Hasta mañana!

PE”.

(Mensagem da PE a PC, em 22/06/05)

Ao respondê-las imediatamente, esta PC demonstrou mais uma vez a necessidade de valorizar a contribuição de cada participante. Reproduzo abaixo uma de minhas mensagens:

“OK, PE.

Obrigada pela sua sugestão, vou diminuir o nº de frases...

Até breve! ;-)

PC”.

(Mensagem da PC a PE, em 22/06/05)

A mensagem desta PC, por sua vez, gerou novas mensagens das PPs. As respostas rápidas das professoras indicavam, nesse momento, mudanças mais expressivas no volume de mensagens de e-mail enviadas pelas PPs. Na interação reproduzida acima, a PE sentiu-se valorizada por ter sua idéia aproveitada, o que sugere que minha ação de encorajar a participação das PPs na elaboração das tarefas acabou favorecendo a colaboração entre nós. A partir da quarta tarefa, parece-me que o trabalho de colaborar com esta PC na elaboração das tarefas, tanto presencialmente quanto por e-mail, e a regra de postar mensagens de e-mail nos prazos previstos, antes da implementação das tarefas, já estavam sendo assumidos pelas professoras. Tal fato me leva a pensar que a colaboração e o bom relacionamento entre nós, embora não tenham sido suficientes para conduzir à reflexão crítica de forma plena, foram fundamentais para engajar as PPs nas atividades de elaborar tarefas e na de aprender a usar a Internet no ensino de LEs. Isso foi registrado em forma de notas:

PC: “Trabalhamos a elaboração da quarta tarefa juntas, explorando no site do *Yahooligans* o que poderia ser feito no laboratório. As PPs saíram-se muito bem: visitando sites, dando sugestões para a tarefa. Elas estão conseguindo expor mais suas idéias. Acredito que a importância da colaboração está cada vez mais clara para elas”.

(Notas da PC, 21/06/05)

Como relatado nas notas de campo acima, aos poucos, as PPs começaram a demonstrar mais segurança, auto-estima e começaram a valorizar sua competência profissional. Em consequência disso, houve uma alteração na divisão de trabalho: elas passaram a participar mais na elaboração das tarefas e esta PC sentiu-se menos sobrecarregada de trabalho (apesar da finalização da tarefa, tanto da terceira, quanto da quarta, ter ficado sempre a cargo desta PC). Depois da quarta tarefa, devido à excelente aceitação dos alunos, todos pareceram ficar mais entusiasmados com o trabalho. Registro abaixo, em forma de notas, a fala de uma aluna:

“A quarta aula foi a mais legal de todas, foi demais, super dinâmica. Adorei! Saber ler e entender inglês através de jogos da Internet foi a melhor coisa que já experimentei!”.

(Notas da PC, 24/06/05)

As notas de campo, as entrevistas semi-estruturadas e as mensagens de e-mail trocadas entre as participantes parecem demonstrar que, gradativamente, foi-se criando um clima de compromisso e de confiança recíproca. À medida que fui dando voz às professoras, aproveitando suas sugestões e incentivando a socialização de idéias, começamos a negociar, definir e explicitar a divisão de trabalho e as regras de participação. Passamos a preparar nossas aulas em conjunto e fomos vendo, na prática, que é possível e compensador trabalhar com a Internet em sala de aula. Dessa forma, fomos acomodando e diluindo os conflitos, que foram minimizados por mecanismos de negociação. Essa questão será retomada e aprofundada na sub-seção seguinte.

### 5.2.3.3. Quinta tarefa: novas mudanças na divisão de trabalho e nas regras de participação

A elaboração da quinta e última tarefa (implementada nos dias 7 e 8 de julho de 2005) foi iniciada por mim no dia 28 de junho. Na mensagem de e-mail reproduzida abaixo, convidei as PPs a participarem dessa elaboração:

“Queridas professoras,

Como me informou a coordenadora, a semana de 11 a 15 de julho será de provas, certo? Logo, nos resta apenas a semana q vem (dias 7 e 8) para realizarmos nossa última tarefa no lab (deste semestre pelo menos), ok?

(...)

Uma idéia p/ próxima tarefa seria trabalharmos com textos de jornais de vários países, mas tb pensei na possibilidade de eles fazerem uma busca na Web, uma pesquisa...O que vcs acham? Têm alguma idéia???

Talvez o ideal seria os alunos usarem o site do Yahoooligans (q eles já conhecem e é voltado para adolescentes) para pesquisar algum tema q esteja sendo tratado em outra disciplina da escola.

Assim, eles já teriam algum conhecimento sobre o assunto e veriam como a busca na Internet por textos em inglês/ espanhol pode ajudar a ampliar seus conhecimentos em diversas áreas e não só pra diversão ou pra aprender a língua estrangeira. Seria destacado o caráter interdisciplinar da atividade, que tal?;-)

Vcs sabem (ou têm como descobrir) quais são os conteúdos q eles estão trabalhando em outras disciplinas (como Ciências, História e/ou Geografia) da série deles? Há algum tema que acham interessante e poderiam sugerir para a pesquisa???

Seria bom criarmos uma situação q eles se sentissem engajados, motivados a pesquisar!...Se souberem de algum tema(s) interessante(s), me falem o quanto antes, por favor! Pois, claro que, antes de definir o tema, temos q fazer uma busca no Yahoooligans pra testar o q eles podem encontrar!...;-)

Uma coisa é certa: usando este site, eles não encontrarão bobagens e/ou pornografia (pois o site é educativo!).

Conto com a colaboração de vcs para juntas buscarmos uma melhor proposta p/ próx. tarefa!

Agradeço desde já pela atenção e compreensão.

PC”.

(Mensagem da PC às PPs, em 28/06/05)

No dia seguinte, já obtive uma resposta:

“Oi PC,

Acho muito boa a idéia de levar os alunos a fazerem uma busca na Internet, isso vai ajudá-los a aprender como fazer pesquisas e eles precisam disso!

Uma sugestão seria trabalhar com o assunto de drogas ou vícios, pois este é um dos temas que fazem parte do projeto político-pedagógico da escola. Os alunos já fizeram, inclusive, pesquisas e trabalhos relacionados a esse tema em outras disciplinas, por isso, seria mais fácil pra eles. O site do Yahoooligans poderia ser usado. O que vc acha?

Me escreva,

Beijinhos, PE”.

(Mensagem da PE a PC, em 29/06/05)

Gostando da idéia sugerida pela PE, enviei logo uma outra mensagem para ela e uma também para a PI para saber a sua opinião sobre esse tema:

“Oi PI! Tudo bem? ☺

A PE deu a sugestão de fazermos a tarefa de pesquisa na Web sobre drogas ou vícios. O que vc acha deste tema? Me parece que os alunos já trabalharam com esse tema em outras disciplinas, não? Pois, segundo ela este é um dos temas que fazem parte do projeto político-pedagógico da escola. aguardo sua resposta, Bjs, PC”.

(Mensagem da PC a PI, em 30/06/05)

E ela me respondeu logo, como se pode ver abaixo:

“Oi PC!

O tema sobre drogas é sempre importante, pois nossos alunos convivem de uma maneira ou de outra com esse problema: familiares alcoólatras, violência oriunda das drogas na comunidade onde vivem etc. Talvez seja mais importante abordar as drogas pesadas. Poderíamos incluir o fumo. Havia pensado no bullying, que também faz parte do dia a dia dos alunos. O que vc acha?

Fiz umas buscas mas não encontrei um site sobre bullying com um vocabulário acessível. Acredito que o tema do fumo (smoking) seja mais viável.

Um grande abraço, PI”.

(Mensagem da PI a PC, 01/07/05)

Pelas mensagens de e-mail relatadas aqui, vemos que, a partir da fase de elaboração da quinta tarefa, houve mudanças significativas no volume de mensagens de e-mail enviadas pelas participantes e no padrão de participação. As PPs demonstraram um envolvimento maior na elaboração das tarefas, assumindo os papéis de visitar sites, oferecer sugestões de temas para as tarefas e ainda pesquisar na Web (“Fiz umas buscas, mas não encontrei...”). Suas atitudes passaram a ser completamente diferentes do momento inicial; elas pareciam perceber mais conscientemente o trabalho de elaborar tarefas como uma parceria entre mim e elas. Com isso, nossa divisão de trabalho acabou se diluindo e todas passamos a ter um tipo de participação mais semelhante em relação a essa atividade. A necessidade de eu freqüentemente encorajá-las a participar (trabalho assumido por mim ao longo das primeiras tarefas) diminuiu, uma vez que as PPs já demonstravam estar naturalmente comprometidas a, por exemplo, responder às mensagens postadas. Registro minhas observações em notas de campo:

PC: “As PPs tem se mostrado mais confiantes. Elas têm feito buscas na Web, têm apontado sugestões de sites, idéias para as questões e comentários sobre os textos lidos. Nosso contato por e-mail têm sido muito mais freqüente. Às vezes preciso dar algumas dicas, mas elas não tem mais aquela atitude de esperar pelas coisas prontas”.

(Notas da PC, em 05/07/05).

Após a realização produtiva da quinta tarefa (como se pode ver no anexo 12), tive com as PPs mais uma conversa/ entrevista semi-estruturada, em que, buscando desempenhar minha função de promover a reflexão crítica, procurei ser mais questionadora durante a discussão. Selecionei um trecho de uma de minhas conversas finais com as PPs que ilustra os aspectos mencionados:

Recorte da entrevista semi-estruturada com a PE, em 7/07/05

PC: E qual foi o maior desafio que a inserção da Internet nas suas aulas trouxe para você?

PE: Bem, para o professor o grande desafio é se manter atualizado ao máximo porque os questionamentos dos alunos são intermináveis e... mesmo com a agenda cheia, tentar pesquisar na Internet os sites que pretende trabalhar, antes mesmo dos alunos, pra poder orientá-los depois.

PC: Hum, hum... E para os alunos? O que você acha que pra eles foi o maior desafio?

PE: Pra eles, acredito que é lidar com os problemas da lentidão da Internet, o fato de ter que dividir o computador com o colega, às vezes, nem todos os computadores estão funcionando no laboratório, né? Além do tempo curto para a realização de algumas tarefas, porque se eles pudessem, eu acredito que eles ficariam mais tempo manuseando e pesquisando na Internet.

PC: Mas você não acha que se eles tivessem mais tempo para pesquisar na Internet eles não iriam se dispersar e até se sentir cansados?

PE: É... Por um lado sim, né? Eu acho que de certa forma é até legal eles ficarem sempre com esse “gostinho de quero mais” porque eles aproveitam também, né? Tem mais energia, né? disposição nas aulas no laboratório. Tudo que é demais também enjoa. Então, pensando bem 45 minutos de aula tá bom. Eles são muito novos ainda, né? Não tem um poder de concentração muito grande. E eu acho que esse intervalo de tempo que a gente deu, entre uma aula e outra, de duas a três semanas, foi bom também pra poder despertar neles essa vontade de querer sempre usar a Internet, o computador, né? Porque se a gente usar sempre esse recurso em todas as aulas e esquecer outras dinâmicas, as aulas vão acabar se tornando monótonas, né? O exagero pode acabar diminuindo o interesse e a eficiência e empobrecendo as aulas.

PC: É verdade. Mas você acha que para o desenvolvimento mais consistente da habilidade de pesquisar seria desejável um maior número ou um tempo maior de aulas sobre o processo de fazer pesquisas?

PE: É... Sim, acho que sim. Se a gente tivesse mais tempo, quero dizer, mais aulas, isso seria bom porque poderíamos orientar melhor os alunos na habilidade de pesquisar que é tão requisitada aqui na escola, né? Creio que essa prática seria bem útil para eles.

PC: Você acha que essa prática de pesquisar seria útil na vida real deles? Por quê?

PE: É.. Acredito que sim porque eles utilizariam o que aprenderam aqui para fazer outras pesquisas e navegar na Web.

Através de uma atitude mais questionadora, busquei investigar a opinião da PE sobre a habilidade de pesquisar na Web, propondo novas perguntas a partir de suas respostas (como, “Você não acha que se eles tivessem mais tempo para pesquisar na Internet eles não iriam se dispersar e até se sentir cansados?”). Com tais perguntas, pretendi levá-las a pensar não apenas sobre o que ocorreu ao longo da implementação das tarefas no laboratório de Informática, mas principalmente a considerar outras possibilidades de atuação e confrontá-las com aquelas já adotadas.

Com base no exemplo citado, acredito que o processo reflexivo que busquei promover, através de nossas conversas e da elaboração de tarefas com uso da Internet, fez as participantes repensarem suas práticas, embora sem conseguir uma criticidade profunda para mudanças. Apesar de tentar assumir o papel de promover a conscientização das PPs ao longo da atividade de aprender a usar a Internet no ensino de LE, foram poucos os momentos de reflexão crítica, principalmente em virtude da falta de familiaridade das participantes com o processo reflexivo e do pouco tempo disponível das PPs para nossas interações (presenciais ou via e-mail).

Acredito que, em consequência, apenas uma das professoras continuou, no segundo semestre, após o término desta investigação, levando seus alunos ao laboratório de informática. Foi justamente a PI, que já tinha uma certa experiência em utilizar o computador em suas aulas, confirmando os resultados das pesquisas citadas na fundamentação teórica deste estudo, de que os professores que já têm experiência anterior com a tecnologia são os mais propensos a utilizá-la em suas práticas. Reproduzo abaixo uma mensagem da PI, mostrando como ela continuou o trabalho no laboratório de informática depois do término da coleta de dados desta pesquisa:

“Oi PC, tudo bem?

Estou muito feliz pois, a partir da semana que vem, vou poder utilizar o laboratório de informática com todas as minhas turmas. Sucesso depois de alguns anos de luta. Com 3 turmas, vou utilizar o material que utilizamos com a 603, ou seja, tarefas elaboradas por você. Em duas turmas, vou fazer um trabalho em conjunto com a professora de história. Ela está dando o Egito. Estou anexando a tarefa que planejei, se puder, dê uma olhada. Há um professor de geografia que também aceitou fazer um trabalho integrado comigo. Precisarei fazer algo novo com a turma 603. Não posso propor atividade interdisciplinar em turmas onde os colegas se recusam a trabalhar em conjunto, pois receio dar a impressão de estar invadindo o domínio deles. Nos próximos dias você estará recebendo notícias da aplicação dessa tarefa. Promessa!  
Beijinhos, PI”.

(Mensagem da PI a PC, em 04/08/05)

Pela mensagem da PI, vemos que ela toma para si uma função normalmente atribuída a PC – a de apresentar a proposta da tarefa em uma folha à parte e enviá-la por e-mail em anexo (sua tarefa pode ser vista no anexo 13). Como expresso na mensagem, A PI passou a fazer um



trabalho colaborativo com uma outra professora, a de história. Dar continuidade ao trabalho com a PE seria mais difícil, porque elas trabalham em dias diferentes da semana e praticamente não se encontram na escola. A PE, embora tenha participado da elaboração das tarefas e reconheça a importância de se usar os recursos tecnológicos, não chega a modificar a sua prática, continuando a usar apenas a sala de aula convencional. As diferenças entre o trabalho da PI e da PE após o término da coleta de dados desta pesquisa sugere que não basta que o professor seja exposto às NTICs e a uma nova proposta de trabalho com uso delas para que a sua prática mude imediatamente, conforme apontado no capítulo 2 desta dissertação (Egbert, Paulus e Nakamichi, 2002).

No próximo capítulo, retomo as perguntas de pesquisa propostas na introdução e apresento minhas reflexões finais a partir dos resultados aqui discutidos. Apresento ainda as contribuições deste estudo para propostas de formação reflexiva de professores de LE para uso das NTICs no ensino, destacando algumas possibilidades para futuras pesquisas nessa área.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi investigar o processo de aprendizagem do professor sobre o uso da Internet no ensino presencial de LE que se deu junto com a elaboração e implementação de tarefas para aula de LE no laboratório de Informática e através de um trabalho que se pretendeu colaborativo entre as participantes (a professora de Inglês – PI; a professora de Espanhol – PE; e esta pesquisadora colaboradora – PC).

Para orientar minha interpretação de dados sobre a aprendizagem das professoras participantes (PPs) quanto ao uso da Internet em seus contextos de ensino, utilizei a Teoria da Atividade (TA) como arcabouço teórico para a análise, uma vez que esta permite compreender os dados, considerando os níveis individual e social interligados ao mesmo tempo, bem como a atividade em contexto, sua importância e a historicidade dos elementos envolvidos (cf. discutido no capítulo 3). Dessa forma, busquei responder à seguinte pergunta de pesquisa:

“Como se dá, sob a perspectiva das professoras participantes, a atividade de aprender a usar a Internet no ensino de LE ao longo da atividade de elaborar e implementar tarefas com uso da Internet para suas aulas presenciais de LE?”

Essa macro-questão foi desmembrada em outras três questões que focalizaram a atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE:

- 1) “Como se constitui a atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE?”
- 2) “O que e como as professoras participantes aprendem sobre o uso da Internet no ensino presencial de LE?”
- 3) “Quais os principais conflitos, mudanças e limitações envolvidos na atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE?”

A fim de responder à primeira dessas questões, identifiquei os componentes dos dois sistemas de atividade abordados no contexto desta pesquisa – elaborar tarefas com uso da Internet para a aula de LE e aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE –

priorizando o segundo sistema, através de um maior detalhamento de seus componentes e da relação entre eles – cf. seção 5.1 e suas subseções. Como sujeitos deste sistema, as PPs, a princípio, trabalharam em direção às tarefas como objeto da atividade, passando, ao longo do tempo, a perceber o uso crítico da Internet em seus contextos de ensino como o objeto da atividade em foco. Neste sistema, as PPs utilizaram-se de vários instrumentos ou ferramentas, como as mensagens de e-mail trocadas entre as participantes, as conversas/entrevistas com esta PC e os textos sobre o uso das NTICs (indicados por esta PC), além da própria elaboração de tarefas com uso da Internet para aula de LE, que funcionou como uma “atividade produtora de instrumento” da atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE. Esses instrumentos foram utilizados para que as PPs chegassem ao resultado esperado (o domínio da prática de lidar com a Internet no ensino de LE) e interagirem com a comunidade, formada pelas PPs, a PC e a Escola (direção, funcionários e alunos). Essa comunidade foi entendida como o *lócus* onde as PPs estavam inseridas. Brevemente resumidos neste parágrafo, os componentes da atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE foram detalhados neste estudo (cf. seção 5.2.2), a fim de se apresentar um panorama geral da atividade em foco e, assim, responder à primeira questão de pesquisa .

Para responder à segunda e à terceira questão de pesquisa, concentrei-me, primeiramente, no objeto da atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE (cf. seção 5.2.1), procurando observar o modo como este foi sendo constituído e percebido pelas PPs (através das dúvidas e preocupações levantadas por elas e dos temas de nossas interações via e-mail). Em seguida, discuti como os instrumentos mediadores foram usados e percebidos pelas participantes (cf. seção 5.2.2), destacando o modo que o objeto foi sendo transformado com o uso ou auxílio desses instrumentos. Na seqüência, voltei-me para as regras e a divisão de trabalho (cf. seção 5.2.3), comentando as funções/ papéis entendidos e assumidos pelas participantes ao longo da atividade em foco (através principalmente das menções ao que se pode/ deve ou não fazer, feitas em nossas conversas e mensagens de e-mail). À medida que fui focalizando o objeto, os instrumentos e as regras e divisão de trabalho, aponte os conflitos, as limitações e mudanças a eles relacionados.

Ao investigar o objeto da atividade em foco (entendido aqui como o uso crítico da Internet no ensino presencial de LE), a análise dos dados mostrou que tal objeto não foi

suficientemente explicitado no início da atividade, o que contribuiu para uma falta de entendimento do mesmo entre as participantes. Pelas dúvidas levantadas pelas professoras (relacionadas à necessidade de conhecimento técnico para elaborar tarefas com uso da Internet e à adequação do material disponível na Internet ao nível proficiência lingüística e digital dos alunos) pude perceber que, inicialmente, havia uma grande preocupação com o resultado da atividade de elaborar tarefas com uso da Internet para a aula de LE (as tarefas), que acabou limitando, de certa forma, o objeto da atividade de aprender a usar a Internet no ensino de LE (o uso crítico da Internet). Foi necessária a intervenção desta PC na atividade de aprender a usar a Internet no ensino de LE, auxiliando as professoras na elaboração e implementação de tarefas e na reflexão sobre suas novas práticas pedagógicas, para que elas modificassem suas visões de objeto da atividade.

Cabe mencionar que, além da falta de uma maior explicitação do objeto/ motivo da atividade, houve também uma “reversão” (nos termos de Engeström, 1987) de objeto e instrumento: as tarefas com uso da Internet, previstas como instrumentos mediadores da atividade em foco, foram vistas pelas PPS, muitas vezes, como o objeto da atividade (cf. seção 5.2.1). Em outras palavras, as tarefas não foram percebidas, de início, pelas PPs como uma oportunidade de aprendizagem para elas mesmas. Ciente disso, ao longo do tempo, esta PC busca conscientizá-las de que elas estavam se concentrando na atividade de elaborar tarefas com uso de Internet para as aulas de LE e, ao mesmo tempo, chamar-lhes a atenção para a atividade de aprender a usar a Internet, através do encorajamento a uma postura colaborativa e reflexiva no processo de elaboração de tarefas. Ao final da atividade em foco, elas apresentam uma visão mais abrangente e modificada do objeto, passando a ver as tarefas como instrumentos mediadores para as suas aprendizagens.

Esse conflito de “reversão” de objeto e instrumentos indica a importância de avaliarmos constantemente o próprio objeto e instrumentos mediadores da atividade para que mudanças qualitativas possam ser desencadeadas. Reforço a sugestão de Tavares (2004: 221) de que esse aspecto seja levado em consideração nas propostas de formação reflexiva de professores.

Ainda com relação ao objeto, vale dizer que é conveniente reservar mais tempo e propiciar um maior esforço por parte do pesquisador colaborador no esclarecimento e negociação do mesmo com as participantes desde o início da atividade. Além da economia

de tempo, esse procedimento pode proporcionar um melhor entrosamento entre os sujeitos, e facilitar a subsequente colaboração entre eles. Disponibilizar na Web uma lista de perguntas freqüentes (FAQS) sobre NTICs, contendo respostas práticas e resumidas, é uma sugestão simples que facilitaria a aprendizagem dos professores, uma vez que esclareceria suas dúvidas básicas (como: Que conhecimentos de informática são necessários para elaboração de tarefas para o uso da Internet? O que se entende por Internet, quais são suas vantagens e desvantagens? Como se pode fazer uma busca mais específica na Web?, entre outras). Tal lista poderia ser disponibilizada em um *site*, criado pelo próprio professor formador, ou até mesmo enviada para o endereço eletrônico (e-mail) dos professores interessados, servindo, a qualquer momento, como uma “ajuda rápida” ou um “suporte extra” para a compreensão e uso da Internet no ensino de línguas.

Em relação aos instrumentos (ou ferramentas) apresentados neste estudo, tanto as mensagens de e-mail, como as conversas e os textos sobre o uso das NTICs, todos poderiam ter sido melhor aproveitados e utilizados pelas participantes. Embora se pretendesse que tais instrumentos propiciassem o desenvolvimento da reflexão crítica, as mensagens de e-mail serviram mais como meio de familiarizar as PPs ao ambiente digital, as conversas/ entrevistas serviram mais como meio de coletar dados sobre as percepções das participantes da inovação proposta e os textos serviram mais como fontes de idéias para a elaboração de tarefas do que propriamente para fundamentar a prática delas e levar à reflexão sobre essas práticas. Pode-se dizer, assim, que seus usos como instrumentos mediadores da atividade de aprender a usar a Internet no ensino de LE foram limitados. Conforme discutido na seção 5.2.2, a limitação de tempo, a preocupação das PPs com a elaboração das tarefas e a abordagem pouco questionadora desta PC nas conversas após as aulas (apesar de ter havido avanços ao final do projeto) dificultaram mudanças qualitativas na atividade em relação aos instrumentos mediadores.

Dentre os instrumentos utilizados, destaco o uso do e-mail que, embora não tenha propiciado o desenvolvimento da reflexão crítica como se pretendia, permitiu o registro escrito da trajetória de uso da Internet, vivenciada pelas professoras e por mim (esta PC) e facilitou a familiarização das PPs com o meio tecnológico ou digital. Uma alternativa para facilitar e viabilizar o uso desse instrumento como espaço de reflexão sobre a prática talvez tivesse sido selecionar alguns episódios ou mensagens em especial para que fossem

focalizados pelas participantes em uma discussão mais detalhada face-a-face. Talvez a reflexão crítica pudesse ser melhor suscitada através de questionamentos desta PC sobre as mensagens postadas, levando as PPs a observar a si mesmas e todo o processo vivenciado de uma perspectiva mais distanciada.

Ainda com relação aos instrumentos mediadores da atividade de aprender a usar a Internet no ensino de LE, cabe enfatizar que em propostas de formação reflexiva de professores, os textos recomendados para a leitura dos mesmos, devem ser explorados em todos os seus aspectos, incluindo discussões não só de seus aspectos práticos, mas também dos teóricos e que sejam estabelecidas relações entre estes e a prática observada – tanto por parte do professor formador quanto dos professores formandos. Estimular e permitir ainda que os próprios professores formandos sugiram textos para a leitura é também uma forma de valorizar a contribuição dos mesmos e envolvê-los mais nas discussões que comportem a confrontação entre teoria e prática. Para viabilizar que essas sugestões sejam trabalhadas, é claro que o fator tempo deve ser repensado e, se possível, ampliado, para que também as conversas ou discussões entre os participantes sejam melhor desenvolvidas.

Com relação às regras e à divisão de trabalho da atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE, a análise mostrou que inicialmente houve uma falta de negociação e explicitação das regras de participação por parte desta PC, o que ocasionou diferenças nas formas de as participantes desempenharem seu papel de “colaboradoras”. A pouca divisão de trabalho entre as participantes e o tipo de atuação inicialmente adotado por esta PC de não questionar sobre a participação das PPs na elaboração das tarefas, nem trazê-las para a responsabilidade e a valorização do trabalho, levaram a certa passividade das mesmas e à sobrecarga de trabalho desta PC ao longo das primeiras tarefas. Só a partir da terceira tarefa, quando esta PC modifica sua abordagem de perguntas ao final das aulas, começa a trazer textos mais teóricos (propondo questionamentos sobre eles) e questiona mais as PPs sobre a atuação delas na participação do projeto, através de entrevistas semi-estruturadas, percebe-se uma alteração na divisão de trabalho (especialmente nas funções assumidas pelas PPs) e o estabelecimento de algumas regras – as PPs passam a colaborar com esta PC (tanto presencialmente, quanto por e-mail) para a elaboração das tarefas e a postar mensagens de e-mail no intervalo de realização de uma aula e outra no laboratório de informática. Na quinta, com um melhor entendimento do objeto da atividade como o uso

crítico da Internet no ensino de LE (cf. seção 5.2.1), houve mudanças significativas tanto em relação às regras quanto à divisão do trabalho. Esta PC já não precisa desempenhar a função (constituída ao longo das primeiras tarefas) de encorajar insistentemente a participação das PPs por e-mail, pois estas já demonstram estar mais comprometidas em responder as mensagens postadas e mais conscientes de suas aprendizagens em relação ao uso da Internet no ensino presencial de LE, de modo que a divisão de trabalho acaba se diluindo e as participantes assumem papéis mais semelhantes (especialmente no que concerne a elaboração das tarefas).

As transformações verificadas em relação às regras e à divisão de trabalho estão diretamente relacionadas às interações entre as professoras e esta pesquisadora e foram decorrentes de todo um trabalho de conscientização das mesmas, ao longo das conversas/entrevistas semi-estruturadas e das trocas de mensagens de e-mail. Apesar das limitações de tempo e da inexperiência ou da falta de familiarização das participantes com o processo reflexivo, durante o desenvolvimento da atividade, tanto as PPs como esta PC reviram suas ações, seus papéis e funções, o que viabilizou que certas mudanças ocorressem.

Inicialmente, propus poucos questionamentos às PPs. Dessa forma, em alguns momentos, perdi a oportunidade de aprofundar as perguntas para que as professoras pudessem refletir mais sobre a tarefa implementada e a sua própria prática. Ciente disso, busquei propor questionamentos mais efetivos por meio de entrevistas semi-estruturadas, mas percebia que muitas vezes as perguntas que eu (esta PC) suscitava não ultrapassavam os limites da reflexão prática. Tais perguntas, às vezes bastante genéricas, conduziam apenas à discussão de tarefas e à reformulação das mesmas, sem, no entanto, nos aprofundarmos em questões essenciais e mais teóricas, como a relevância de certas práticas e a relação destas com a vida real dos alunos. Mesmo querendo contribuir para a formação reflexiva crítica das professoras, confesso que, na prática, nem sempre consegui seguir esse caminho. Não é fácil criar oportunidades para que o “outro” reflita sobre sua prática; é tentador (tanto para mim como pesquisadora colaboradora, quanto para as PPs) estabelecer uma relação de “dar e receber idéias” para serem aplicadas em sala de aula. Só próximo ao final da atividade, percebi como a qualidade do meu questionamento era crucial para que o processo de reflexão crítica das participantes ocorresse de forma plena. Mesmo não tendo conseguido desenvolver a reflexão crítica das PPs como eu gostaria, analisando a maneira

como conduzi os questionamentos nas conversas/ entrevistas no início e no final do estudo, constatei que os avanços foram substanciais. Foi por meio desses questionamentos que as PPs começaram a ampliar suas visões de objeto da atividade e a perceber que poderiam desempenhar melhor os seus papéis de colaboradoras.

Com base em minhas reflexões sobre essa experiência, parece-me que é mais útil e produtivo negociar e deixar claras as regras e a divisão de trabalho com mais antecedência na atividade, tomando o cuidado em fazê-lo, de modo que não se imponha nada, nem se intimide ou iniba a participação das professoras. Assim, sugiro que as propostas de formação docente abram espaço para que os professores discutam seus interesses e necessidades e negociem regras de participação com o grupo. Uma maior divisão de trabalho entre os participantes é altamente recomendada, visando promover um melhor compartilhamento de idéias, sugestões e trabalho entre os mesmos e evitar o problema de sobrecarga de trabalho de um dos membros do grupo. Uma alternativa prática e viável que pode ser citada é a possibilidade de convidar alunos para serem monitores nas aulas. Assim, outras pessoas, que não os professores, assumiriam o papel de orientar os alunos, valorizando as contribuições de todos. O auxílio de monitores teria sido muito útil nesse estudo, por exemplo, quando abrimos contas de e-mail para todos os alunos das turmas em questão. Provavelmente esse processo teria sido menos cansativo para todos, se tivéssemos tido a ajuda de alunos monitores. Levar o grupo a pensar e discutir com todos alternativas adequadas de valorizar a contribuição de cada participante pode ser interessante e é também recomendado por esta PC para propostas que visem à formação reflexiva de professores.

Finalmente, a análise de dados sobre a atividade de aprender a usar a Internet no ensino presencial de LE indicou, de forma geral, um conflito entre, de um lado, uma proposta de formação reflexiva do professor, adotada por esta PC e de outro, uma abordagem mais prática das PPs, focadas em aplicar “fórmulas” prontas. Esse grande conflito foi sendo diluído, ao longo do tempo, na medida em que esta PC buscou conscientizar as PPs sobre o objeto da atividade, chamando a sua atenção para o fato de que elas estavam aprendendo a usar a Internet e estavam “elaborando tarefas para aprender”, além de valorizar suas contribuições e os seus papéis durante o desenvolvimento das atividades.



Ao final da atividade em foco, apesar de ambas as professoras relatarem que aprenderam a utilizar a Internet em suas aulas, apenas uma professora, a PI, continua levando seus alunos ao laboratório de informática, corroborando a idéia de que, tal como afirmam Stepp-Greany (2002), McMenemy e Evans (1998) e Egbert, Paulus e Nakamichi (2002), os professores têm diferentes razões para evitar ou usar as novas tecnologias, mas aqueles que têm mais experiência de ensino e no uso da tecnologia (como era o caso da PI) são os mais propensos a integrar a tecnologia à sala de aula. Vale dizer que essa professora demonstra, desde nossa última conversa (no dia 8/07/05), uma preocupação (maior do que a da PE) em inovar suas aulas, pensando em novas estratégias e procedimentos para continuar o trabalho no laboratório de informática ao longo do segundo semestre de 2005 (cf. seções 5.2.1 e 5.2.3). Assim, ela continua fazendo um trabalho colaborativo semelhante ao nosso com a professora de história da escola, uma vez que a PE trabalha em dias diferentes dos dela, o que dificulta que elas trabalhem juntas.

A PE, mesmo tendo participado da elaboração das tarefas e reconhecendo a importância de se trabalhar com a Internet em sala de aula (cf. relatado por ela mesma na entrevista final), não chega a levar seus alunos ao laboratório de informática após o término desta pesquisa e continua seguindo um modelo educacional convencional (na forma presencial, sem uso das NTICs). O fato de ela ter encontrado barreiras para implementar a tecnologia (como pressões de tempo dentro e fora de sala de aula, falta de reconhecimento e de suporte para integração de computadores, entre outras, citadas na literatura da área e na seção 2.4 deste estudo) pode explicar o fato de ela não ter modificado a sua prática de sala de aula, como relatado por ela (pelo telefone) a esta PC.

Por fim, resta-me sugerir novos encaminhamentos para futuros estudos. Na verdade, as perguntas de pesquisa que propus aqui são apenas algumas entre as várias possibilidades de investigação. O contexto analisado poderia prestar-se a outros estudos, como o de investigar o papel da comunidade (destacando a participação dos alunos, dos demais professores da escola e/ou da direção) ou mesmo focalizar o sistema de atividade de elaborar tarefas com uso da Internet para a aula de LE, destacando o processo de elaboração de tarefas entre as participantes. Nesse sentido, vale ressaltar que a abordagem de tarefas com uso da Internet não foi esgotada neste trabalho, uma vez que, privilegiou-se, devido ao pouco tempo, apenas algumas alternativas de trabalho relacionadas aos interesses dos

alunos. Outras alternativas poderiam ser desenvolvidas e implementadas. Além disso, este estudo poderia ser analisado a partir da perspectiva dos alunos ou ser desenvolvido em outros contextos, abarcando o nível de ensino médio ou superior, ou ainda outras instituições (como escolas particulares e/ ou cursos livres de idiomas).

Pelas sugestões feitas e os resultados encontrados, espero que este estudo inspire outros pesquisadores a investigar novas possibilidades de uso da Internet no ensino presencial de LE e a formação de professores para atuar nesse contexto, multiplicando as pesquisas nessa área. Após a realização deste estudo, concluí ser de fundamental importância a investigação do processo de aprendizagem e reflexão de professores que buscam inserir as NTICs em suas práticas, a fim de iluminar projetos e propostas de formação de professores que desejam usar a tecnologia visando a uma educação de qualidade.

## 7. BIBLIOGRAFIA

ALLWRIGHT, D. & BAILEY. "Getting started – the question of approach". In: *Focus on Language classroom: an introduction to Classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p.35-53.

ALMEIDA, M. E. B. Formando professores para atuar em ambientes de aprendizagem interativos e colaborativos, Disponível em: <http://www.nave.pucsp.br/doc/formando.doc>, 2000.

\_\_\_\_\_. Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: F.J. Almeida (coord.). *Projeto Nave. Educação a distância. Formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem*. São Paulo: PUC.

AMORIN, M.L. "A Internet em aulas de língua inglesa para alunos principiantes: relato de uma experiência". In: KESTLER, I. NOGUEIRA, R. & MELO, S. (orgs.). *Estudos Anglo-Germânicos em Perspectiva*, Rio de Janeiro, Faculdade de Letras da UFRJ, 2002, pp. 56-60

ANDREASSEN, E. F., Evaluating how students organise their work in a collaborative telelearning scenario: an activity theoretical perspective. Masters dissertation, Department of Information Science, University of Bergen, Norway. [Online] Disponível em: <http://www.ifi.uib.no/docta/dissertations/andreassen/>, 2000

ARAÚJO, J.P. "A sala de aula na Internet: o texto didático on-line". In: *Estudos Anglo-Germânicos em Perspectiva*. Ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2002.

ARAÚJO, J.P. e TAVARES, K. Ferramentas de busca para fins acadêmicos. Curso on-line integrante do I Seminário de Estudos em Linguagem, Educação e Tecnologia - I Seminário LingNet ([www.lingnet.pro.br](http://www.lingnet.pro.br)). Faculdade de Letras, UFRJ, 2005.

AZEVEDO, W. Panorama atual da educação a distância no Brasil. Texto apresentado na série Educação a Distância do Salto para o Futuro, TV Escola. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default.htm>, 2000.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem Colaborativa num paradigma emergente. In: Almeida, M.E. e Moran, J.M. (orgs.) *Integração das tecnologias na Educação*. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p.74-79.

BELLONI, M.L.. Professor coletivo: quem ensina a distância? In M. L. Belloni. *Educação a distância*. Editora Autores Associados, 1999.

BALL, A.F. Preparing teachers for diversity: lessons learned from the US and South Africa. *Teaching and teacher Education* 16, 2000, p.491-509.

- BANNON, L.J. 1997. Activity theory. Interaction Design Centre University of Limerick version 2.0 sept 30 1997 [Online] Disponível em: <http://www-sv.cict.fr/cotcos/pjs/TheoreticalApproaches/Activity/ActivitypaperBannon.htm> Acessado em 15 de dezembro de 2001
- BRANDL, K. Integrating *Internet*-based reading materials into the foreign language curriculum: from teacher to student-centered approaches. *Language Learning & Technology*. Vol. 6, Nº 3, September 2002, pp. 87-107. [Online] Disponível em: <http://lt.msu.edu/vol6num3/brandl/#you>, acessado em setembro de 2002.
- BROWN, K.; COLE, M. Cultural Historical Activity Theory and the Expansion of Opportunities for Learning After School. In: WELLS, G; CLAXTON, G. (eds) *Learning for life in the twenty-first-century: sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell, 2002, p. 225-238.
- CARELLI, I. M. Estudar on-line: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.
- CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L.P. “Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro”. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Vol. 17, 1991, p. 133-144.
- COLE, A.L. & KNOWLES, J.G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, vol. 30, no. 3, 1993, pp. 473-495.
- COLE, M. *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo, Edições Loyola, 2003.
- DEBSKI, R. Exploring the re-creation of a CALL innovation. *Computer Assisted Language Learning*, 13(4/5), 2000, p. 307-332.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.
- EGBERT, PAULUS, T.M. & NAKAMICHI, Y. The impact of CALL instruction on classroom computer use: a foundation for rethinking technology in teacher education. *LLT Magazine*, vol. 6, nº3, September 2002, pp. 108-126. [Online] Disponível em <http://lt.msu.edu/vol6num3/egbert/default.html>, acessado em 30 de maio de 2005.
- ENGESTRÖM, Y. Non Scolae Sed Vitae Discimus. Como Superar a Encapsulação da aprendizagem escolar. In: Daniels H. (org) *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo, Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. Innovate learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice, in Y. Engeström, R. Miettinen e R.L. Punamaki (orgs.), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999

\_\_\_\_\_. Developmental studies of work as a test bench of activity theory: The case of primary care medical practice. In S. Chaiklin and J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives an activity and context*. Cambridge University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. *Interactive Expertise: Studies in Distributed Working Intelligence*. Research Bulletin 83, 1992.

\_\_\_\_\_. Learning by expanding. 1987. [Online] Disponível em: <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>

ENGESTRÖM, Y. & MIDDLETON, D. Cognition an communication at work. Boston, MA: Cambridge University Press, 1996.

ERICKSON, T. “What makes school ethnography ethnographic?” *Antropology and Education Quarterly*. Vol. 15/1, 1984, p. 55-66.

\_\_\_\_\_. “Sociolinguistics soziolinguistik”. In: *Etnographic Description in Sociolinguistics*. Walter de Gruyter. 1988, p. 1081-1095.

FONSECA, C.F. Interação professor-aluno por e-mail no ensino-aprendizagem de inglês: uma pesquisa-ação. Dissertação de Mestrado do Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, UFRJ, 2004.

FOX, G. The Internet: Making in Work in the ESL Classroom. *The Internet TESL JOURNAL*, Vol. IV, nº 9, September 1998. [Online] Disponível em <http://iteslj.org/Articles/Fox-Internet.html> Acessado em 14 de julho de 2002.

FREIRE, M.M. A socio-cultural/semiotic interpretation of intercommunication mediated by computers. The Ontario Institute for Studies in Education, 1993. [Online] Disponível em <http://psych.hanover.edu/vygotsky/freire.html> Acessado em 25 de outubro de 2003.

GALLOWAY, J. P. How teachers use and learn to use computers. In *Technology and Teacher Education Annual*, 1996, p.857-859

GRAUS, J. An evaluation of the usefulness of the Internet in the EFL Classroom Department of English/ University of Nijmegen, 1999. L. Nijmegen. Dissertação de Mestrado não publicada. pp.120 [Online] Disponível em: <http://home.plex.nl/~jgraus/thesis/content/htm> Acessado em 5 de junho de 2000.

HANSEN T., DIRCKINCK-HOLMFELD, L., LEWIS R. & RUGELJ, J. Using telematics for collaborative knowledge construction Chapter in P. Dillenbourg (Ed), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Elsevier Science / Pergamon, 1999.

HENRIGTON, Rupert. Teaching EFL/ ESL Students how to use Search Engines and develop their English. The Internet TESL Journal Vol VIII No 12, December, 2002. Disponível em: [http:// iteslj.org/](http://iteslj.org/)

ILYENKOV, E. V. Dialectical logic: Essays on its history and theory. Moscow: Progress, 1977.

\_\_\_\_\_. The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital. Moscow: Progress, 1982.

JAKUBOWICZ, P. Online Learning Community: A Case Study of the CUForum at The Chinese University of Hong Kong. Paper presented at the Internet Research Conference 2003. [Online] Disponível em: <http://aoir.org/members/papers4/JakubowiczAolRconferencepaperOCT2003.pdf> Acessado em 26 de outubro de 2003.

JONASSEN, D.; ROHRER-MURPHY, L. Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments. ETR&D, Vol. 47, No. 1, 1999, pp. 61-79. [Online] Disponível em: <http://tiger.coe.missouri.edu/~jonassen/courses/CLE/documents/activity.pdf>. Acessado em 15 de outubro de 2003.

KEMMIS, S. (1987). "Critical reflection". In: M.F. Widdén & I. Andrews (eds.). *Staff development for school improvement*. Philadelphia: The Falmer Press.

KENSKI, Vani M. Novas Tecnologias na Educação Presencial e a Distância. In: ALVES, Lynn e Nova, Cristiane (Orgs). *Educação a Distância*, Ed. Futura, 2003, p. 25-42.

KIM, K., ISENHOUR, P.L, CARROLL, J.M., ROSSON, M. B. & DUNLAP, D. R. *TeacherBridge: Knowledge Management in Communities of Practice*, Home Oriented Informatics and Telematics - The network home and the home of the future (HOIT2003), 2003. Irvine, California, USA [Online] Disponível em <http://people.cs.vt.edu/~carroll/papers/TB-HOIT03.pdf>

KUUTTI, K. Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. In B.A. Nardi (Ed.) *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. Cambridge, MA: MIT Press, 1996.

LAM, Y. Technophilia v. technophobia: A preliminary look at why second language teachers do or do not use technology in their classrooms. *Canadian Modern Language Review*, 56, 2000, p. 389-420.

LEONTIEV, A. N. Activity, consciousness, and personality. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1978. [Online] Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm> Acessado em 15 de outubro de 2001.

LEVY, M. *Computer assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford: Clarendon Press, 1997 a.

LEWIS R. Learning together in virtual communities. 2001 [Online] Disponível em: [http://uoc.edu/web/eng/art/uoc/lewis0102/lewis0102\\_imp.html](http://uoc.edu/web/eng/art/uoc/lewis0102/lewis0102_imp.html) Acessado em 26 de outubro de 2003.

LIBERALI, F. C. “Agente e Pesquisador aprendendo na ação colaborativa”. Artigo baseado no trabalho apresentado no *XLV Grupo de Estudos Lingüísticos*, PUC/SP, 1997.

\_\_\_\_\_. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

LIBERALI, Fernanda; ZYNGIER, Sônia. *Caderno de reflexões para os orientadores e monitores do CLAC*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

MAGALHÃES, M.C.C. “Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor”. Trabalho de LA apresentado em Campinas. São Paulo: PUC, 1994.

\_\_\_\_\_. Projetos de formação contínua e educadores para uma prática crítica. In: *The Specialist*, São Paulo, Vol 19, nº 02, 1998, p.169-184.

MANN C. & STEWART F. *Internet Communication and Quantitative Research. A Handbook for Researching Online*. London, SAGE Publications, 2000.

MARCHUSCHI, LA. “O hipertexto como um novo espaço da escrita em sala de aula. *Linguagem e Ensino*. Vol 4, nº 1, 79-111, 2001.

MARQUÈS, P. “Critérios para la clasificación y evaluación de espacios web de interes educativo”, em <http://www.ciberespiral.org/bits/avaweb.htm>. 1999.

MAY, S. Critical ethnography. In: HORNBERGER, N. H. & CORSON, D. (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997, pp. 197-206.

MCMENIMAN, M., & Evans, R. (1998). CALL through the eyes of teachers and learners of Asian languages: Panacea or business as usual? *On-CALL Online*, 12(1).

MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 3ª ed., Campinas, São Paulo, Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na Educação. *Revista Ciência da Educação*, vol. 26, nº 2, maio-agosto, 1997, pp. 146-153. [Online] Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/Internet.html>, acessado em 12 de julho de 2002.

MUEHLEISEN, V. Projects Using the Internet in College English Classes. A presentation given at the CALL. Basics and Beyond conference at Chubu University, Nagoya, Japan, on May 31, 1977. Disponível em: <http://www.waseda.ac.jp/faculty/96050/index-e.html>  
Acesso em 12/07/2002.

NARDI, B. Activity Theory and human-computer interaction. In: NARDI, Bonnie A (ed) *Context and Consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. Cambridge, MIT Press, 1996. p. 7-16

NARDI, Bonnie A (ed) *Context and Consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. Cambridge, MIT Press, 1996. p. 7-16

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. Cambridge University Press, 1992.

OSUNA M.M. & MESKILL C. Using the World Wide Web to integrate Spanish language and culture: a pilot study. *Language Learning & Technology*, Vol. 1, Nº 2, January 1998, p. 71-92.

PAIVA, V. L. M. O. *A WWW e o Ensino de Inglês*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. V. 1, nº 1, 2001. p. 93-116.

PAIVA, V. L. M. E-mail: Um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, LA. & XAVIER, A.C. (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*. RJ: Editora Lucerna, 2004.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação, Brasília, 1998.

REGO. T.C. Vygotsky: uma perspectiva histórica-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROPOLI, Edilene. Boletim EAD, Unicamp/ Centro de Computação/ Equipe EAD, disponível em: <http://www.ead.unicamp.br>, 2001.

RUSSEL, D. Looking Beyond the Interface: Activity Theory and Distributed Learning. In: LEA, M.; NICOLL, K. *Distributed Learning Social and Cultural Approaches to Practice*. Londres, Falmer Press, 2002. p 64-82.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A . Nóvoa (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992 , p.77-93.

Smerdon, B., Cronen, S., Lanahan, L., Anderson, J., Iannotti, N., & Angeles, J. *Teachers' tools for the 21<sup>st</sup> century: A report on teachers' use of technology*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2000.



SILVA, E. T. *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, M. EAD on-line, cibercultura e interatividade. In: L. Alves & C. Nova (org.). *Educação a distância*. São Paulo: Futura, 2003.

SILVA, M. Sala de aula Interativa: a Educação Presencial e a Distância em sintonia com a Era Digital e com a Cidadania. Boletim Técnico do Senac, vol 27, nº 2, 2001. Disponível em <http://www.saladeaulainterativa.pro.br/textos.htm>.

SINGHAL, M. The Internet and Foreign Language Education: Benefits and Challenges. The Internet TESL Journal, Vol.III, nº 6, June 1997. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html>. Acesso em 10/05/2002.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29 (2), 1992.

SPRADLEY, J. P. "Making an ethnographic record". In: *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980, p. 63-83.

STEPP-GREANY. Student Perceptions on Language Learning in a Technological Environment: implications for the new millennium [Online] Disponível em <http://lt.msu.edu/vol6num1/STEPGREANY/default.html>, 2002.

TAKADASHI, T (Org). *Sociedade da Informação no Brasil*. Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, disponível em: <http://wwwsoc.info.org.br>, 2000.

TAVARES, K. "Novas tecnologias, novas linguagens - formando comunidades de aprendizagem online para o ensino de línguas". *Cadernos de Letras* 20, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003, pp. 129-136.

TAVARES, K. Aprender a moderar lista de discussão - um estudo na perspectiva da teoria da atividade. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, PUC-SP, 2004.

TAVARES, K.C. A. A Formação do Professor On-line – de listas de recomendações à reflexão crítica. *Revista de Estudos em Linguagem, Educação e Tecnologia* (no prelo)

TRACEY, D.H., HEATH, M., & TRUSS, J. "Side-by-Side": A Technology education model for preservice and inservice teachers. *Reading Online*, 6 (2). Available: [http://www.readingonline.org/electronic/elec\\_index.asp?HREF=tracey/index.html](http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=tracey/index.html), 2002.

TROKELOSHVILI, D. A. & JOST N. H. The Internet and Foreign Language instruction: Practice and Discussion. The Internet TESL Journal, Vol.II, No 8, August, 1997 Disponível em : <http://iteslj.org/Articles/Trokeloshvili-Internet.html>. Acesso em 10/05/2002.

VALENTE, J.A. Diferentes abordagens de educação a distância. Artigo Coleção Série Informática na Educação – TVE Educativa, 1999. [Online] Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br>.

\_\_\_\_\_. Curso de especialização em desenvolvimento de projetos pedagógicos como uso das novas tecnologias: descrição e fundamentos. In: J.A. Valente, M.E.B.B. Prado & M.E.B. Almeida (org.). *Educação a distância via internet: formação de educadores*. São Paulo: Avercamp., 1993.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 1977.

VYGOTSKY, L. S. The instrumental method in psychology. In J. V. Wertsch (ed.) *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, N.Y.: Sharpe (pp. 134-143), 1981.

\_\_\_\_\_. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. trad.Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos. São Paulo: Livraria Martins Pontes, 1984.

XAVIER, A.C. Leitura, Texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, LA. & XAVIER, A.C. (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*. RJ: Editora Lucerna, 2004.

WAKE, J. D. Evaluating the Organising of a Collaborative Telelearning Scenario from an Instructor Perspective – an Activity Theoretical Approach. 2001. [Online] Disponível em: <http://www.Ub.uib.no/elpub/2001/h/704001/Hovedoppgave.pdf> Acessado em 22 de novembro de 2003.

WARSCHAUER, M. *E-mail for English teaching*. Alexandria: TESOL, 1995.

\_\_\_\_\_ et al. *Internet for English Teaching*. Alexandria: TESOL, 2000.

WARSCHAUER, M & WHITTAKER, P. F. *The Internet for English Teaching: Guidelines for teachers*. Originally published in the TESL Reporter 30, 1, 1997, p. 27-33.

WELLS, G. Working with a teacher in the zone of proximal development: research on the learning and teaching of science. 1<sup>st</sup> Conference for Socio-Cultural Research. Madrid, 1991

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: IAG – Artes gráficas Ltda. 1993, p. 13-28.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

## **ANEXO 1: QUESTIONÁRIO (alunos)**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Língua Estrangeira que estuda no momento: \_\_\_\_\_

1. Há quanto tempo estuda língua estrangeira (Inglês ou Espanhol)?
2. Faz algum cursinho de línguas? Qual?
3. Como você considera o seu nível de língua estrangeira?
4. Em que sente mais dificuldade na língua?
5. Tem computador em casa?
6. Tem algum conhecimento de computador? Faz algum curso? Qual?
7. Tem acesso à Internet? Onde?
8. Com que frequência usa o computador? Geralmente, para quê?
9. Tem e-mail? Qual?
10. Para você, o que é Internet?
  
11. O que você acha de aprender língua estrangeira usando a Internet?
  
12. Já foi alguma vez ao laboratório de informática de sua escola? Em que disciplina? O que você fez? Usou a Internet? Conte como foi esta experiência.
  
13. Gostaria de ter aulas de língua estrangeira no laboratório de informática da sua escola? Que temas poderiam ser abordados? Como poderiam ser essas aulas? Aponte sugestões.

OBRIGADA POR RESPONDER AS QUESTÕES!

**ANEXO 2: QUESTIONÁRIO (professoras)**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Ocupação profissional: \_\_\_\_\_

Formação (local/ curso/ ano de conclusão): \_\_\_\_\_

Local (s) que trabalha atualmente: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo trabalha como professora do município do RJ? \_\_\_\_\_

Já trabalhou em outros locais? Onde? Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Há quanto tempo leciona (no total)? \_\_\_\_\_

Gosta do que faz? \_\_\_\_\_

Que dificuldade(s) encontra em seu trabalho atual? (se houver alguma)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fale um pouco de seu trabalho em sala de aula. Como são as aulas? Quais são suas prioridades?

Como é sua interação com os alunos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você adota ou se baseia em algum livro didático? Qual? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Com que série(s) trabalha? O que acha do nível de línguas dos alunos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tem computador em casa? \_\_\_\_\_

Tem algum conhecimento de computador? \_\_\_\_\_

Tem acesso à Internet? Onde? \_\_\_\_\_

Com que frequência usa o computador? Geralmente, para quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tem e-mail? Qual? \_\_\_\_\_

Já participou de alguma lista de discussão? \_\_\_\_\_

Já levou alguma vez seus alunos ao laboratório de informática da escola? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que você acha de levar os alunos para desenvolver alguma atividade de línguas no laboratório, usando a Internet? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tem alguma preocupação, medo ou insegurança quanto a isso?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tem alguma sugestão ou recomendação para o trabalho no laboratório?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quais são suas expectativas em relação ao desempenho dos alunos no laboratório?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

MUITO OBRIGADA POR RESPONDER AS QUESTÕES!

**ANEXO 3:****Roteiro para entrevista semi-estruturada após a tarefa 3 (CARDS/ POSTALES)**

1. Uma das expectativas que se tinha no início do curso foi a de que os alunos se sentissem mais motivados em relação à aprendizagem da língua. No momento, você tem mais alguma expectativa a acrescentar? Você considera que as aulas de língua estrangeira no laboratório com uso da Internet estão alcançando esta(s) expectativa(s)?

---

---

2. Que conteúdos e habilidades foram/ estão sendo trabalhados até agora no laboratório? Na sua opinião, o que os alunos têm podido aprender nas tarefas no laboratório?

---

---

3. Que outros conteúdos e habilidades você acredita que poderiam ser trabalhados/ desenvolvidos em tarefas no laboratório, usando a Internet?

---

---

4. Como você vê a relação entre as tarefas no laboratório e as tarefas em sala de aula (convencional)?

---

---

5. Que vantagens (pontos positivos) e dificuldades (pontos negativos) você tem percebido na inclusão da Internet na sua disciplina? O que você acha que poderia ser feito para minimizar as dificuldades?

---

---

6. Em relação a esta tarefa (do e-mail) especificamente, você acha que, apesar das dificuldades, os alunos conseguiram atingir os objetivos propostos? Na sua opinião, o que os alunos aprenderam com a tarefa?

---

---

OBRIGADA!

**ANEXO 4:****Roteiro para entrevista semi-estruturada após a tarefa 4 (Word games/ Juegos de Palabras)**

1. O texto “A www e o ensino de Inglês” da professora Vera Menezes fala das potencialidades da Web para o ensino de línguas. O que você achou de mais interessante na leitura desse texto? Há algum aspecto que você gostaria de destacar?

---

---

2. Segundo a profª Vera Menezes, “usar a Internet no ensino de Inglês é um desafio que demanda mudanças de atitude de alunos e professores”. Você concorda com tal afirmação? Que mudanças você acredita que se fazem necessárias?

---

---

3. O que a profª Vera Menezes sugere em termos de atividades de ensino-aprendizagem de línguas com uso da Internet?

---

---

4. Hoje trabalhamos com jogos de palavras educativos para o ensino de línguas. Na sua opinião, o que os alunos puderam aprender com esta tarefa?

---

---

5. Você acha que os alunos conseguiram atingir os objetivos propostos? Houve alguma dificuldade? Qual?

---

---

6. Você pretende relacionar esta tarefa feita no laboratório com o conteúdo trabalhado em sala de aula (convencional)? De que maneira?

---

---

OBRIGADA!

**ANEXO 5:****Roteiro para entrevista semi-estruturada após tarefa 5 (Web Research/ Pesquisa Internet):**

1. O artigo do professor João Sedycias sugere alguns exemplos de uso da Internet para o ensino de línguas; você gostaria de destacar algum? O que você achou do texto? Que outros recursos (não mencionados no texto) também podem ser trabalhados?

---

---

2. Em relação a nossa tarefa de hoje (Pesquisa na Web), você acha que os alunos conseguiram atingir os objetivos propostos? O que eles aprenderam?

---

---

3. Hoje também estamos encerrando as tarefas deste semestre. Como você vê a turma antes e depois do trabalho realizado? Houve mudanças? Quais?

---

---

4. Na sua opinião, qual foi a maior contribuição e o maior desafio que a inserção da Internet nas aulas de língua estrangeira trouxe a você e aos seus alunos?

---

---

5. Que tipo de tarefa você considera que proporcionou mais aprendizagem aos alunos? Por quê?

---

---

6. Você pretende continuar no 2<sup>a</sup> semestre com o trabalho no laboratório de informática? Por quê? O que você acha de continuar trocando idéias com a outra professora de língua estrangeira (Inglês/ Espanhol) e comigo por e-mail?

---

---



7. O que você achou desse período de trabalho em conjunto comigo? Como você se sentiu? Que pontos positivos e negativos pode apontar?

---

---

---

8. O que você acha que aprendeu nesse processo de elaborar, implementar e avaliar tarefas no laboratório? O que você acha que ainda precisa aprender sobre o uso da Internet para o ensino de língua estrangeira? Como você acredita que pode aprender mais sobre o assunto?

---

---

---

9. Como você pensa que deve ser a capacitação do professor para que este possa se adaptar ao uso da Internet em sala de aula, utilizando com sucesso seus recursos?

---

---

---

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

**ANEXO 6: MATERIAL ENTREGUE AOS ALUNOS (TAREFA 1- ESPANHOL)**

Escola Municipal – Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Alunos: \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_**Tarefa para a aula de Espanhol no laboratório do dia 7/04/05 – “El vestuario”****Objetivos:** Identificar peças do vestuário masculino e feminino em uma loja online (real). Ampliar o vocabulário e promover a interação.**Procedimentos:**

1. Visitem o site <http://www.ofertaslibre.com/> sobre vestuário.
2. Na janela “Categorias” (ao lado esquerdo), selecionem a opção “Indumentaria y Accesorios” e depois, cliquem em “Ropa Femenina”.
3. Diante das peças de roupa oferecidas, há uma especial para a festa (anos 40). **Responda em Espanhol:**
  - a) ¿Qué pieza de ropa es ésta? \_\_\_\_\_
  - b) ¿De qué color es? \_\_\_\_\_
  - c) ¿Cuánto cuesta? \_\_\_\_\_
  - d) Si comprase esta ropa más (+) “um par de sapatos pretos de camurça” (desta página), ¿cuánto gastaría? \_\_\_\_\_
  - e) ¿Cómo se puede pagar? \_\_\_\_\_
4. Agora, imagine que você é o **Ronaldinho**, clique em “Ropa Masculina” (ao lado esquerdo) e responda as seguintes perguntas (em Português ou Espanhol, se pedir):
  - a) Quantos modelos de calças aparecem (nesta página)? \_\_\_\_\_
  - b) Que palavra corresponde a “calças” em Espanhol? \_\_\_\_\_
  - c) Uma dessas calças é jeans. Que palavra (desta página) corresponde a “calça jeans” em Espanhol? \_\_\_\_\_
  - d) Existe outra maneira de dizer “calça jeans” em Espanhol. Qual? \_\_\_\_\_
5. Agora, cliquem na opção “+ Roupas Femeninas” e procurem um presente (regalo) para a professora de Espanhol de vocês. Lembrem-se que dia **12/04** é o aniversário (cumpleaños) dela! Escrevam o nome do presente em Espanhol e justifiquem esta escolha. **Atenção:** Tem que ser um presente de no máximo \$ 10 (dez dólares)!

---



---

## ANEXO 6: MATERIAL ENTREGUE AOS ALUNOS (TAREFA 1- INGLÊS)

Escola Municipal – Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Alunos: \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_

### Tarefa para a aula de Inglês no laboratório do dia 8/04/05 – “Clothes”

**Objetivos:** Identificar peças do vestuário masculino e feminino em uma loja online (real). Ampliar o vocabulário e promover a interação.

#### **Procedimentos:**

1. Visitem o site <http://www.gap.com/> sobre vestuário.
2. Abaixo da palavra “SALE” em vermelho, selecionem a opção “men” (homens).
3. Aparecerá na tela roupas masculinas e acima delas, as páginas numeradas de 1 a 10. Cliquem na opção “view all at once” para ter acesso a todas as páginas de uma vez.
4. Diante das peças de roupa (pieces of clothing) oferecidas, responda em **Inglês**:
  - a. Quantos modelos de calças aparecem (nesta página)? \_\_\_\_\_
  - b. Que palavra corresponde a “calças” em Inglês? \_\_\_\_\_
  - c. E as “camisetas” coloridas? Quantos modelos tem? \_\_\_\_\_
  - d. Em que cores elas aparecem? (listar pelo menos 10) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
  - e. Cite três palavras novas que você aprendeu (nesta página) com as devidas traduções. \_\_\_\_\_
5. Agora, volte para a página inicial, clique na palavra “women” (mulheres) que está no quadrado vermelho e depois em “view all at once” para ver todas as peças de roupa femininas. Responda as perguntas em **Inglês**:
  - a) Quantos modelos de “saias” aparecem (nesta página)? \_\_\_\_\_
  - b) Que palavra corresponde a “saias” em Inglês? \_\_\_\_\_
  - c) Que modelo de saia é o mais barato? \_\_\_\_\_
  - d) Se você fosse comprar o vestido preto (desta página) e mais uma bolsa preta pequena com lacinho (ao final), quanto gastaria? \_\_\_\_\_

\* Considerando que o dia das mães (**Mother’s Day**) está se aproximando, escolha alguma coisa (desta página) para dar de presente (gift) a ela. Escrevam o nome do presente em Inglês e justifiquem esta escolha. Atenção: Tem que ser um presente de no máximo \$ 30 (trinta dólares)! \_\_\_\_\_

**ANEXO 7: MATERIAL ENTREGUE AOS ALUNOS (TAREFA 2- ESPANHOL)**

Escola Municipal – Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Alunos: \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_**Tarefa para a aula de Espanhol no laboratório do dia 5/05/05 – “Celebidades”****Objetivos:** Identificar e comparar o perfil de celebridades (Thalía X Luis Miguel), de acordo com informações de dois *sites* diferentes. Levar os alunos a escrever um perfil de sua mãe, baseados nas características observadas deste gênero textual.**Procedimentos:**

1. Visitem o site <http://www.portalmix.com/famosos>
  2. No meio da página, na 1ª coluna “Divas de la canción”, cliquem no último nome da lista: “**Thalía**” \_\_ una de las artistas latinas más importantes.
  3. Diante de seu perfil e sua biografia, respondam às questões **em Espanhol**:
    - a. Cuándo y dónde nació Thalía? \_\_\_\_\_
    - b.Cuál es su verdadero nombre? \_\_\_\_\_
    - c. De qué color es su cabello? \_\_\_\_\_
  4. Agora, voltem para a página inicial, cliquem no nome “**Luis Miguel**” que está entre os da lista de cantores (cantantes) e respondam às perguntas **em Espanhol**:
    - a. Cuándo y donde nació Luis Miguel? \_\_\_\_\_
    - b. Qué color tienen sus ojos? \_\_\_\_\_
    - c. Qué informaciones tiene en común con Thalía? (Cite duas) \_\_\_\_\_

---
  5. Agora, entrem no *site* <http://biografias-de-famosos.anuncios-radio.com/> e rolem um pouco a página porque mais embaixo aparecem curiosidades sobre a Thalía e o Luis Miguel... Leiam e respondam (em Português):
    - a) Que informações são dadas a mais sobre os cantores neste *site*? (Cite duas de cada um)

---
  - b) Comparando com o *site* anterior, qual deles é mais completo? \_\_\_\_\_
  - c) Na sua opinião, pelo tipo de informação que têm, a quem esses *sites* podem interessar?
- 
- \* **Se houver tempo:** Entre no nome **Thalía** que está na lista do canto esquerdo da página e veja se há alguma informação sobre a mãe dela. Considerando que o dia das mães (**Día de las madres**) está se aproximando, veja de há algo em comum entre a mãe de Thalía e a sua mãe. Faça um breve perfil da sua mãe; se possível, em Espanhol.

**ANEXO 7: MATERIAL ENTREGUE AOS ALUNOS (TAREFA 2- INGLÊS)**

Escola Municipal – Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Alunos: \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_**Tarefa para a aula de Inglês no laboratório do dia 6/05/05 – “Celebrities”**

**Objetivos:** Identificar e comparar o perfil de celebridades (Britney Spears X Brad Pitt), de acordo com informações de dois *sites* diferentes. Levar os alunos a escrever o seu perfil, baseados nas características observadas deste gênero textual.

**Procedimentos:**

1. Visitem o site <http://www.celebwelove.com/>
2. Na janela “**Most wanted**” (Mais queridos), no canto esquerdo, cliquem no nome “**Britney Spears**” \_\_ uma das maiores estrelas da música pop internacional.
3. Depois, cliquem na opção “**Profile**” (perfil), acima das fotos dela.
4. Rolem um pouco a página para ver o perfil dela, que começa mais embaixo e respondam às questões em **Inglês**:
  - a. Qual a profissão da Britney Spears? \_\_\_\_\_
  - b. Quando e onde ela nasceu? \_\_\_\_\_
  - c. Qual é o signo dela? \_\_\_\_\_
5. Agora, voltem para a página inicial, cliquem na palavra “**actor**” (ator) mais abaixo e depois em “**Brad Pitt**” para ver o perfil dele e respondam às perguntas em **Inglês**:
  - a. Qual o nome verdadeiro dele? \_\_\_\_\_
  - b. Quando e onde ele nasceu? \_\_\_\_\_
  - c. Que informações ele tem em comum com a Britney Spears? (Cite duas) \_\_\_\_

---
6. Agora, entrem no *site* “Celebrity Guru” em <http://www.celebguru.com/>. No final da página, há duas listas de celebridades (femininas e masculinas), cliquem no nome da **Britney Spears**, um dos primeiros da lista (“Top Females Celebrity”) e respondam:
  - a) Que informações são dadas a mais sobre a Britney Spears neste *site*? (Cite pelo menos 3)
 

---
  - b) Comparando com o *site* anterior, qual deles é mais completo? \_\_\_\_\_
  - c) Na sua opinião, pelo tipo de informação que têm, a quem esses *sites* podem interessar?
 

---

\* **Se houver tempo:** volte a página principal e entre no nome **Brad Pitt** que está entre os da lista “Top Males Celebrity”. Veja o seu perfil e descubra se há alguma informação em comum entre ele e você! Depois, escreva o seu próprio perfil, se possível em Inglês.

## ANEXO 8: MATERIAL ENTREGUE AOS ALUNOS (TAREFA 3- ESPANHOL)

Escola Municipal – Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Alunos: \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_

### Tarefa para a aula de Espanhol no laboratório do dia 09/06/05 - “Postales celebridades”

**Objetivos:** Fazer o cadastro de e-mail dos alunos. Escrever um cartão virtual em Espanhol com a foto de uma celebridade e enviar para os colegas da turma.

### **Procedimentos:**

- Primeiramente, entre no site do **bol**: <http://www.bol.com.br> e clique em “**Inscreeva-se já!**” para criar seu cadastro de e-mail. Complete **atentamente** com seus dados pessoais e depois clique em “**avanzar**”. **Atenção: Não seleccione nenhum interesse e diga que não quer receber e-mails sobre super-ofertas! Depois:**
1. Visitem o site <http://www.portalmix.com/famosos>
  2. Na página principal, cliquem em “**Los servicios**”, no canto esquerdo superior e escolham a opção “**postales**”.
  3. Rolem um pouco a nova página e cliquem na categoria “**Famosos**”.
  4. Escolham a foto (imagem) da celebridade que querem enviar para um amigo(a) e preencham o formulário (que aparece abaixo) com as informações pedidas:
    - a. Escrevam o e-mail de seus amigos (destinatários da mensagem) separados por vírgulas. Incluam também o e-mail da professora: [apmdacosta@bol.com.br](mailto:apmdacosta@bol.com.br)
    - b. Escolham o e-mail de um representante do grupo para servir de remetente.
    - c. Coloquem o nome dos participantes do grupo de vocês (emissores).
    - d. Escrevam a mensagem em Espanhol (Saludando a los amigos y explicando porque seleccionaron la foto para ellos).
    - e. Coloquem uma despedida (Por ejemplo: “Tu amigo Luis”; “Con mis mejores deseos, Antonio”; “Muchos besos y abrazos”, “Hasta luego”, etc.)
    - f. Cliquem em “**ver**” para ver como vai ficar a mensagem.
  5. Agora, se vocês acharem que está legal a sua mensagem, cliquem em “**enviar**” para que a mensagem seja enviada... Caso, queiram modificar alguma coisa, cliquem em “**editar**”, mudem o que quiserem e depois enviem.
- \* **Se houver tempo:** Entrem no site do **bol**, digitem o nome do usuário e senha de um dos membros do grupo e entrem em sua caixa de e-mails para ver se recebeu alguma mensagem de algum colega da turma. Caso a tenha recebido, respondam à mensagem aos colegas, agradecendo **em Espanhol**. (É só clicar em “responder”, escrever e depois em “enviar”).

## ANEXO 8: MATERIAL ENTREGUE AOS ALUNOS (TAREFA 3- INGLÊS)

Escola Municipal – Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Alunos: \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_

### Tarefa para a aula de Inglês no laboratório do dia 10/06/05 – “Celebrity card”

**Objetivos:** Fazer o cadastro de e-mail dos alunos. Escrever um cartão virtual em Inglês com a foto de uma celebridade e enviar para os colegas da turma.

#### Procedimentos:

- Primeiramente, entre no site do **bol**: <http://www.bol.com.br> e clique em “**Inscreeva-se já!**” para criar seu cadastro de e-mail. Complete **atentamente** com seus dados pessoais e depois clique em “**avancar**”. **Atenção: Não selecione nenhum interesse e diga que não quer receber e-mails sobre super-ofertas! Depois:**
  1. Visitem o site <http://www.celebwelove.com/>
  2. Na página principal, cliquem em “**Celebrity card**”, que está logo no início.
  3. Depois, escolham e cliquem no nome de uma celebridade que gostam.
  4. Escolham a **foto** (imagem) da celebridade que querem enviar para um amigo(a) e cliquem em “**continue**”.
  5. Rolem um pouco a página, e mais embaixo e preencham com seus dados:
    - a. Escolha o “layout” (formato) do card
    - b. Escreva o nome e e-mail do destinatário (quem vc vai enviar o e-mail)
    - c. Escreva o seu nome e e-mail
    - d. Escolha uma cor de fundo para o cartão
    - e. Escolha um “emoticon” (uma carinha) para a sua mensagem
    - f. Escreva uma mensagem em Inglês a um amigo(a) da turma (do outro grupo), se apresentando e perguntando como ele ou ela está.
    - g. Selecione uma música para acompanhar a mensagem, se quiser.
    - h. Clique em “**Preview your geetings**” para ver como vai ficar a mensagem.
  6. Agora, se você achar que está legal a sua mensagem, clique em “**send this card**” para que a mensagem seja enviada... Caso, queira modificar alguma coisa, clique em “**need some changes**” (Precisa algumas mudanças). Mude o que quiser e depois envie.

\* **Se houver tempo:** Entre no site do bol, digite seu nome do usuário/ senha e entre em sua caixa de e-mails para ver se recebeu alguma mensagem de algum colega da turma. Caso tenha recebido, responda a mensagem ao colega, agradecendo **em Inglês**.

**ANEXO 9: MATERIAL ENTREGUE AOS ALUNOS (TAREFA 4- ESPANHOL)**

Escola Municipal – Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Alunos: \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_**Tarefa para a aula de Espanhol no laboratório do dia 23/06/05 - “Juegos de Palabras”****Objetivos:** Revisar e fixar o vocabulário de forma lúdica e levar os alunos a explorar as ferramentas de interatividade da Internet e a interagir com os colegas em duplas.**Procedimentos:**

1. Visitem o catálogo do **Yahooligans!** <http://www.yahooligans.com/>
2. Na área central da tela na homepage do Yahooligans, cliquem em “**Computers & Games**”, e depois, na opção “**Online Games**”.
3. Dentre a categoria de games apresentada, cliquem em “**Word games**”.
4. Vão aparecer na tela 4 novas categorias, cliquem em “**Hangman**” (Jogo da Forca).
5. Agora, escolham a opção “[SuperKids: Vocabulary Builders](#)”. Depois, “[Hangman](#)”.
6. Procurem na categoria **Language** o link “[Simple Spanish nouns](#)” (substantivos) ou “[Simple Spanish Verbs](#)” (verbos). Escolham uma das opções e divirtam-se!!!
7. Depois, voltem a página principal do Superkids e escolham a opção [Hidden Word Puzzles](#). Digitem um grupo de seis palavras em Espanhol (do vocabulário que vocês já aprenderam), montem o caça-palavras, imprimam e troquem entre os grupos. Além disso, façam uma frase para cada palavra no espaço abaixo:

---



---



---



---



---

\* **Se houver tempo:** Entre no site do [bol](#), digite seu nome do usuário/ senha e entre em sua [caixa de e-mails](#) para ver se recebeu alguma mensagem de algum colega da turma. Caso tenha recebido, responda a mensagem ao colega, agradecendo **em Espanhol**.



**ANEXO 9: MATERIAL ENTREGUE AOS ALUNOS (TAREFA 4- INGLÊS)**

Escola Municipal – Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Alunos: \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_**Tarefa para a aula de Inglês no laboratório do dia 24/06/05 - “Word games”****Objetivos:** Revisar e fixar o vocabulário de forma lúdica e levar os alunos a explorar as ferramentas de interatividade da Internet e a interagir com os colegas em duplas.**Procedimentos:**

1. Visitem o catálogo do **Yahooligans!** <http://www.yahooligans.com/>
2. Na área central da tela na homepage do Yahooligans, cliquem em “**Computers & Games**”, e depois, na opção “**Online Games**”.
3. Dentre a categoria de games apresentada, cliquem em “**Word games**”.
4. Vão aparecer na tela 4 novas categorias, cliquem em “**Hangman**” (Jogo da Força).
5. Agora, escolham a opção “**KidsCom: Hangman**” e divirtam-se!!!
6. Depois, voltem a página principal e escolham a opção “[SuperKids: Vocabulary Builders](#)”.
7. Na página do Superkids, escolham a opção [Hidden Word Puzzles](#). Digitem um grupo de seis palavras em Inglês (do vocabulário que vocês já aprenderam), montem o caça-palavras (basta clicar em “**create a page**”) imprimam e troquem entre os grupos. Além disso, façam uma frase para cada palavra no espaço abaixo:

---



---



---



---



---

\* **Se houver tempo:** Visitem o site [www.vocabulary.co.il](http://www.vocabulary.co.il) (cliquem em “Match game”) ou ainda entrem no site do [bol](#), vejam suas [caixas de e-mails](#) para ver se há alguma mensagem de algum colega da turma. Caso tenham recebido, respondam a mensagem ao colega, agradecendo **em Inglês**.

## ANEXO 10: MATERIAL ENTREGUE AOS ALUNOS (TAREFA 5- ESPANHOL)

Escola Municipal – Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Alunos: \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_

### Tarefa para a aula de Espanhol no laboratório do dia 07/07/05 - “Pesquisa Internet”

**Objetivos:** Familiarizar-se com as ferramentas de busca disponíveis na Web e mostrar que a pesquisa na Internet por textos em língua estrangeira pode ampliar o conhecimento prévio dos alunos em diversas áreas (favorecer a interdisciplinaridade).

### Procedimentos:

Um aluno adolescente precisa investigar quais os males fatais causados pelo fumo (tabaco) para alertar um amigo dele espanhol que está se viciando e morrendo aos poucos. Ele procura por sites na Internet (em espanhol) que falem sobre os **efectos del consumo de cigarrillos en la salud** para que possa convencer este amigo a deixar de fumar.

1. Utilizem o catálogo do **Yahooligans!** (<http://www.yahooligans.com/>) a fim de ajudar este aluno a encontrar 2 (dois) sites para sugerir ao seu amigo. Não usem palavras-chave para sua busca. Cliquem apenas em categorias oferecidas pelo catálogo.
2. Um bom ponto de partida é a categoria “**Science and Nature**” (Ciências e Natureza) na área central da página principal do Yahooligans, já que este tema é o mais próximo do assunto fumo (somoking), saúde (health/salud). Cliquem nesta categoria e, a partir daí, vão clicando nas categorias e subcategorias mais relacionadas ao assunto procurado até chegar a um conjunto de **links** (22) que levarão aos *sites* de seu interesse. **Atenção: é fundamental escolher as categorias mais adequadas para chegar a um bom resultado de pesquisa!**
3. Ao encontrar a lista de 22 links em Inglês, há 5 (cinco) *links* que levam a *sites* que tem a possibilidade de ver a mesma página em Espanhol. É só procurar por *sites* que tenham informações sobre os efeitos do fumo (smoking effects) ou que tragam dicas (tips/ pistas) para parar de fumar (to quit smoking) com a opção “Esta página en Español” ou “En Español”. **Depois de entrar em um site relevante para a busca, anotem seu endereço. Para voltar à lista de sites oferecida pelo Yahooligans, cliquem em Voltar/Back no menu de navegação.** Dos 5, selecionem 2 sites e escrevam o endereço dos mesmos nas linhas abaixo. Se possível, anotem os passos que percorreram até chegar ao site (Ex:Yahooligans>Science and Nature...) \_\_\_\_\_

\* Observem que **não** há uma única resposta certa para esta atividade, alguns sites são possíveis. Também **não** é necessário ter um conhecimento profundo de **Inglês e Espanhol** para esta busca. Levem em consideração as palavras que são parecidas com o Português e tudo o que vocês já sabem sobre os efeitos do fumo. Não se preocupem em entender todas as palavras dos textos. O principal é procurar por “efectos del fumo”. Concentrem-se no objetivo de leitura e **boa pesquisa!**

\* **Se houver tempo:** Experimentem fazer a mesma pesquisa só que, agora, vão até a página principal do **Yahooligans**, digitem **palavras-chave** na janela central diante da palavra **Search (pesquisa)**. Primeiro, experimentem digitar: informacion fumo. Depois, digitem em inglês smoking. Comparem os resultados! **Atenção para digitar corretamente as palavras-chave!**

## ANEXO 10: MATERIAL ENTREGUE AOS ALUNOS (TAREFA 5- INGLÊS)

Escola Municipal – Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Alunos: \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_

### Tarefa para a aula de Inglês no laboratório do dia 08/07/05 - “Web Research”

**Objetivos:** Familiarizar-se com as ferramentas de busca disponíveis na Web e mostrar que a pesquisa na Internet por textos em língua estrangeira pode ampliar o conhecimento prévio dos alunos em diversas áreas (favorecer a interdisciplinaridade).

### Procedimentos:

Um aluno adolescente precisa investigar quais os males fatais causados pelo fumo (smoking) para alertar um amigo dele americano que está se viciando e morrendo aos poucos. Ele procura por sites na Internet que falem sobre os **efeitos do fumo** (em Inglês) para que possa convencer este amigo a deixar de fumar.

1. Utilizem o catálogo do **Yahooligans!** (<http://www.yahooligans.com/>) a fim de ajudar este aluno a encontrar 2 (dois) sites para sugerir ao seu amigo. Não usem palavras-chave para sua busca. Cliquem apenas em categorias oferecidas pelo catálogo.
2. Um bom ponto de partida é a categoria “**Science and Nature**” (Ciências e Natureza) na área central da página principal do Yahooligans, já que este tema é o mais próximo do assunto fumo (smoking), saúde (health). Cliquem nesta categoria e, a partir daí, vão clicando nas categorias e subcategorias mais relacionadas ao assunto procurado até chegar a um conjunto de **links** (22) que levarão aos sites de seu interesse. **Atenção: é fundamental escolher as categorias mais adequadas para chegar a um bom resultado de pesquisa!**
3. Ao encontrar esta lista de links, procurem por sites que tenham informações sobre os efeitos do fumo (smoking effects) ou que tragam dicas (tips) para parar de fumar (to quit smoking). **Depois de entrar em um site relevante para a busca, anotem seu endereço. Para voltar à lista de sites oferecida pelo Yahooligans, cliquem em Voltar/Back no menu de navegação.** Seleccionem dois sites e escrevam o endereço dos mesmos nas linhas abaixo. Se possível, anotem os passos que percorreram até chegar ao site (Ex:Yahooligans>Science and Nature...)

---

\* Observem que **não** há uma única resposta certa para esta atividade (vários sites são possíveis) e **não** é necessário ter um conhecimento profundo de **Inglês** para esta busca. Levem em consideração as palavras que são parecidas com o Português e tudo o que vocês já sabem sobre os efeitos do fumo. Não se preocupem em entender **todas** as palavras dos textos. O principal é procurar por “smoking effects” e/ou por “tips to quit smoking”. Concentrem-se no objetivo de leitura e boa pesquisa!

\* **Se houver tempo:** Experimentem fazer a mesma pesquisa só que, agora, vão até a página principal do Yahooligans e digitem **palavras-chave** na janela central diante da palavra **Search (pesquisa)**. Primeiro, experimentem digitar: quit smoking. Depois, digitem apenas smoking. Comparem os resultados! **Atenção para digitar corretamente as palavras-chave!**

## **ANEXO 11: ESTRUTURA DAS AULAS NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA**

Descrevo abaixo um resumo das três etapas feitas em cada aula no laboratório para facilitar a visualização das tarefas como um todo.

**1ª etapa – INTRODUÇÃO:** o objetivo desta etapa era o de promover um breve debate sobre o tema da tarefa, valorizando as contribuições dos alunos. Para isso, eram lançadas perguntas para ativar os pré-conhecimentos deles sobre o assunto, ou melhor, a proposta de trabalho do dia. Cumpre relatar que, na primeira vez em que os alunos entraram em contato com a Internet, eu e as professoras participantes julgamos necessário refletir inicialmente com eles o que vem a ser “Internet” e o objetivo das aulas de LE no laboratório; destacando a posição do inglês e do espanhol como línguas de acesso à informação universal. Só depois, então, iniciamos o trabalho pretendido no laboratório, orientando o acesso a Web.

**2ª etapa – DESENVOLVIMENTO:** nesta etapa, os alunos eram orientados para a observação da tela do computador e posterior acesso a Internet. Ao acessarem a Web, eles recebiam do professor uma folha contendo os procedimentos e as tarefas a serem realizadas. Seguindo as instruções dadas por escrito, eles faziam a leitura do *site* determinado e buscavam, em conjunto, respostas para o preenchimento das questões propostas. Discutindo com os colegas das duplas ou trios e fazendo inferências, eles confirmavam ou não as hipóteses levantadas na primeira etapa.

**3ª etapa – AVALIAÇÃO:** neste momento, os alunos eram levados a compartilhar as descobertas realizadas, verbalizar os caminhos percorridos, enfim, avaliar e sistematizar o que tinham aprendido com a tarefa daquele dia. Isso era feito porque eu e as professoras participantes entendíamos que se existem vários caminhos para se chegar ao mesmo objetivo, a descoberta de novas formas para a solução de problemas deve ser sempre valorizada. Logo, havendo tempo disponível, fazíamos ao final da aula esta sistematização com os alunos. Porém, se o tempo da aula estivesse esgotado, deixávamos essa sistematização para a aula seguinte (em sala de aula convencional) ou para a próxima ida ao laboratório, antes da realização da próxima tarefa.

## ANEXO 12: BREVE DESCRIÇÃO DAS TAREFAS IMPLEMENTADAS

- **TAREFA I: El vestuario/ Clothes**

RESUMO: Em um ambiente de uma loja de departamentos virtual, os alunos foram levados a consolidar e expandir os itens lexicais de vestimenta, introduzidos em sala de aula convencional e, ao mesmo tempo, aprenderam a fazer compras através da Internet, navegando pelo *site* determinado, identificando diferentes produtos, comparando preços etc. Por fim, apresentaram o que descobriram e escolheram para dar de presente à professora da turma ou a um familiar.

### OBJETIVOS:

- Identificar as peças do vestuário masculino e feminino em um *site* de uma loja *online*
- Praticar a leitura e ampliar o vocabulário em LE
- Promover a interação entre os alunos

### COMO ACONTECEU:

Perguntamos aos alunos se eles conseguiam imaginar como seria uma loja de departamentos em outro país (na Argentina/ nos EUA): “Será que os itens do vestuário seriam os mesmos do Brasil? E será que tais itens seriam mais caros ou mais baratos do que os nossos? Haveria algum jeito da gente saber disso sem precisar viajar ao estrangeiro? Uma boa idéia seria utilizar a Internet”. Explicamos, então, rapidamente, o que vem a ser “Internet”, comentando as respostas dos próprios alunos, dadas no questionário inicial. Destacamos a Internet como um importante instrumento de informação e comunicação multimídia. Dissemos ainda que usamos a expressão “multimídia” para a comunicação por diversos meios, como: imagens visuais, sons e palavras escritas.

Discutimos também com a classe a necessidade atual de saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos tanto em LM como em LE. Nesta conversa, o principal objetivo das aulas de LE no laboratório, apontado por eles, foi o de “estar em contato com a língua através de situações do mundo real”, como a de “fazer compras”, por exemplo. Através de perguntas simples, os alunos foram levados a ativar pré-conhecimentos sobre computador, Internet e vestuário.

Após esta discussão, pedimos aos alunos que entrassem na Internet e digitassem o endereço do *site* de uma loja de departamentos do país estrangeiro. Para a aula de Espanhol, utilizamos o *site* argentino [www.ofertaslibre.com](http://www.ofertaslibre.com) e para a aula de Inglês, o [www.gap.com](http://www.gap.com); este último foi escolhido com base nos estudos de Amorim (2002). A escolha desses *sites* deveu-se ao fato dos mesmos apresentarem mais elementos não-lingüísticos (figuras de peças de roupa com seus nomes e preços) do que propriamente texto escrito; o que, ao nosso ver, facilitaria a compreensão dos alunos nesse primeiro contato com a Internet.

Navegando pelo *site*, os alunos identificaram diferentes produtos e observaram suas cores, preços, tamanhos, etc. Em conjunto com os colegas, fizeram a leitura e preencheram na folha as questões propostas. Utilizaram, para isso, estratégias do tipo *scanning*, buscando informações específicas. Ao concluírem a atividade, deveriam ainda escolher um produto para dar de presente à professora da turma (na aula de Espanhol) e à sua mãe (na aula de Inglês); indicando, inclusive, o valor “investido” nas compras, que não poderia ultrapassar dez dólares. Esta questão constituiu um desafio para os alunos, pois mesmo com pouco dinheiro, deveriam comprar um bom presente. Que dupla ou trio conseguiria este fato? Infelizmente, essa questão (mais livre) prevista para o final da aula acabou não sendo incorporada à tarefa por muitos alunos, devido à restrição do tempo. Os alunos da turma de espanhol (7<sup>as.</sup>), em sua maioria, conseguiram realizar todas as tarefas dentro do tempo previsto. Logo, nesta turma, esta 1<sup>a</sup> tarefa foi implementada em apenas um dia de aula.

Como já foi mencionado no capítulo de metodologia, em virtude do grande número de alunos e dos poucos computadores disponíveis, dividimos as turmas em dois grupos: no 1<sup>o</sup> tempo de aula (45 min) levávamos o 1<sup>o</sup> grupo (a primeira metade da turma) ao laboratório, enquanto que a outra metade ficava fazendo alguma atividade em sala de aula. Ao bater o sinal, trocávamos os grupos: os que estavam em sala iam ao laboratório (no 2<sup>o</sup> tempo), enquanto que os demais retornavam para a sala de aula convencional. Além de serem mais disciplinados (em comparação aos da 6<sup>as.</sup>), os alunos da turma de espanhol tinham acabado de ver o vocabulário sobre vestuário; o que, sem dúvida, contribuiu para que tivessem mais agilidade ao fazer as questões até o fim.

Em contra-partida, os alunos da turma de Inglês, além de mais agitados, por serem também mais novos, tinham visto o vocabulário de roupas no ano anterior (5<sup>as.</sup>). Isso dificultou a realização da tarefa, pois muitos não se lembravam das palavras estudadas. Além disso, o *site* que remetia a loja *Gap* estava muito carregado com figuras, o que fez com que a conexão ficasse

lenta demais. Ao bater o sinal do primeiro tempo, a grande maioria dos alunos não havia terminado de completar as questões. Logo, eu e a PI achamos melhor deixar que os alunos desse primeiro grupo terminassem de fazer as questões naquele dia (utilizando o outro tempo de aula) e deixar que o outro grupo (a outra metade da turma) viesse ao laboratório na semana seguinte para realizar a tarefa. Dessa forma, a tarefa 1 foi implementada na turma de inglês em dois dias diferentes.

No dia em que levamos o segundo grupo ao laboratório, tivemos uma surpresa: alguns itens do vestuário, que constavam anteriormente nas páginas da Web, já não estavam mais disponíveis. Em vista disso, tivemos que fazer uma adaptação no momento, substituindo uma peça de roupa por outra. Não atentamos para o fato de que temporariamente e com frequência, as páginas da Web passam por modificações. Apesar disso, os alunos relataram terem gostado da tarefa e aprendido palavras novas.

Segundo relato oral dos alunos da turma de espanhol, eles tiveram uma experiência de compras em LE mais relevante do que aquela vivenciada em sala de aula convencional. Dessa forma, posso afirmar que esta primeira tarefa mostrou-se relevante, pois colocou os alunos diante de uma situação desafiadora. Eles tiveram contato com um vocabulário muito mais rico e atualizado, principalmente no que se refere aos itens do vestuário e às cores e ainda tiveram a possibilidade de aprender novos conceitos. Os de espanhol, por exemplo, aprenderam que “*remera*” é também camiseta; já os de inglês perceberam que *pants*, *shorts*, *trousers* são vocábulos sempre usados no plural e que *socks*, *sneakers*, *shoes*, *gloves* também são usados no plural ou, então, precedidos da expressão “a pair of” e, portanto, seguidos pelo verbo no singular, concordando com a idéia de um par. Esses resultados apareceram após conduzirmos uma avaliação oral da tarefa 1, perguntando aos alunos: “Vocês gostaram da tarefa de hoje? O que vocês aprenderam sobre computador, Internet e vestuário?” A experiência desta aula trouxe ainda para nós, professoras, dois aprendizados: o *site* escolhido não pode ser “pesado”, com muitas imagens, e momentos antes da aplicação da tarefa é necessário checar o *site* para verificar o que está realmente disponível.

- **TAREFA II: Celebidades/ Celebrities**

RESUMO: Nesta tarefa os alunos conheceram o perfil e a biografia de personalidades famosas, comparando as informações em dois *sites* diferentes. Ao final, confeccionaram seu próprio perfil autobiográfico ou o perfil de um parente, como a “mãe”, por exemplo.

OBJETIVOS:

- Identificar e comparar o perfil de duas personalidades famosas, de acordo com informações de dois sites diferentes
- Praticar a leitura, a escrita e ampliar o vocabulário em LE
- Promover a interação entre os alunos

COMO ACONTECEU:

Pedimos aos alunos que falassem sobre os seus artistas favoritos e discutimos com eles sobre o que mais lhes agradava nessas celebridades. Perguntamos também o que eles sabiam ou já tinham ouvido falar sobre celebridades, como: Britney Spears e Brad Pitt, (na aula de inglês), Thalía e Luis Miguel (na aula de espanhol). Estimulamos os mesmos a falar sobre os gostos deles, as manias, o estilo de se vestir, cantar etc.

Além disso, ainda nesta etapa inicial, fizemos um exercício do tipo *brain storm* (tempestade de idéias) sobre os vários elementos que deveriam ser incluídos na criação de um perfil autobiográfico, como: nome, data de nascimento, signo, tipo físico, além dos hobbies, gostos e manias. Foram lançadas perguntas do tipo: “Quais as informações que um perfil / uma biografia apresenta? Como elas estão organizadas?”, a fim de levar os alunos a prestarem atenção nesses detalhes.

Em um segundo momento, os alunos entraram na Internet, acessaram os *sites*, compararam as informações dos perfis das celebridades e responderam as questões. Utilizaram, novamente, estratégias do tipo *scanning*. Ao final, foram levados a escrever o seu próprio perfil (na aula de inglês) ou o perfil de sua mãe (na aula de espanhol). Em ambas as turmas, a tarefa 2 foi implementada em apenas um dia de aula (conforme o esperado). Alguns alunos tiveram dificuldades quanto à escrita e solicitaram a interferência da professora da turma, a fim de tirar suas dúvidas. Eu e as professoras auxiliamos os alunos sempre que éramos solicitadas. Para a



aula de espanhol, usamos os *sites*: [www.portalmix.com/famosos](http://www.portalmix.com/famosos) e o <http://bigrafias-de-famosos.anuncios-radio.com>. Já para a de inglês foram o: [www.celebwelove.com](http://www.celebwelove.com) e o [www.celebguru.com](http://www.celebguru.com).

Em função da avaliação da tarefa anterior (feita pela pesquisadora, alunos e professoras) algumas mudanças ocorreram. O *sites*, em vez de carregados com várias figuras e imagens, possuíam uma *homepage* mais simples, sem muitos detalhes, pois, dessa forma, percebemos que o acesso à Internet ficava menos demorado. Logo, procuramos evitar uma tarefa muito demorada para não correr o risco da aula se tornar cansativa e/ ou dos alunos se sentirem frustrados por não conseguirem realizar todas as questões.

Observamos ainda a necessidade de deixar a última tarefa como “opcional”, colocando o título “se houver tempo”. Assim, procurávamos atender aos diferentes ritmos dos alunos. Aqueles mais rápidos faziam as questões até o fim, incluindo esta última. Os mais lentos, não chegavam a realizar esta última tarefa, mas também não se sentiam frustrados por isso, pois sabiam que esta, era opcional.

No entanto, mais uma vez, percebemos que foram poucos os alunos que conseguiram realizar a última questão em função da quantidade de exercícios, da lentidão da Internet e do pouco tempo disponível para realizá-la. Assim, apenas alguns alunos tiveram, de fato, a oportunidade de praticar a escrita em LE; a grande maioria não chegou a desenvolver essa tarefa. Em função disso, em nossa próxima tarefa no laboratório, procuramos reduzir o número de questões e priorizar a escrita, como será relatado a seguir.

- **TAREFA III: Postales/ Cards**

RESUMO: Essa tarefa integrou redação em LE e computação: os alunos redigiram mensagens de e-mail para os colegas da turma perguntando o que estes acham sobre o seu ator ou cantor(a) preferido. Através da criação de um cartão virtual ilustrado com a foto desta celebridade (escolhida por eles) e o seu envio aos colegas, os alunos tiveram a oportunidade de praticar a escrita e aperfeiçoar suas habilidades de redação em LE, ao mesmo tempo em que aprendem a utilizar o correio eletrônico (e-mail).

OBJETIVOS:

- Praticar a leitura e a escrita em LE;
- Levar os alunos a se relacionarem com a comunidade escolar através da linguagem escrita de maneira criativa;
- Levar os alunos a ter um cadastro de e-mail e saber utilizá-lo.

#### COMO ACONTECEU:

Primeiramente, antes de iniciarmos a tarefa em si, combinamos com os alunos que reservaríamos uma aula para criarmos os “e-mails” de todos. Começamos a tarefa perguntando o que eles entendiam por “e-mail” e se eles possuíam esse endereço virtual. Como a grande maioria não tinha e-mail, nem sabia direito do que se tratava, explicamos aos mesmos que a comunicação na Internet acontece via e-mail, que significa “eletronic mail” (correio eletrônico) e que é um recurso muito utilizado nos dias atuais, pois permite a comunicação de qualquer lugar e no horário em que se deseja.

Após a discussão oral inicial, começamos a orientar os alunos a fazer o cadastro de e-mail no BOL, já que este provedor possuía uma homepage simples, com instruções em português e não exigia CPF, documento que a maioria dos alunos adolescentes ainda não tinha. Apesar de tentar fazer tudo o mais simples possível, durante a aula, encontramos dificuldades em atender a todos os alunos, tais como: a conexão por vezes lenta, indisponibilidade da página principal do Bol no momento da aula; além dos diversos nomes de usuários que já existiam na rede e obrigavam os alunos a criarem e-mails com outros nomes e ou apelidos. Apareciam ainda propagandas na tela. Todos esses problemas citados fizeram com que o investimento de tempo para esta tarefa fosse ainda maior. Passamos duas semanas, ou melhor, duas aulas (de dois tempos cada uma) só fazendo o cadastro de e-mail com os alunos, pois queríamos que eles próprios criassem os seus e-mails.

Embora este procedimento tenha representado uma necessidade de mais tempo de aula (o que não era pretendido) eu e as professoras acreditávamos que os benefícios seriam compensadores. No total, esta tarefa nas duas turmas acabou sendo implementada em três dias de aulas e apenas no terceiro dia a atividade foi realizada de fato. Os alunos em geral ficaram muito envolvidos com seus ídolos famosos e interessados em seus gostos e manias. Este envolvimento e

interesse parece ter compensado a longa duração da tarefa, que foi considerada por muitos como interessante, porém um pouco trabalhosa.

Uma alteração importante feita na tarefa 3 em relação à tarefa 2 foi a redução do número de questões. Para não cansá-los em demasia, realizamos um sorteio para que cada dupla do primeiro grupo mandasse uma mensagem para uma dupla/ trio do segundo. Dessa forma, eles escreviam em conjunto apenas uma mensagem para o grupo de dois ou três alunos. Ao enviar, digitavam apenas o endereço de um dos integrantes do grupo com cópia da mensagem para os demais e uma cópia também para a professora da turma. Havendo tempo, eles deveriam responder a mensagem recebida, agradecendo. Apesar das dificuldades encontradas por alguns alunos na hora de escrever e de acessar a Internet, a tarefa foi considerada por eles como positiva.

- **TAREFA IV: Juegos de palabras/ Word games**

RESUMO: Esta tarefa favoreceu a fixação de vocábulos e de conceitos de forma lúdica, através de jogos educativos. Explorando o site do yahooligans (ferramenta de busca voltada para crianças e adolescentes) os alunos brincaram no jogo da forca online e, em seguida, participaram da elaboração de um caça-palavras, digitando no computador o grupo de palavras que desejavam inserir no jogo. O próprio programa criava o caça-palavras, eles imprimiam no papel e trocavam a folha entre os grupos para jogar. Depois de encontradas as palavras, construíam em grupo três frases com as mesmas.

OBJETIVOS:

- Revisar e fixar o vocabulário aprendido de forma lúdica
- Levar os alunos a explorar as ferramentas de interatividade da Internet
- Promover a interação e socialização dos alunos

COMO ACONTECEU:

Perguntamos aos alunos se eles já haviam usado o computador alguma vez para se divertir, jogar, brincar. Em virtude da resposta positiva de vários deles, perguntamos: “Que tipo de jogos vocês brincam no computador? São jogos educativos? O que vocês acham de aprender LE através de jogos educativos?”.  
LE através de jogos educativos?”.

Embora na discussão inicial alguns alunos tenham dito desconhecer jogos educativos, muitos apresentaram interesse em conhecê-los. Logo, convidamos os alunos a entrarem no catálogo do Yahoooligans através do site [www.yahooligans.com](http://www.yahooligans.com). Explicamos que o “yahooligans” é uma ferramenta de busca, especialmente criada para ajudar crianças e adolescentes a localizar *sites* sobre assuntos de seu interesse. Explicamos também a eles o que é uma ferramenta de busca. Dissemos que “ferramenta de busca” é um programa que ajuda a localizar informações na Internet por meio de diretórios (que listam sites sobre um mesmo assunto) ou de palavras-chave digitadas por quem faz a busca.

Primeiramente, os alunos clicaram em “computers e games” e depois em “online games” e brincaram no jogo da forca. Brincando, aprenderam palavras novas, como: “cousin” (primo) na aula de inglês e “manzana” (maçã) na aula de espanhol. As palavras eram de temas variados: membros da família, alimentos, cores, animais etc. Em seguida, seguindo as instruções por escrito, montaram um caça-palavras, digitando no computador o grupo de seis palavras que desejavam. Com ajuda da coordenadora da escola, fomos imprimindo aos poucos os caça-palavras dos alunos, na medida em que eles iam terminando. Isso porque só havia uma impressora (a lazer) para todos os computadores.

Em função da avaliação da tarefa anterior (tarefa 3), eu e as professoras percebemos que precisávamos mudar um pouco nossa dinâmica de aula; enfatizar o aspecto lúdico. Foi gratificante observar o empenho dos alunos em cumprir as questões. Eles trocaram os jogos entre os grupos e encontraram as palavras escolhidas pelos colegas. Depois, formaram pelo menos três frases com estas palavras. Ao bater o sinal, eles não queriam nem voltar para a sala de aula convencional. Com base em seus depoimentos, creio que atingimos o objetivo de revisar e fixar o vocabulário em LE e, ao mesmo tempo, propiciar ao grupo um momento de descontração e interação com os colegas.

Na aula de Inglês, ao final da aula, alguns alunos ainda tiveram a oportunidade de entrar no site [www.vocabulary.co.il](http://www.vocabulary.co.il) e jogarem o “match game”. Neste jogo, o próprio programa de computador pronunciava diversas palavras e os alunos iam clicando nas figuras ou imagens correspondentes. Ao ouvir a pronúncia, os alunos aprendiam diversas palavras e praticavam a habilidade de ouvir. Infelizmente, na turma de Espanhol não foi possível conduzir esta tarefa, pois não encontramos na Web um *site* propício para isso. Contudo, a avaliação das turmas foi

muita boa. Vale dizer ainda que a 4ª tarefa foi implementada em ambas as turmas em apenas um dia de aula, conforme o previsto.

- **TAREFA V: Pesquisa Internet/ Web Research**

RESUMO: Esta tarefa ofereceu aos alunos a oportunidade de usar a Internet como meio para buscar informações. Isso foi feito através de uma pesquisa sobre “FUMO”, tema que fazia parte do projeto da escola contra as drogas. Os alunos deveriam selecionar na Web dois *sites* que tivessem informações sobre os efeitos do fumo ou dicas para parar de fumar em LE, a fim de ajudar um amigo estrangeiro (situação-problema). Primeiramente, eles foram orientados para fazer a pesquisa utilizando o catálogo do Yahooligans, navegando pelas categorias até encontrarem o que desejavam. Em um segundo momento, havendo tempo, eles poderiam fazer a mesma pesquisa só que digitando palavras-chave. Além de aprenderem a utilizar uma ferramenta de busca na Web, eles puderam verificar que a pesquisa na Web por textos em LE pode ampliar seus conhecimentos de outras disciplinas.

OBJETIVOS:

- Praticar a leitura e ampliar o vocabulário em LE
- Promover a familiarização dos alunos com as ferramentas de busca da Web
- Favorecer a interdisciplinaridade e a interação entre os alunos

COMO ACONTECEU:

Começamos a aula perguntando aos alunos: “Que outros usos podemos fazer da rede mundial de computadores? Vocês já usaram a Internet alguma vez para fazer pesquisas ou trabalhos escolares? Que sites (ferramentas de busca) vocês usaram para encontrar o que queriam? Como foi esta experiência?”. Aproveitando os relatos dos poucos alunos que tinham passado por essa experiência, dissemos que, durante a aula, iríamos experimentar duas formas de localizar informações na Web: através de categorias (e subcategorias) e usando palavras-chave.

Perguntamos também aos alunos o que eles sabiam sobre os efeitos do fumo ou os males causados pelo fumo, já que eles já tinham desenvolvido trabalhos sobre esse assunto em outras

disciplinas. Estimulamos a busca na Web pelo referido assunto usando novamente o *site* do yahooligans (voltado para crianças e adolescentes). A escolha deste *site* foi feita não só pela garantia de que os alunos encontrariam informações confiáveis, mas também, por eles já estarem familiarizados com essa ferramenta de busca, devido à tarefa anterior, sobre jogos.

Os alunos acessaram o yahooligans, motivados pela situação “fictícia” de ajudar a um amigo estrangeiro que estava se viciando e morrendo aos poucos. Alguns, da turma de Inglês, listaram até mais de dois sites sobre o assunto. Por meio de um processo dinâmico de levantamento de hipóteses e realização de inferências, eles interagiram em duplas na busca da construção do significado. Utilizaram, para isso, estratégias do tipo *skimming*, uma vez que, para selecionar os sites, os alunos precisaram ter uma compreensão geral do propósito da página selecionada. Alertamos para que não se preocupassem em entender todas as palavras apresentadas pela ferramenta de busca, pois isto não era necessário para realizar a tarefa de leitura. Com auxílio da professora da turma, conseguiram explicitar o caminho que percorreram para chegar aos *sites* solicitados.

Os alunos da turma de espanhol sentiram mais dificuldades nesta tarefa, em relação aos da turma de Inglês. Como o catálogo do Yahooligans é todo elaborado em Inglês, ficou muito difícil para eles localizarem os *sites* desejados. Mesmo com todas as explicações dadas por escrito, os alunos ficaram um pouco perdidos ao selecionarem as categorias e subcategorias adequadas.

Em ambas as turmas, havia sido previsto um debate para encerrar a aula em que os alunos compartilhariam com os colegas os caminhos percorridos para encontrar os *sites* desejados. No entanto, os tempos diferentes dos alunos para realizar a tarefa inviabilizaram essa intenção, mas pelo menos, ambas as turmas conseguiram realizar a tarefa em um dia de aula (tempo previsto). Felizmente, os comentários finais feitos por eles após essa aula mostraram que a mesma teve a sua importância, na medida em que os alunos utilizaram a LE para ampliar ainda mais seus conhecimentos em outras áreas e disciplinas.

### ANEXO 13: PROPOSTA DE TAREFA DA PROFESSORA DE INGLÊS

Aula integrada – História e Inglês

Link: <http://www.guardians.net/egypt/>

Alunos: 1- \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_

#### ROTEIRO DA VISITA DO SITE

À medida que você procurar as seguintes palavras, em inglês, no endereço acima, você irá, gradualmente, descobrir o site. Não hesite em parar para admirar as lindas imagens e fazer perguntas à professora, quando for preciso. Boa viagem ao Egito!

1- Egito antigo: \_\_\_\_\_

2- Pirâmide: \_\_\_\_\_

Aqui você poderá listar alguns nomes de pirâmides, à medida que for visitando-as e examinando-as internamente e externamente. Não esqueça de informar a que você mais gosta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3- Múmia: \_\_\_\_\_

4- A mais famosa rainha do Egito: \_\_\_\_\_

5- Deuses e deusas: \_\_\_\_\_

Cite aqui os dois principais deuses egípcios: \_\_\_\_\_ e

\_\_\_\_\_

6- Mais famoso templo do Egito: \_\_\_\_\_

7- A esfinge de Giza: \_\_\_\_\_

8- Rio Nilo: \_\_\_\_\_

9- Deserto de Saara: \_\_\_\_\_

10- Mapa do Egito: \_\_\_\_\_

11- O Egito é banhado por dois dois mares. Quais? \_\_\_\_\_ e  
\_\_\_\_\_

12- Papiro: \_\_\_\_\_

13- Pedra de Roseta: \_\_\_\_\_

14- Nome do tradutor da Pedra de Roseta: \_\_\_\_\_

15- O alfabeto hieróglifo: \_\_\_\_\_

Veja como fica o seu nome escrito em hieróglifo!

**Good trip!**