

RENATA COSTA DE SÁ BONOTTO

***INTERNET NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA***

**PORTO ALEGRE
2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGÜÍSTICA APLICADA**

***INTERNET NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA***

RENATA COSTA DE SÁ BONOTTO

ORIENTADORA PROFa. DRa. EUNICE POLONIA

Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2007**

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

Renata Costa de Sá Bonotto

bonotto.renata@gmail.com

Porto Alegre, dezembro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Helena Sloczinski (UCS)

Prof. Dr. Wilson José Leffa (UCPEL)

Profa. Dra. Margarete Schlatter (UFRGS)

*Aos homens da minha vida
Fernando, Renan e Vinícius.*

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar esse trabalho, não poderia deixar de expressar meus agradecimentos a todos aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta com a conclusão do mestrado: família, professores e amigos. Em especial, agradeço:

- ❖ A Deus, princípio de todo amor e sabedoria!
- ❖ A minha sogra Sirley Therezinha Bonotto, por todo o carinho e dedicação expressos nos gestos e cuidados comigo, meu esposo e os pequenos, Renan e Vinícius.
- ❖ A Daline, minha sócia e amiga, por ‘segurar as pontas’ no trabalho e me apoiar irrestritamente durante a realização da dissertação.
- ❖ Aos professores do PPG-Letras Margarete Schlatter, Marília Lima, Pedro Garcez e Valdir Flores pelo conhecimento compartilhado, competência, esmero e exemplo de docência.
- ❖ A minha professora e orientadora, Eunice Polonia, por me introduzir ao mundo da EAD, e possibilitar uma vivência tão impactante da tríade ensino, pesquisa e extensão. Obrigada por acreditar nas minhas idéias e permitir que eu as colocasse em prática.
- ❖ A Gabriela da Silva Bulla e a Ingrid Kuchenbecker Broch, companheiras incansáveis nos cursos do NUED, nos congressos, nas conversas sobre a teoria e a prática docente, pesquisa e outras ‘cositas mais’. Cresci muito por meio das nossas ‘interações’!
- ❖ Aos professores que participaram dos cursos do NUED em 2006. Provavelmente, tenha aprendido mais com eles do que eles comigo – mas, o importante é que aprendemos juntos!
- ❖ Enfim, a todos os amigos e irmãos da IPPA que acompanharam a minha caminhada até aqui torcendo, animando, ouvindo, orando e, principalmente, compartilhando a vida comigo!

RESUMO

Esta pesquisa constitui uma reflexão sobre a formação de professores de línguas na modalidade a distância. Os dados foram gerados a partir de um curso a distância (*Internet na sala de aula de Língua Estrangeira: Curso de desenvolvimento para professores*) com duração de 10 semanas. O curso teve como participantes professores de LE em serviço na rede pública e particular de ensino de diferentes áreas do estado do Rio Grande do Sul. O ambiente virtual de aprendizagem usado foi o ALED (www.ufrgs.br/aled). O curso e a pesquisa tiveram como base a Teoria Sócio cultural e as discussões sobre a formação de professores em Linguística Aplicada. A metodologia empregada na pesquisa foi a pesquisa-ação. Os objetivos foram (1) analisar as interações que ocorreram no curso a distância para professores de LE e como elas se relacionaram com a construção de conhecimento e a reflexão; (2) refletir sobre o planejamento e a condução desse curso de modo a rever e reavaliar as práticas e escolhas pedagógicas e (3) estabelecer a partir dessa experiência, encaminhamentos relevantes para o desenvolvimento de outros cursos a distância para professores de LE. Os resultados revelaram o estabelecimento de padrões de interações variados, com maior ou menor engajamento na proposta do curso, a saber, o desenvolvimento de interações para levar à construção de conhecimento e reflexão. Quanto às práticas pedagógicas, os dados revelaram que as tarefas de discussão no Fórum podem não ser suficientes para garantir o estabelecimento de interações significativas e que favoreçam a aprendizagem de todos. Como as instâncias de interações mútuas e de engajamento dos participantes foram mais frequentes nos momentos em que havia uma postura de colaboração, sugere-se que as tarefas de outros cursos enfatizem o desenvolvimento de colaboração como proposta orientadora. Parece ser importante também estabelecer ações para promover a autonomia e a responsabilidade pessoal em relação à aprendizagem assim como a reflexão sobre a concepção de ensino e aprendizagem dos professores nos cursos de formação com base na sua experiência de aprendizagem a distância e através das TICs, como oportunizada pelo curso em estudo, e/ou com base na prática pedagógica desses professores ao fazerem uso da internet nas suas aulas de línguas.

ABSTRACT

This research constitutes a reflection about language teacher education. Data have been generated from a distance-learning course, namely, *Internet in the foreign language classroom: development course to teachers*, which lasted for ten weeks. The participants were in-service foreign language teachers coming from different parts of the state and working in private and public schools. The virtual learning environment used was ALED (www.ufrgs.br/aled). Both the course and the research have been based on the Sociocultural Theory and the discussions on teacher education in the field of Applied Linguistics. The methodology adopted was action research. There were three objectives for the research: (1) analyze interactions which took place within the distance-learning course to envision how they relate to knowledge construction and reflection; (2) reflect upon planning and conduction of the course as to review and assess pedagogic practices and choices; and (3) establish relevant follow-up procedures from this experience to other courses aiming at language teachers and held through distance-learning. Results revealed diverse interaction patterns showing higher or lower engagement in the course proposal, that is, the development of interactions leading to knowledge construction and reflection. As for pedagogic practices, data showed that discussion tasks in the Forum might not be effective enough to foster meaningful interaction which would favor learning for everyone involved. As the instances of mutual interaction and engagement of participants were more frequent when there was a collaborative standing on their part, it is suggested that tasks in future courses emphasize the development of collaboration as a guiding proposal. Besides that, it seems to be important to take actions in order to promote autonomy and personal responsibility towards each one's own learning as well as reflection on teachers' concepts of learning and teaching in continued education programs based on their experience in distance-learning through the support of information and communication technologies and/or from their teaching practice as they make use of the internet in their language classes.

SUMÁRIO

| | |
|---|------|
| RESUMO | vii |
| ABSTRACT | viii |
| LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES | xi |
| INTRODUÇÃO | 01 |
| | |
| CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 06 |
| | |
| 1. A PERSPECTIVA SÓCIO-CULTURAL | 06 |
| 1.1 <i>De</i> interação e mediação <i>para</i> Aprendizagem e Desenvolvimento | 09 |
| 1.2 O Desempenho Assistido no Ensino e na Aprendizagem..... | 14 |
| 1.3 Os Significados da Interação | 19 |
| 1.4 Interação Mediada por Computador | 21 |
| | |
| 2. LINGÜÍSTICA APLICADA & FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS | 23 |
| 2.1 A Reflexão na Formação de Professores | 28 |
| | |
| 3. AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO | 32 |
| | |
| 4. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | 37 |
| | |
| CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA | 45 |
| 1. Caracterização da Pesquisa..... | 45 |
| 2. Retomando os objetivos e as questões de pesquisa | 46 |

| | |
|--|------------|
| 3. Situando o estudo | 47 |
| 4. Ambiente Virtual de Aprendizagem..... | 49 |
| 5. A ação de extensão | 53 |
| 6. O perfil dos professores-alunos | 56 |
| 7. Instrumentos e procedimentos de análise | 57 |
| | |
| CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... | 60 |
| 1. Iniciando os estudos a distância | 60 |
| 2. Utilização dos espaços: construção de conhecimento e reflexão | 64 |
| 3. O papel da intervenção das professoras | 76 |
| 4. Em busca de soluções | 83 |
| 5. Refletindo sobre os achados | 93 |
| 6. Encaminhando ações e mudanças para adiante | 97 |
| | |
| CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS | 101 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 105 |
| | |
| ANEXOS | 116 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- ALED = Ambiente de Letras para Educação a Distância
AVA = Ambiente Virtual de Aprendizagem
CALL = *Computer-Assisted Language Learning*
EAD = Educação a Distância
DLM = Departamento de Línguas Modernas
FURG = Fundação Universidade Federal do Rio Grande
HTML = *Hypertext Marked Language*
IES = Instituições de Ensino Superior
IL = Instituto de Letras
LE = Língua Estrangeira
MEC = Ministério de Educação e Cultura
MSN = Microsoft Messenger
NUED = Núcleo de Educação a Distância
PCNs = Parâmetros Curriculares Nacionais
PROINFO = Programa Nacional de Informatização na Educação, *programa da SEED/MEC*
PROLIC = Pró-Licenciatura, *programa do MEC para a formação inicial de professores*
PS = Perspectiva Sócio-cultural
REGESD = Rede Gaúcha de Ensino Superior
SEAD = Secretaria de Educação a Distância, *órgão da UFRGS*.
SEED = Secretaria de Educação a Distância, *órgão do MEC*.
TICs = Tecnologias de Informação e Comunicação
UEM = Universidade Estadual de Maringá
UFMA = Universidade Federal do Maranhão
UFMG = Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS = Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ = Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM = Universidade Federal de Santa Maria
UFU = Universidade Federal de Uberlândia
UnB = Universidade Federal de Brasília
UNICAMP = Universidade Estadual de Campinas
USP = Universidade de São Paulo
ZDP = Zona de desenvolvimento proximal

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres... Como se vê, esta é uma questão ética e política e não tecnológica... Assim como não posso usar minha liberdade de fazer coisas, de indagar, de caminhar, de agir, de criticar para esmagar a liberdade dos outros de fazer e de ser, assim também não poderia ser livre para usar os avanços científicos e tecnológicos que levam milhares de pessoas à desesperança. Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços mas pô-los a serviço dos seres humanos.

Paulo Freire (2000, p. 147-148)

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo complexo e múltiplo. Mais do que nunca reconhecemos que qualquer evento exerce efeitos que excedem a nossa capacidade de apreensão e previsão e este ainda se relaciona com outros tantos elementos. Ramal inicia seu livro *Educação na Cibercultura*¹ com o texto inspirado em George Landow intitulado “O guardião das fronteiras”. A história contada ali tem o intuito de mostrar que os campos de estudo e pesquisa não ficam restritos a uma área de conhecimento, mas que cientistas e pesquisadores necessitam freqüentemente cruzar “territórios” em sua busca por entendimento e respostas.

[O estudioso para o guardião de fronteiras]

- Por isso, não solicito apenas que autorizes minha passagem, como também peço, em nome de todos os que desenvolvem pesquisas neste momento, que te despeças da tua função, pois para exercer a minha prática e levar adiante a pesquisa, não será possível que haja guardiões de fronteiras entre os países que visito.

A interdisciplinariedade está cada vez mais presente no meio acadêmico e nas falas dos profissionais dos mais variados campos. Faço coro com Moita Lopes quando afirma a impossibilidade de entender os atos humanos considerando apenas uma disciplina (op. cit., 1999, p. 434). Também concordo com Moraes quando postula:

Tanto a educação, como a cultura e a sociedade são sistemas muito complexos, cujo funcionamento envolve diferentes áreas do conhecimento, o que exige um olhar mais amplo e abrangente para a solução dos problemas. Como podemos conhecer o ser humano em sua totalidade e plenitude usando lentes inadequadas? Qual ciência ou metodologia científica que sozinha poderá dar conta do recado? Nenhuma, pois precisamos de várias delas (op. cit., 2002, p. 12).

¹ RAMAL, Andrea Cecília. *Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Assim, com a pesquisa que ora apresento, esse entendimento persiste. De cunho transdisciplinar, como é próprio da área de Lingüística Aplicada (doravante LA), estabeleço diálogo com outros campos do conhecimento como Educação, Psicologia, Informática, Comunicação, Sociologia – talvez, ainda outras – para enfocar, especificamente, a formação de professores, o ensino e a aprendizagem de LE, a Educação a Distância e as Tecnologias de Informação e Comunicação.

O estudo que deu origem a essa dissertação começou com o interesse que tenho na formação de professores de línguas estrangeiras. Este interesse tem suas raízes na minha própria história como professora inquieta na busca de entendimento sobre o meu contexto, as minhas práticas e minhas dificuldades e na busca pela melhoria e desenvolvimento profissional.

Comecei a ministrar aulas em cursos livres depois de sete anos de estudos de Língua Inglesa e para a minha contratação o que contou foi a proficiência na língua. Embora, isso parecesse suficiente para a instituição que me contratou, desde o primeiro dia em sala de aula, percebi que apenas um bom conhecimento lingüístico não faria de mim uma boa professora e nem levaria ao entendimento da dinâmica de sala de aula de LE. Desde então, comecei a buscar em livros e materiais para professores as respostas para minhas dúvidas, dificuldades e questões que não compreendia – a maior parte relativas à aprendizagem de LE. Sempre que podia, trocava idéias com outros professores, participava de encontros e congressos na área. Cinco anos depois, ingressei no curso de Letras, quando tive a oportunidade de continuar refletindo sobre a importância e as implicações de ser professor de LE, no meu caso, professora de Inglês, e estabelecer pontes entre a teoria e a prática.

Embora há muito se fale ou se saiba sobre EAD, ao iniciar minhas incursões sobre a temática em 2005, compunham o meu referencial apenas os cursos por correspondência oferecidos em catálogos pelo Instituto Universal Brasileiro disponíveis nas agências de Correios. Desde então, entrei em contato com inúmeros materiais, arquivos impressos e digitalizados, livros, teses e dissertações, que ocupam hoje considerável espaço físico e virtual na minha casa e computador pessoal e, ainda mais, na minha mente. Participei também, nesse período, como aluna de três cursos totalmente a distância voltados para profissionais interessados em EAD, sendo os conteúdos, respectivamente, fundamentos da Educação a Distância; planejamento, organização e condução de cursos a distância e construção de páginas em linguagem HTML. Essas experiências como aluna se deram concomitante ou

posteriormente à minha como professora à distância, o que me ofereceu amplas oportunidades de reflexão e aprendizagem realmente significativa.

A Educação a Distância (EAD) e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) constituem áreas de interesse mais recentes. Meu envolvimento se deu com a entrada no mestrado e com a eminente oferta do curso de graduação em Letras-Inglês na modalidade a distância na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Participei, assim, do início das discussões e a criação de hipertextos² para a disciplina *Inglês I*.

No que se refere às TICs, por um lado, sempre vi na Internet, uma fonte rica de materiais autênticos para a aprendizagem de línguas bem como um potencial para a comunicação significativa – fundamental para a aprendizagem de LE – através de ferramentas de interação síncrona e assíncrona. Por outro lado, no âmbito do ensino, a Internet apresentava uma gama infindável de materiais que poderiam contribuir para o desenvolvimento dos professores de línguas. Buscava tirar proveito desse recurso por meio de páginas na Internet para a aprendizagem de LE bem conhecidas e através das ferramentas de busca. Em geral, a minha atenção estava voltada para as questões cotidianas do dia a dia da sala de aula, como o desenvolvimento de habilidades, aquisição de língua, abordagens de ensino e experiências de outros professores, não para as TICs, ou a aprendizagem de línguas assistida por computador (CALL – *Computer Assisted Language Learning*) e nem tampouco EAD.

Durante o mestrado, a disciplina “Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Ambientes Digitais e Práticas Pedagógicas” favoreceu uma reflexão sobre as possibilidades do emprego das TICs em aulas de línguas, quer como uma extensão de atividades de um curso presencial quer como atividade realizada exclusivamente na modalidade a distância. Ficou manifesta dessa experiência a necessidade de que o professor de LE pense sobre os paradigmas que respaldam a sua ação, principalmente a sua concepção de língua e de aprendizagem e seus objetivos educacionais ao ensinar a LE, a fim de que o uso do computador e da Internet sejam conduzidos de modo coerente com objetivos, em vez de outros critérios como a facilidade, disponibilidade, entretenimento e atrativos dos materiais e recursos.

Apesar da difusão dos computadores e da internet em todos os setores da nossa vida, comparativamente, a sua penetração no meio educacional ainda é pequena, assim como a capacitação de profissionais para uma consciente adoção das TICs. Em 2005, com a reforma do currículo do curso de licenciatura em Letras da UFRGS, começaram a ser ofertadas duas

² Projeto “Hipertextos para Pró-Licenciaturas em Inglês da REGESD”. Edital no. 6 da Secretaria de Educação a Distância – SEAD/UFRGS, ano 2006.

disciplinas na graduação: “Projetos de Aprendizagem em Ambientes Digitais” (disciplina alternativa do quinto semestre para o curso de Licenciatura em Letras, habilitação Português e Grego, Latim ou Literatura Portuguesa, ministrada pela Faculdade de Educação) e “Ensino de Língua e Literatura Estrangeira e Tecnologia” (disciplina obrigatória do quinto semestre para o curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Estrangeira Moderna). Trata-se de uma das poucas e localizadas iniciativas no âmbito da formação de professores de línguas pré-serviço³.

Em um levantamento dos currículos dos cursos de licenciatura em Inglês de onze Instituições de Ensino Superior (IES)⁴, Roland (2006) verificou que apenas dois cursos – UFRGS (60 horas) e UFSM (30 horas) – ofereciam uma disciplina obrigatória sobre a aplicação das TICs ao ensino de línguas. Além dessas instituições, apenas outras duas ofereciam disciplinas alternativas com enfoque em informática ou multimídia, mas não específicas para o ensino e aprendizagem de línguas.

Se os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1998, já preconizavam a importância das TICs no trabalho do professor de línguas ao estabelecer como um dos objetivos do ensino fundamental que o aluno aprenda a utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para construir conhecimentos (BRASIL, 1998), há aí uma disparidade entre os objetivos do Poder Público com a educação básica e as iniciativas (ou falta delas!) no Ensino Superior, especialmente na formação de professores.

A partir dos fatos e argumentos acima, a formação de professores, de modo a contemplar a articulação das TICs no ensino e aprendizagem de LE, mostra-se deveras relevante e necessária. A EAD, principalmente via internet, pode desempenhar um papel na diminuição de algumas disparidades, já que, ao ser cada mais empregada para a formação de professores, ao mesmo tempo, capacita os professores PARA o uso e ATRAVÉS do uso das TICs.

Nesse trabalho, a formação de professores de línguas, EAD e TICs se inter cruzam. O ponto de partida para os dados foi um curso semipresencial envolvendo o uso de TICs: *Internet na sala de aula de Língua Estrangeira*, ministrado de 01/04/2006 a 10/06/2006, através do Núcleo de Educação a Distância do Instituto de Letras da UFRGS (NUED/IL/UFRGS).

³ Nesse trabalho o termo pré-serviço é utilizado como sinônimos de formação inicial, que equivale aos estudos de graduação para obtenção do diploma de licenciatura.

⁴ Os currículos analisados foram aqueles referentes à Licenciatura Plena em Inglês das seguintes IES: FURG, UEM, UFMA, UFMG, UFRGS, UFRJ, UFSM, UFU, UnB, Unicamp e USP, todas públicas.

Tendo participando do planejamento, elaboração e condução desse curso em conjunto com uma equipe de três professores, apresento essa pesquisa como fruto de reflexão sobre essas práticas. A pesquisa-ação foi a metodologia orientadora da mesma.

Constituem-se como questões de pesquisa:

- Como se organizaram as interações nos diversos espaços integrantes do curso?
- Como a abordagem pedagógica e metodológica orientadora do curso foi resignificada por professores-alunos e formadores?

O objetivo mais amplo desse estudo é conhecer e compreender as dinâmicas dessa iniciativa para o desenvolvimento de professores de LE através de EAD e realizada pelo NUED. Com o desdobramento desse objetivo maior, temos ainda o interesse em:

- Conhecer as interações no ambiente digital e como se relacionam com a construção de conhecimento e a reflexão na EAD.
- Refletir sobre o planejamento e a condução do curso de modo a rever e reavaliar as práticas e escolhas pedagógicas.
- Estabelecer a partir dessa experiência, encaminhamentos relevantes para o desenvolvimento de outros cursos a distância para professores de LE através do NUED.

Elegi a Teoria Sócio-cultural como lente para estudar os eventos constantes da pesquisa por encontrar nela subsídios que considero coerentes e contemporâneos para compreender as dinâmicas subjacentes a essas áreas. Tal enfoque teórico fornece ainda sustentação ao estudo como um todo, desde a orientação da investigação, aos pressupostos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento e as suas relações com contextos educacionais.

Por fim, apresento a organização geral dos capítulos da dissertação, disposta em quatro capítulos. O primeiro aborda as temáticas que fundamentam essa pesquisa: a formação de professores de LE, as TICs e a EAD bem com a Perspectiva Sócio-cultural. O segundo capítulo delinea a metodologia e o contexto de realização do curso objeto de estudo, além dos procedimentos para a análise. O terceiro capítulo trata da análise e discussão dos dados, onde as respostas para as questões de pesquisa são discutidas. O quarto capítulo apresenta as considerações finais do trabalho e, por fim, encerramos com as referências e anexos.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento a fundamentação teórica da pesquisa. Início revisando os trabalhos de Vygotsky, os postulados da Perspectiva Sócio cultural (PS) e os direcionamentos propostos por alguns estudiosos a partir desse referencial e que se associam com os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Abordo também a formação de professores de Línguas Estrangeiras (LE) sob a ótica da Linguística Aplicada (LA) e o papel da reflexão sua formação. Por fim, relaciono a temática de formação de professores com uma discussão sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e a Educação a Distância (EAD).

1. A PERSPECTIVA SÓCIO CULTURAL

Na área de LA, os estudos e pesquisas sobre aquisição, ensino e aprendizagem de LE sob a perspectiva sócio cultural (doravante, PS) estão em ascensão em contraposição às pesquisas experimentais alicerçadas em teorias de base estruturalista e mentalista. A partir de meados dos anos 80, face às lacunas percebidas por estudiosos e pesquisadores ao adotar uma perspectiva de orientação exclusivamente cognitivista, concomitantemente a uma maior divulgação dos trabalhos de Lev Vygotsky e seus seguidores, a PS começou a ganhar espaço e a chamar a atenção, principalmente pelo viés da discussão sobre a interação social e a cultura como fator crucial no desenvolvimento cognitivo e lingüístico.

Enquanto na perspectiva cognitivista a aprendizagem é considerada um fenômeno individual que ocorre no interior do cérebro a partir de dados processáveis (*input*) fornecidos através da interação; na perspectiva sócio cultural, a aprendizagem é considerada um fenômeno social, decorrente da participação no processo de comunicação e na interação entre indivíduos.

A interação constitui o *locus* para a co-construção de conhecimentos a partir do uso da linguagem, cujo papel é de mediadora dessa relação. O desenvolvimento humano decorre desse processo. Tal não está restrito ao tempo presente apenas, mas se desenrola com o passar do tempo à partir do nascimento, se incorpora à história individual e à história coletiva da sociedade em um processo contínuo e cíclico que transcende no tempo. Lantolf elabora alguma dessas questões nos seguintes termos:

Em oposição à visão ortodoxa da mente, Vygotsky argumentou que assim como os humanos não agem diretamente no mundo físico, mas dependem, ao invés, de ferramentas e atividades que nos permitem mudar o mundo e com isso as circunstâncias em que vivemos no mundo, também usamos ferramentas simbólicas, ou sinais, para mediar e regular nossas relações com outros e conosco mesmos e assim mudar a natureza dessas relações. As ferramentas físicas, bem como as simbólicas (ou psicológicas), são artefatos criados pela cultura humana ao longo do tempo e são disponibilizadas às gerações sucessoras, que podem modificar esses artefatos antes de passá-los a uma geração futura⁵ (op. cit., 2000, p. 1).

Para o entendimento do desenvolvimento humano, Vygotsky propôs quatro domínios:

- Domínio filogenético, relacionado à evolução dos seres humanos e apropriação de meios de mediação em seu curso histórico;
- Domínio sociogenético, relacionado à história de diferentes grupos culturais e às ferramentas de mediação elaboradas por eles;
- Domínio ontogenético, relacionado ao desenvolvimento de cada indivíduo e à integração de ferramentas de mediação, principalmente a linguagem, por parte das crianças, à medida que crescem e, por fim;
- Domínio microgenético, relacionado ao desenvolvimento psico-cognitivo do indivíduo, onde o foco está na reorganização e desenvolvimento da mediação em um pequeno espaço de tempo (LANTOLF, 2000; SLOCZINSKI, 2003).

Os quatro domínios citados acima se relacionam e estão intimamente ligados. Evidencia-se neles uma forte orientação histórica permeando o contexto social e cultural e as

⁵ Do original: “In opposition to the orthodox view of the mind, Vygotsky argued that just as humans do not act directly on the physical world but rely, instead, on tools and labor activity, which allows us to change the world, we also use symbolic tools, or signs, to mediate and regulate our relationships with others and with ourselves and thus change the nature of these relationships. Physical as well as symbolic (or psychological) tools are artifacts created by human culture(s) overtime and are made available to succeeding generations, which can modify these artifacts before passing them on to future generation.” (LANTOLF, 2004, p. 1)

Obs.: Esta e as demais traduções de citações de textos originais em inglês sem tradução editada em português (que seja do meu conhecimento) são de minha autoria.

relações humanas ao longo do tempo e refletidas hoje (o que justifica a nomeação da teoria também como sócio-histórica). A consideração de todos esses domínios para o entendimento do desenvolvimento humano revela o caráter abrangente da PS, pois leva em conta não apenas o sujeito e o contexto situacional, mas, também, os percursos histórico, social e individual de modo conjunto na elaboração de suas postulações, como destacado por Wells (s/d):

Compreender o desenvolvimento de um ser humano requer que o desenvolvimento ‘ontogenético’ seja visto, não como uma trajetória isolada, mas em relação à mudança histórica em outros níveis: aquele dos eventos formativos específicos em que o indivíduo está envolvido (microgênese); aquele das instituições – família, escola, local de trabalho – nos quais aqueles eventos ocorrem, e aquele da cultura mais ampla onde aquelas instituições estão inseridas (história cultural); e, finalmente, aquele das espécies como um todo (filogênese). (op. cit.)⁶

No reconhecimento dos múltiplos domínios do desenvolvimento humano, a PS deixa transparecer seu compromisso com uma visão complexa e sistêmica. Aí reside a sua contemporaneidade e, provavelmente, a razão de sua grande difusão nos diversos campos das ciências humanas, inclusive a Linguística Aplicada.

Hoje, as configurações sociais, políticas e econômicas e as complexidades ressaltadas pelo avanço da ciência, tecnologia e da globalização têm imposto novos desafios, e, portanto, ensejam a busca de paradigmas e formas de apreensão da realidade diversos daqueles dominantes atualmente. Morin (2004), por exemplo, propõe o entendimento das realidades e o direcionamento do ensino a partir de uma postura sistêmica, integradora e complexa:

o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade. (MORIN, 2004, p. 14)

Assim, via de regra, explicações mais amplas e contextualizadas, que buscam as relações, interações e influências de múltiplos fatores uns sobre os outros, têm sido

⁶ Do original: “understanding the development of an individual human being requires that 'ontogenetic' development be seen, not as an isolated trajectory, but in relation to historical change on a number of other levels: that of the particular formative events in which the individual is involved (microgenesis); that of the institutions - family, school, workplace - in which those events take place, and of the wider culture in which those institutions are embedded (cultural history); and finally that of the species as a whole (phylogenesis)”.

privilegiadas em detrimentos daquelas que sejam mais restritivas, ou seja, que desconsiderem dinâmicas, inter-relações e o todo. “Intelectualmente, as disciplinas são plenamente justificáveis, desde que preservem um campo de visão que *reconheça e conceba a existência das ligações e das solidariedades*. E mais: só serão plenamente justificáveis se não ocultarem realidades globais” (op. cit., p. 113, grifo meu).

Ao olhar para os adventos recentes da sociedade, identifica-se o impacto do computador e das redes informatizadas – ferramentas de mediação – no âmbito cultural e social. Sobre isso Belloni comenta:

Neste início do século 21... observamos novos modos de socialização e mediações inéditas, decorrentes de artefatos técnicos extremamente sofisticados (como por exemplo a realidade virtual) que subvertem radicalmente as formas e as instituições de socialização estabelecidas: as crianças aprendem sozinhas ("autodidaxia"), lidando com máquinas "inteligentes" e "interativas", conteúdos, formas e normas que a instituição escolar, despreparada, mal equipada e desprestigiada, nem sempre aprova e raramente desenvolve. Do ponto de vista da sociologia, não há mais como contestar que as diferentes mídias eletrônicas assumem um papel cada vez mais importante no processo de socialização... (BELLONI 2002, p. 2, grifos da autora).

Como sentido cotidianamente, de modo mais ou menos explícito, as diferentes mídias eletrônicas estão redefinindo nossos modos de (con)viver e de aprender. De modo semelhante, Lévy (1999) tem destacado mudanças no nível sócio, onto e microgenético ao anunciar as mudanças que as tecnologias estão exercendo sobre os relacionamentos interpessoais e as muitas funções cognitivas, como a memória, a imaginação, a percepção e os raciocínios. Assim, atesta-se o quanto o contexto social e a cultura são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Discute-se a seguir os aspectos envolvidos na aprendizagem, a relação da aprendizagem com o desenvolvimento, e como os processos de interação e mediação estão imbricados na aprendizagem e no desenvolvimento humano sob o enfoque sócio-cultural.

1.1 DE INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

A base da obra de Vygotsky é a mudança e o crescimento, ou seja, o desenvolvimento (FRAWLEY, 2000). Este, por sua vez, realiza-se através dos processos de internalização de relações sociais e significados externos, mediação (principalmente através da linguagem) e

controle do pensamento e da ação, sendo as bases cerebrais do pensamento superior os correlatos neurológicos do desenvolvimento. (op. cit.)

Vygotsky distingue funções mentais elementares e superiores. Emoções, sensações, atenção não consciente e memória natural constituem funções mentais elementares e são controladas por estímulos. Já as funções psicológicas superiores – atenção voluntária, memória intencional, planejamento, raciocínio lógico, resolução de problemas e avaliação – têm origem social e dependem de uma atividade consciente do indivíduo para que se desenvolvam (VYGOTSKY, 1998). Segundo Sloczinski: “A possibilidade que o ser humano tem de pensar em objetos que não estão presentes, de imaginar situações que ainda não vivenciou, planejar ações futuras, evidencia uma atividade psicológica considerada ‘superior’” (2003, p. 76).

As relações interpessoais detêm um papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, na aprendizagem. Segundo Vygotsky, as funções psicológicas aparecem primeiro na atividade coletiva, social e *intersíquica*; somente após isso, vêm a se tornar uma construção individual, *intrapíquica* (VYGOTSKY, 2001), ou seja, são internalizadas.

A internalização, portanto, é decorrente de um movimento de fora para dentro. Nos termos de Vygotsky, a internalização compreende “a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1998, p. 74). Frawley coloca que a internalização na teoria vygotstkiana constitui o “crescimento interno da experiência vivida que se transforma em significado pessoal” (2000, p. 96). Lantolf desenvolve um pouco mais essa noção afirmando que a internalização é: “o processo através do qual uma pessoa se move da realização de ações concretas em conjunto com a assistência de artefatos materiais e de outros indivíduos para a realização de ações mentalmente, sem qualquer assistência externa aparente”.⁷ (2000, p. 14).

Os artefatos materiais, citados por Lantolf acima, permitem entrever que a internalização não se dá de modo direto, como que através de uma cópia do exterior. Uma reconstrução interna se dá através de mediação interpessoal e mediação de instrumentos e signos. Vygotsky estabelece a seguinte distinção entre essas ferramentas de mediação:

A função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a

⁷ Do original: “Internalization, then, is the process through which a person moves from carrying out concrete actions in conjunction with the assistance of material artifacts and of other individuals to carrying out actions mentally without any apparent external assistance.”

mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna, dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (1998, p. 72-73, grifo do autor).

Percebe-se, então, que o signo e o instrumento são orientadores do comportamento, mas de modos diferentes: o instrumento de modo externo e o signo de modo interno. A linguagem merece destaque enquanto ferramenta de mediação, pois, sendo um sistema signos serve, não apenas como meio de comunicação, mas também estrutura internamente o indivíduo em sua forma de pensar e o movimenta para alcançar níveis elevados de pensamento abstratos, decorrente e propulsor do contínuo desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Então, ao lado de seu perfil social por excelência, a linguagem exerce ainda um papel central na individualização da pessoa e na organização de seu pensamento.

Na explicitação da relação entre os signos e o comportamento, o autor adiciona ainda que, em adultos, a unidade dialética da inteligência prática e o uso de signos “constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo”, sendo que a atividade simbólica possui “função *organizadora* específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (VYGOTSKY, 1998, p. 32-33).

Dos aspectos referidos acima, são particularmente de interesse nessa pesquisa: o papel mediador da linguagem na constituição da subjetividade do professor, na sua construção de conhecimentos e desenvolvimento (desenvolvimento como um todo e também profissional); e o uso da linguagem, principalmente a escrita, que enseja o desenvolvimento de novos aprendizados e comportamentos, e por extensão, a possibilidade de mudanças no âmbito da educação. Além da linguagem, é de importância nesse trabalho o computador. O computador é exemplo de instrumento e, portanto, ferramenta de mediação juntamente com a linguagem nos contextos de aprendizagem a distância via internet.

O grande objetivo do pensamento superior está no controle do pensamento e da ação do indivíduo, podendo o controle ser exercido de três pontos distintos: regulação pelas ferramentas, regulação dos pares e de auto-regulação. (FRAWLEY, 2000). Como expresso por Gallimore e Tharp “o desenvolvimento de qualquer capacidade individual de desempenho representa um relacionamento mutável entre regulação social e auto-regulação” (1996, p. 179).

As discussões sobre aprendizagem e desenvolvimento e as relações entre ambos são tema controverso entre pesquisadores no âmbito de diferentes campos teóricos. Para Vygotsky (2001) não há independência entre o processo de desenvolvimento e o processo de

aprendizagem. Ele defende uma profunda inter-relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

O processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial... Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem (VYGOTSKY, 2001, p. 116, 117 grifo do autor).

Assim, embora aprendizagem e desenvolvimento apareçam constantemente lado a lado nessa perspectiva teórica, constituem construtos diferentes, mas intimamente relacionados entre si, sendo que a aprendizagem faz avançar o desenvolvimento.

A característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito da inter-relações com outros, que na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas... A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001, p. 115, grifo meu).

Na citação acima é destacada novamente a importância das relações interpessoais no processo de aprendizagem para a internalização e o desenvolvimento mental, ou seja, das funções psicológicas superiores⁸. Segundo ele, a aprendizagem ocorre por meio das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento dessas funções depende, para tanto, de relações interpessoais que são mediadas por instrumentos e signos (VYGOTSKY, 2001).

A “área de desenvolvimento potencial” mencionada no trecho acima costuma ser referida também como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), outro conceito importante na PS. Segundo Vygotsky, por ZDP entende-se:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (1998, p. 112).

No ambiente escolar, a ZDP poderia ser referida como o intervalo entre o conhecimento real e atual do aluno, ou seja, o que ele pode fazer sozinho a partir do conjunto de conhecimentos que já construiu socialmente e o que o mesmo poderia fazer a partir da interação e suporte de um professor ou um colega mais experiente. O nível de

⁸ Vygotsky também se referiu a essas funções como funções psicointelectuais superiores (VYGOTSKY, 2001)

desenvolvimento real pode ser relacionado ao conceito de autonomia, já que representa um momento em que as tarefas podem ser realizadas de modo independente, i.e., autônomo (SLOCZINSKI, 2003). No entanto, a interação com outras pessoas e, no contexto educacional, com outros colegas e o professor, possibilita o avanço da aprendizagem e do desenvolvimento individual já que aqueles intervêm através de perguntas, demonstrações, explicações, exemplificações, ajuda e pistas.

As experiências que um indivíduo tem, em conjunto com um grupo, fazem com que ele se torne membro ativo e participativo, à medida que vai compartilhando a cultura. A imersão por meio das experiências, tais como: afetivo-relacionais, de equilíbrio pessoal, de inserção social, cognitivas e motoras, contribui para o desenvolvimento de suas capacidades. Graças a estas aprendizagens, ele vai adquirindo autonomia naquilo que vivencia e, dessa forma, pode compartilhar com outros sujeitos do contexto, uma vez que o conceito de desenvolvimento humano é inseparável do conceito de cultura (SLOCZINSKI, 2003, p. 82).

É importante ressaltar o termo *processo* das explanações acima, o qual aponta para uma relação de avanço progressivo ao longo do tempo e nos fornece evidências para refutar a aprendizagem como evento imediato e linear após uma situação de ensino. Segundo Vygotsky,

A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal⁹ é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. (VYGOTSKY, 1998, p. 75, grifo do autor).

A busca pela compreensão das relações entre aprendizagem e desenvolvimento se faz necessária para abordar a questão do ensino e aprendizagem – problema que ocupa primordialmente o professor e constitui o cerne da sua profissão. Uma reflexão sobre essas relações também se mostra importante quando se pensa no desenvolvimento profissional do professor dentro de uma perspectiva que privilegia a formação continuada, não como um evento incidental e isolado no decorrer do exercício da profissão, mas, contínuo, de fato.

1.2 O DESEMPENHO ASSISTIDO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

⁹ Análogo ao conceito de internalização de Vygotsky: “Chamamos de *internalização* a reconstrução interna de uma operação externa” (1998, p. 74).

A ZDP constitui um dos construtos centrais da PS no que se refere à aprendizagem. A partir desse conceito, muitas análises e modelos são propostos. No âmbito da Linguística Aplicada, a noção de andaime (*scaffolding*), com início no trabalho de Bruner et al. (1976) assemelha-se ao conceito de ZDP e tem sido amplamente mencionada em muitos trabalhos cujo foco é a formação de professores ou a aprendizagem de LE. Só para citar alguns que integram as referências desse trabalho, ver, por exemplo, Almeida Filho (2005); Reis (2005); Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004); Magalhães (1996, 2004); Lantolf (2000); Figueiredo (2003); Celani (2003); Gibk (2002).

De acordo com Bruner e seus colaboradores (1976), o andaime diz respeito ao apoio dado pelo professor ou por um aluno com mais conhecimento a um outro aluno necessitando de suporte para a resolução de um problema, desenvolvimento de habilidades e construção de conhecimento. Implica em colaboração mútua (Reis, 2005) e na identificação dos conhecimentos prévios do aprendiz que necessita de assistência, de modo que a assistência seja efetiva em ajudá-lo a avançar em seus conhecimentos e tornar-se autônomo. Estabelecendo uma relação com a ZDP de Vygotsky, a colaboração mútua diz respeito à interação estabelecida *entre* pares onde as trocas levam em conta o nível de desenvolvimento real dos aprendizes. Gradualmente, e a partir do suporte fornecido nessa *interação*, o aprendiz desenvolverá no nível *intramental* o conhecimento alvo em questão, ou seja, o internalizará.

De modo semelhante a Bruner, a partir de estudos orientados pela PS, Gallimore e Tharp (1988, 1996, apud DANIELS, 2002) propuseram uma teoria de ensino como desempenho assistido na ZDP. Os sete meios de assistência ao desempenho descritos por esses autores advêm de diferentes teorias e disciplinas e são relacionados à PS. A seguir, uma breve descrição de cada um deles.

- (1) Modelagem – consiste no provimento de modelos, intencionais ou não, para orientar uma ação ou comportamento.
- (2) Gerenciamento das contingências – consiste prover recompensas (elogios, encorajamento, privilégios, sinais etc.) e penalidades (repreensões curtas e breves, perda de alguma oportunidade positiva, expressões faciais de desagrado etc. – utilizados de modo restrito e infrequente) subseqüentes a comportamentos desejáveis ou não. Vale ressaltar que esse aspecto não é entendido ou usado da mesma forma que no behaviorismo, ou seja, como condicionamento operante. Como Tharp e Gallimore explicam: “O gerenciamento das contingências não pode ser usado para dar origem a novos comportamentos... mas as recompensas, elogios e encorajamentos que sucedem um comportamento fortalecem cada avanço através

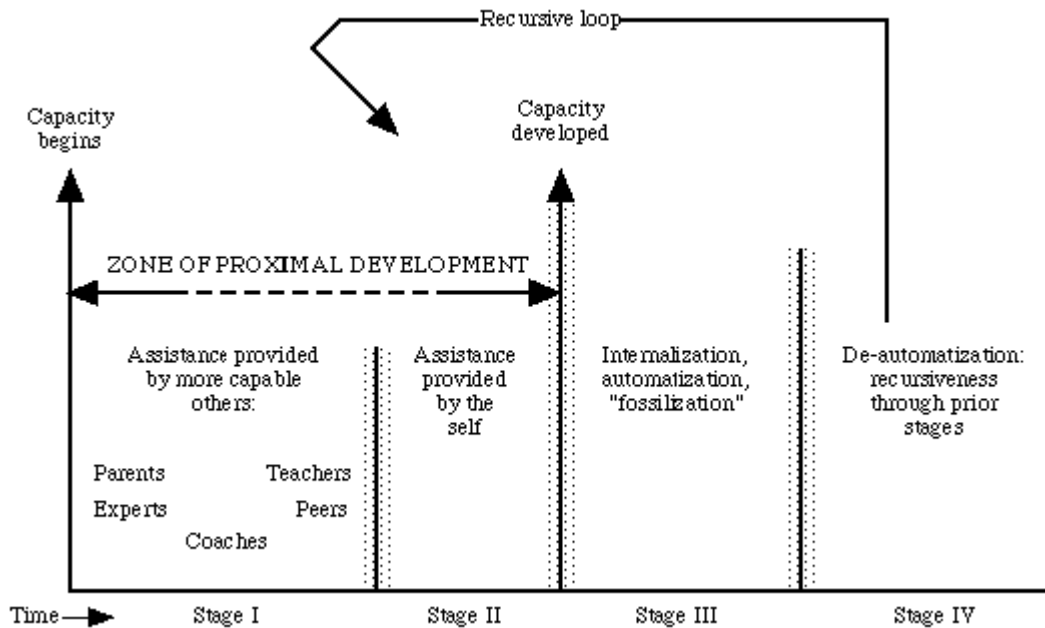
da ZDP... essa consolidação dos ganhos já obtidos é vital como assistência ao desempenho” (1996, p. 175). O gerenciamento de contingências pelo viés da PS tem a função de favorecer um ambiente positivo e os resultados produtivos durante o processo de aprendizagem. A ausência de incentivos e encorajamento durante o processo de aprendizagem não contribuem para a percepção de que o aprendiz está caminhando na direção correta ou realizando tarefas de modo adequado (THARP; GALLIMORE, 1988).

- (3) *Feedback* – consiste no fornecimento de informações na interação a respeito do desempenho do estudante com base em padrões de referência, estabelecidos anteriormente, a partir de modelagem ou instrução, por exemplo.
- (4) Instrução – consiste das explicações e esclarecimentos sobre um curso de ação a ser seguido. A instrução só é efetiva como assistência ao desempenho na ZDP quando o professor acompanha o aluno em vez de deixá-lo aprender de modo independente. “É importante que a instrução seja incluída no ensino, porque, na transição da aprendizagem para o desempenho auto-regulado, a voz instrucional do professor torna-se a voz auto-instrucional do aprendiz” (GALLIMORE; THARP, 1996, p. 177)
- (5) Questionamento – consiste em perguntas que exijam uma “resposta cognitiva e lingüística ativa” por parte do aluno com a finalidade de auxiliá-lo e não a avaliá-lo. “Embora necessária ao ensino, a avaliação não é, por si só, um meio direto de assistência ao desempenho. A pergunta que auxilia, por outro lado, coloca um questionamento a fim de produzir uma operação mental que o aluno não pode ou não poderia produzir sozinho. Essa operação mental tem início na assistência oferecida pelo professor.” (op. cit., p. 178)
- (6) Estruturação cognitiva – consiste no oferecimento de uma estrutura para orientar o pensamento e a ação do aluno. São de dois tipos: Tipo I, estruturas de explicação, ou Tipo II, estruturas para a atividade cognitiva (ou seja, promotoras de *metacognição*). Em procedimentos de estruturação cognitiva “o professor acompanha o aluno na organização de dados brutos da experiência – com os quais eles se deparam no texto ou no experimento – relacionando-os com outros dados similares. Assim, é possível auxiliar a estruturação cognitiva simplesmente definindo um enunciado geral. A estrutura cognitiva *organiza* conteúdos/e ou funções e (como corolário) *faz referência a situações similares*” (op. cit., p. 178, grifo do autor).

- (7) Estruturação de tarefa – consiste em “picotar, dividir, sequenciar ou estruturar de algum outro modo uma tarefa em componentes ou a partir deles. Auxilia os aprendizes ao modificar a tarefa em si, de modo que as unidades apresentadas ao aprendiz se encaixem na ZDP quando a tarefa estruturada inteira está além desta zona” (DANIELS, p.16).

Os meios de assistência úteis ao estabelecimento de novas habilidades são modelagem, instrução, estruturação cognitiva, estruturação de tarefa e questionamento. Como dito anteriormente, o gerenciamento de contingências não se presta a essa finalidade, embora tenha uma importância restrita à manutenção dos avanços pela ZDP. O *feedback*, por sua vez, depende da associação a outros meios de assistência para que se efetive. Por exemplo, só é possível oferecer *feedback* a partir de uma instrução que tenha sido dada ou a partir de um modelo que já tenha sido estabelecido. Esse é um traço importante no que tange aos meios de assistência, ou seja, há uma estreita interdependência entre os diversos meios de assistência ao desempenho. Os meios acima referidos não esgotam as possibilidades de assistência, outros podem ainda surgir (GALLIMORE; THARP, 1996), particularmente, se considerarmos o ensino e a aprendizagem em ambientes de EAD e o emprego das TICs na educação.

Gallimore e Tharp (1996) estabeleceram ainda um esquema de quatro estágios para descrever o avanço pela ZDP. No primeiro estágio, o desempenho é assistido por indivíduos mais capazes. No segundo estágio, o desempenho é auto-assistido, ou seja, o indivíduo começa gradualmente a regular o seu desempenho, o qual ainda não está totalmente automatizado. No terceiro estágio “o desempenho é desenvolvido, automatizado e fossilizado” (op. cit., p. 181), não requer, portanto, assistência e mediação, pois a capacidade de executar uma tarefa está plenamente desenvolvida – caracteriza um estágio de inflexibilidade e “distanciamento do dinamismo da mudança social e mental” (op. cit., p. 182). Por fim, no quarto estágio, temos a “desautomatização do desempenho devido ao aparecimento de novos desafios, novas situações de aprendizagem” (SLOCZINSKI, 2003, p. 83) que despertam a necessidade do desenvolvimento de novas habilidades. Tal implica o retorno ao primeiro e segundo estágios. A figura abaixo, extraída de Tharp e Gallimore, 1998, (p. 35), ilustra a progressão através dos quatro estágios.



Ao pensar a formação de professores, por um lado, o retorno à ZDP a partir do quarto estágio poderia ser comparado aos momentos em que o professor questiona e reavalia práticas pedagógicas já consolidadas e cristalizadas e/ou busca novas formas de atuação para melhor atender as necessidades de seus alunos e se ajustar a novos contextos e novas demandas. Esse movimento pode levar gradativamente ao desenvolvimento profissional. Um exemplo de demanda nos dias de hoje é a inclusão das TICs no âmbito educacional – evento que tem requerido que professores se atualizem quanto ao uso educativo do computador e da internet

De modo semelhante, a difusão de formação inicial e continuada de professores através da modalidade a distância lança sementes para o desenvolvimento ao longo da ZDP, pois constitui uma forma diferente de estudar, aprender e ensinar. Além disso, faz surgir várias situações em relação às quais os professores precisam se adaptar bem como redefinir posições e práticas. Essas situações ocorrem em níveis diversos: 1) técnico-operacional, decorrentes da adaptação e descobertas no uso do computador e a Internet; 2) afetivo-pessoal, associado a como o professor se sente frente à adoção e ao emprego dessas ferramentas em sua formação juntamente com a sua organização para estudos a distância – os quais não implicam um contato presencial regular entre colegas e professores; e por fim, 3) pedagógico-crítico, que faz emergir questões de como e porque fazer a integração dos recursos tecnológicos na preparação de aulas e, ainda, de quais seriam as relações que teriam com os objetivos da disciplina especificamente (nesse caso, LE).

A conclusão da licenciatura em Letras não representa o momento em que os professores recém-formados aprenderam e internalizaram um conjunto suficiente de conhecimentos e conteúdos envolvidos na prática pedagógica e aplicável a todas as situações educacionais e alunos. Esse momento é utópico e inalcançável. Daí a necessidade da educação continuada, que tem como valor colocar em movimento um ciclo constante de aprendizagem e desenvolvimento. Um programa de formação de professores – inicial ou continuada – sob a PS oportuniza a reflexão, a avaliação, a reavaliação e a descoberta de caminhos pessoais, de modo que os professores ponham em curso a sua própria aprendizagem e conseqüente desenvolvimento.

Nesse contexto, a construção de conhecimento pelos professores é acionada por um problema, uma dúvida, uma confusão, uma discordância e depende de interações com outras pessoas (alunos, professores, coordenadores ou mesmo outros não necessariamente envolvidos no ambiente escolar) para a construção conjunta de sentidos. Como já mencionado, o conhecimento não é transmitido, posto que não se encontra pronto e fixado previamente, mas resulta de atividade de um indivíduo, caracterizada pelo uso de instrumentos, sobre um objeto. A construção de conhecimento requer expressão, articulação ou representação do que está sendo aprendido e, o uso da linguagem é fundamental nesse sentido, pois enquanto mediadora da aprendizagem, impacta as construções sócio-cognitivas e o próprio funcionamento mental (FONTES, 2002).

Logo, podemos dizer que a formação de professores de línguas como profissionais críticos e reflexivos passa pelo exercício de funções psicológicas superiores e tal supõe uma atividade cultural e socialmente situada. Para o desenvolvimento do professor é crucial o contato interpessoal mediado por instrumentos e signos em que os pares interfiram direta ou indiretamente na reconstrução interna e pessoal de experiências e significados, impulsionando assim sua aprendizagem e desenvolvimento e quiçá, mudanças qualitativas no âmbito educacional. Embora ser autônomo e auto-suficiente representem ideais de vida cada vez mais almejados hoje, é interessante perceber que a PS aponta como caminho para a independência e autonomia, a dependência da interação com outras pessoas e assistência.

A escolha da PS para a fundamentação teórica dessa pesquisa se deve ao fato que ela contribui com uma epistemologia para o ensinar e o aprender e portanto, também com compreensões, implicações e procedimentos para a formação de professores através da Educação a Distância com o emprego das TICs.

1.3 OS SIGNIFICADOS DA INTERAÇÃO

A grosso modo, a interação se refere a trocas entre pelo menos dois interlocutores. Contudo, tendo em vista que as temáticas desse trabalho, a saber, formação de professores, EAD e TICs estão representadas e relacionadas a campos de conhecimento como, por exemplo, a Lingüística Aplicada, Informática na Educação, Psicologia Cognitiva e a Comunicação, vou visitar esses espaços para discorrer sobre o termo.

Os estudos sobre a aquisição e o uso de LE têm sublinhado a centralidade da interação no processo de aprendizagem de LE. Variam, no entanto, as perspectivas quanto à natureza da interação e de seu papel na aprendizagem, revelando concepções paradigmáticas diversas sobre aprendizagem e sobre língua.

Entre as perspectivas para o entendimento da interação em Lingüística Aplicada, especificamente a aquisição e aprendizagem de LE, pode-se citar (1) a perspectiva do insumo (*input*), (2) a perspectiva da produção (*output*) e a (3) perspectiva sócio-cultural (ver, por exemplo, WARSCHAUER, 1998; GIBK, 2002; SCHLATTER; GARCEZ; SCARAMUCCI, 2004; LONGARAY; LIMA, 2006).

A primeira perspectiva nos remete à noção de insumo compreensível (*comprehensible input*) desenvolvida por Krashen (1981) e organizada sob a hipótese de que a interação contribui para a aquisição de LE na medida em que torna o insumo compreensível – a hipótese interacionista. Em última análise, a interação se resumiria a insumo modificado através da negociação de significado, já que nessa perspectiva as pesquisas freqüentemente não consideravam elementos extralingüísticos, como por exemplo, pausas, silêncio, sinais, expressões faciais etc. (SCHLATTER; GARCEZ; SCARAMUCCI; 2004).

A segunda perspectiva coloca a ênfase na produção (*output*) do aprendiz para a aquisição de LE. Sob esse ângulo de visão, o *output* contribui para o desenvolvimento da fluência e precisão gramatical no uso da LE pois possibilita a tomada de consciência sobre formas lingüísticas e a testagem de hipóteses por meio das trocas com outros interlocutores (WARSCHAUER, 1998).

O tratamento da interação com vistas ao *input* e *output* e, conseqüente, aquisição da LE, preconizou uma prática pedagógica enfatizando primordialmente as trocas em que um aprendiz retoma a fala do outro e “negocia” os significados (e.g. pedidos de esclarecimento e verificação da compreensão) para tornar o insumo compreensível e/ou modificar (entenda-se, melhorar) a sua produção em contextos restritos para a prática da LE em detrimento do uso autêntico e legítimo da LE, de um entendimento maior do contexto, dos sentidos

possivelmente envolvidos e das intenções dos interlocutores. De fato, estabelecer que a aquisição de LE se dá pela interação e resumir interação à negociação de significado revela uma visão estreita dos elementos envolvidos na aprendizagem e da interação em si, conforme explicitado na PS. Por extensão, estreita-se também a visão dos recursos e procedimentos a serem empregados na aprendizagem de LE.¹⁰

Subjaz às noções de *input* e *output* uma concepção de língua e linguagem que se baseia em um modelo considerado ultrapassado para explicar a comunicação entre pessoas – o modelo de Shannon e Wiener (cf. WINKIN, 1991). Nesse modelo, a interação no ato comunicativo consiste em transferência de informações de um interlocutor para o outro, o que Reddy (2000) chamou de *metáfora do conduto*. Como também problematizado por Winkin (1991), a comunicação humana não é tão simples assim, pois “a partir do momento em que um indivíduo abre a boca e fala a outro indivíduo, utiliza involuntariamente um sem-número de *regras*: regras de formação da linguagem, regras de utilização de um nível de linguagem apropriado a seu interlocutor, ao assunto abordado, ao lugar onde se encontram, regras de alocação de turnos e dos tempos de fala concedidos a cada interlocutor etc.” (op. cit., p. 31, grifo do autor).

Segundo a PS é na interação social que o aprendiz de LE aprende essas regras (WINKIN, 1991) e passa a regular seu comportamento. Nessa interação ocorre a co-construção conjunta de conhecimentos a partir do uso da linguagem¹¹. Assim, a aprendizagem de LE é considerada um fenômeno social, decorrente de participação no processo de comunicação, onde os aprendizes têm a oportunidade de observar e gradualmente se apropriar dos modelos providos pelos seus pares na atividade dialógica, construindo seu próprio conhecimento, habilidades e comportamentos no âmbito da ZDP. Tal pode ser dito sobre a aprendizagem de modo geral e remete ao próprio processo de internalização.

Em suma, a interação do ponto de vista do *input* e *output* se resume a trocas envolvendo a negociação de significado. Já a perspectiva sócio-cultural, entende a interação como ação entre indivíduos (inter-ação) para a construção conjunta de significados, conhecimentos e produtos.

¹⁰ Para uma discussão mais ampla, consultar Gibk (2002).

¹¹ Como proposições sobre o uso da linguagem, Clark (1996, p. 68-69) postula que (1) “a linguagem é fundamentalmente usada com propósitos sociais”, ou seja, as pessoas usam a linguagem para fazer coisas (conhecer alguém, aprender, ensinar, comprar, etc.); (2) “o uso da linguagem é uma espécie de ação conjunta” que implica a coordenação de ações individuais; e (3) “o uso da linguagem sempre envolve o significado do falante e o entendimento do interlocutor destinatário”, portanto, não estão fixados *a priori*.

1.4 INTERAÇÃO MEDIADA POR COMPUTADOR

Sob uma perspectiva tecnológica, a interação pode revelar diferentes facetas, enfoques e terminologias. Estes, por sua vez, são permeados por uma concepção de linguagem, uma concepção de comunicação e uma concepção de aprendizagem (como também pudemos verificar anteriormente ao rever o modo como a interação tem sido explorada na aquisição e aprendizagem de LE).

Maçada e Tijiboy (1998) diferenciam a interação social em redes de computador quanto à temporalidade e ao direcionamento e número de interlocutores. Desse modo, classifica as interações como:

- *síncronas*, quando estas se dão em tempo real e de modo simultâneo (por exemplo, um bate-papo na internet);
- *assíncronas*, quando os interlocutores não se comunicam diretamente, mas utilizam recursos para manter um diálogo em tempos distintos, como exemplo, temos as trocas de e-mails.

No que se refere ao direcionamento e número de interlocutores, os tipos de interação destacados pelas autoras são os seguintes:

- *um para um* → acontece entre dois interlocutores (e.g. e-mails).
- *um para todos* → acontece de um interlocutor para vários outros (e.g. teleconferência e videoconferência).
- *todos para todos* → múltiplos interlocutores interagem entre si (e.g. fóruns e grupos de discussão).

Ao definir as interações a partir da classificação acima, a interação é tomada a partir de um enfoque tecnicista (unidirecional x bidirecional) e transmissionista (PRIMO, 2005). A concepção de comunicação, nesse caso, aproxima-se da metáfora do conduto, mencionada anteriormente, e a classificação de interação fica centrada na capacidade do canal de transmitir informação a uma quantidade n de destinatários. Conforme Primo (2007): “A tão conhecida fórmula emissor → mensagem → meio → receptor acaba sendo atualizada no seguinte modelo: *webdesigner* → site → Internet → usuário. Os termos são outros, foram ‘modernizados’, mas trata-se da mesma e caduca epistemologia.” (op. cit., p. 11, grifo do autor).

Maçada e Tijiboy (1998) afirmam que “a interação [mediada por computador] entre pessoas pode apenas ser eventual, isolada e interrompida. Mas pode também possibilitar uma

relação colaborativa ou cooperativa, que pressupõe alguns requisitos que vão além da *mera interação*” (p. 3, grifo meu). O adjetivo *mera* na citação acima deixa transparecer a visão de que a interação se restringe a trocas e não a ação conjunta entre os participantes da interação (cf. CLARK, 1996; PRIMO, 2005), daí necessitarem recorrer aos conceitos de colaboração e cooperação afim de exprimir a perspectiva de ação.

Segundo Primo (2005), os antecedentes do termo interação apontam que os sentidos originais incluem *agir reciprocamente e interdependência*.¹² Apesar disso, os enfoques de muitos estudiosos na área de Informática na Educação se distanciam desses sentidos e têm mostrado pouca reflexão e crítica sobre o que vem a ser interação mediada pelo computador. Primo, por sua vez, entende que “a interação é uma ‘ação entre’ os participantes do encontro. Nesse sentido, o foco se volta para a **relação** estabelecida **entre** os interagentes, e não nas partes que compõe o sistema global” (2005, p. 2, grifos do autor), defendendo uma abordagem sistêmico-relacional para o estudo da interação mediada por computador (PRIMO, 2003, 2007).

A partir dessa abordagem, o autor propõe dois grandes grupos de interação mediada por computador: a **interação mútua** e a **interação reativa**, onde “a interação mútua é aquela caracterizada por relações interdependentes e processos de negociação, em que cada interagente participa da construção inventiva e cooperada da relação, afetando-se mutuamente; já a interação reativa é limitada por relações determinísticas de estímulo e resposta” (PRIMO, 2003, p. 63), implica previsibilidade e automatização nas trocas. Lembra ainda, em se tratando dos contextos computacionais, é possível estabelecer interações tanto reativas quanto mútuas simultaneamente. Por exemplo: um aluno navegando pelos espaços de uma ambiente virtual de aprendizagem, ao mesmo tempo em que debate suas impressões sobre um determinado assunto frente às colocações de um outro colega no *chat*, interage com a interface do programa, ícones e *links* sendo o meio responsável pela modulação do curso das interações possíveis (BASSANI, 2006).

Não se desconhece que, sob uma perspectiva tecnológica, a interação mediada por computador tem sido referida como *interatividade*. Para Lévy, o termo enfatiza a “participação ativa do beneficiário de uma transação de informação” (1999, p. 79) e destaca a medição do grau de interatividade (em maior ou menor) a partir dos critérios de reciprocidade e mutualidade. É também um termo problemático e nebuloso, como apontaram Lévy (1999);

¹² Segundo Primo (2005), a palavra interação não é oriunda da língua latina clássica, tendo figurado pela primeira vez no *Oxford English Dictionary* em 1832 como um neologismo. O verbo *to interact* significando **agir reciprocamente** foi introduzido em 1839. No Francês, o termo interação aparece depois de outro neologismo **interdependência** (incorporado ao dicionário somente em 1867).

Grotto, Terrazzan e Franco (2004) e Primo (2005). Portanto, opta-se somente pelo enfoque do termo interação nesse estudo.

Tendo feito uma revisão do conceito de interação e enfocando algumas de suas especificidades, reafirmo que a perspectiva adotada para o entendimento da interação nesse estudo está amparado nos trabalhos de Vygotsky e seus seguidores. Na PS, a interação significa mais do que um esquema de estímulo e resposta, pressupõe um engajamento mútuo no ato dialógico para a construção conjunta de conhecimentos e significados e, por extensão, a construção interna de atividades externas a partir de mediação, resultando em internalização, aprendizagem e desenvolvimento.

2. LINGÜÍSTICA APLICADA & FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Enquanto área de conhecimento que tem como principal eixo a linguagem, a Lingüística Aplicada (LA) tem ampliado e aprofundado cada vez mais a discussão de temas relacionados ao ensino de línguas, incluindo a formação de professores. Dada a importância do uso da linguagem e as implicações decorrentes, cada vez mais, faz-se necessária a consideração do corpo de conhecimentos elaborados em LA, como ressaltado por vários autores e pesquisadores da área (ALMEIDA FILHO, 2005; CELANI 2000, 2001; LEFFA 2001, 2005; MOITA LOPES 1996, 1999; entre outros). Celani justifica e ressalta inclusive a relevância da LA na formulação de uma Política Educacional Brasileira:

Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (2000, p. 20).

A importância da LA está em sua preocupação em “responder aos desafios práticos de situações envolvendo a linguagem e seu ensino” (GIMENEZ, 2005). Assim, no que se refere à formação de professores, é mister uma abordagem de formação de professores fundamentada em um paradigma educacional que considere os contextos de atuação dos professores e os múltiplos fatores que exercem influência sobre essa atuação, bem como as mais diversas concepções inerentes à função do professor de línguas, por exemplo, concepção de língua e linguagem, concepção de ensino e aprendizagem, concepção de escola, sua identidade profissional, papel e responsabilidade social.

Na área de ensino de LE são muito comuns os treinamentos para a adoção de um método para o ensino-aprendizagem de LE ou material específico para as aulas. Esse procedimento, embora mais comum em cursos livres de línguas, é também freqüentemente adotado em escolas quando há a introdução de uma nova série de livros didáticos de editoras nacionais e internacionais. Também nas universidades, nos cursos de licenciatura, costuma-se estudar as diferentes abordagens de ensino de LE para, por fim, defender-se uma específica e estabelecer as ações para colocá-la na prática. Por trás disso, vemos raízes de uma tradição positivista de educação na qual, a atividade profissional visa a resolução de problemas mediante a aplicação de métodos e técnicas. Moita Lopes (1996) refere-se a tal como “formação pautada por dogmas” (p. 180) e, para Celani, “O pressuposto técnico-racionalista que subjaz a essa visão é que técnicas são aplicáveis universalmente a qualquer contexto de ensino-aprendizagem. Uma vez adquiridas por meio de treinamento, podem ser aplicadas com êxito em qualquer situação” (CELANI, 2001, p.25-26).

No entanto, está mais do que descrito e alardeado nos dias de hoje que não há uma metodologia, estratégia ou técnica que adequadamente se ajuste a qualquer tipo de situação ou contexto de sala de aula. Pelo contrário, se defende que o movimento para a definição de estratégias de ensino e definição de objetivos educacionais deve partir do contexto de atuação do professor (escola, comunidade, recursos, necessidades, etc.) e dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo um professor mais desatento pode evocar alguma experiência em que uma mesma atividade realizada entre turmas de uma mesma série ou nível e com um mesmo programa de aulas teve encaminhamentos diversos, positivos ou negativos, apesar de orientar sua ação de modo bem similar em uma e outra turma. Tal situação, recorrente em salas de aula, serve também como um exemplo empírico da ineficácia de um modelo ‘tamanho único’ de ensino.

Não basta apenas um curso intensivo relâmpago para ‘passar’ ou ‘transmitir’ aos professores uma determinada metodologia que deva ser reproduzida nas salas de aulas com o intuito de fazer os alunos aprenderem uma LE (LEFFA, 2001b; MOITA LOPES, 1996). Uma vez que o treinamento prevê um conjunto de conteúdos a serem transmitidos – em geral, em um curto espaço de tempo – não há lugar para discutir os temas que não estejam previstos no programa ou para desenvolver uma cultura de reflexão sobre as práticas e renovação dos usos conforme objetivos educacionais mais amplos. É nesse sentido que treinamento se contrapõe a formação, como entendido nesse trabalho.

Segundo Leffa: “Formação é diferente: busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto que o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além” (2001b, p. 335). O foco imediatista do treinamento contrasta com a visão de formação de professores mais correntemente defendida em LA, a saber, a formação reflexiva e continuada, situada na prática. Também contrasta com os postulados sobre aprendizagem e desenvolvimento desenvolvidos na Perspectiva Sócio-cultural.

Cabe dizer aqui que ao considerar o uso do computador e da Internet como ferramentas e possibilidades no ensino e aprendizado de LEs, percebemos que é necessário capacitar os professores para utilizar essas ferramentas. No entanto, esse momento de capacitação não deve prescindir de uma reflexão didático-pedagógica sobre a inserção das TICs no contexto educacional.

Cox e Assis-Petersen (2001) também alertam para a dimensão social e discursiva da Língua Inglesa e defendem a formação crítica do professor:

Aqueles que trabalham com o ensino de inglês não podem reduzi-lo a questões sócio-psicológicas de motivação, a questões metodológicas, a questões lingüísticas [pois] a língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas e isso não pode ser deixado fora da cena da sala de aula (COX & ASSIS-PETERSEN, 2001, p.20).

Moita Lopes advoga uma formação teórico-crítica do professor de línguas, na qual devem estar envolvidos “um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas” (1996, p. 180). O conhecimento sobre a natureza da linguagem envolve o entendimento da linguagem como uso, reconhecendo sua dimensão social e discursiva. Por outro lado, a produção de conhecimento passa pela investigação da prática do professor através da pesquisa-ação (op. cit.).

A necessidade de uma formação crítica do professor, especificamente de Inglês, tem sido amplamente discutida por autores como Canagarajah (1999), Cox e Assis-Petersen (2001); Leffa (2001, 2005, 2006), Pennycook (1994), Rajagopalan (2005) entre outros. A noção de “crítica” na maior parte desses autores se aproximam ou encontram respaldo no trabalho do educador Paulo Freire sobre a Pedagogia Crítica.

A partir dos postulados acima, pode-se destacar alguns importantes elementos para integrar a identidade do professor de línguas. Dentro de tal proposta, o papel do professor vai

além da orientação aos alunos quanto ao desenvolvimento de competências lingüísticas, passando a incluir o desenvolvimento de competências sociais e políticas, desenvolvimento de valores e preparação para o exercício de cidadania (BRASIL, 1998). Fica latente aqui um compromisso amplo que começa com o aluno e estende-se da sala de aula para a escola e para a sociedade como um todo. Em LA, cada vez mais, o termo *educador* tem sido empregado para marcar esse novo perfil, como transparece também na afirmação de Celani:

Se o profissional de ensino, especificamente o de línguas estrangeiras, que queremos deve ser, antes de tudo, um educador, isto significa que, a partir da capacitação na área de especialização, no nosso caso a língua estrangeira em questão, o professor deve se ver como alguém que tem um compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo (2001, p. 34-35).

Pensar no professor de LE como educador evoca também a concepção de Educação Lingüística. A Educação Lingüística perpassa os objetivos e propósitos do professor de línguas (MOITA LOPES, 1996; GARCEZ, 2003). Passa pela compreensão de que a o uso da língua, a começar pela língua materna, está intimamente relacionado com as identidades dos seus usuários e o estabelecimento e desenvolvimento dessas identidades, por consequência. Por extensão, quando uma língua estrangeira está envolvida, a complexidade aumenta. Afinal, o ensino e aprendizado de LEs despertam questões nos aprendizes do tipo: Porque aprender uma LE? Quem são os usuários da LE e o que eles têm a ver comigo? Que relações há com a minha língua? No caso do Inglês, língua de grandes potências como os EUA e a Inglaterra, que relações de poder estão implícitas na sua difusão como *língua franca*? O uso da linguagem é carregado de sentidos e intenções e a Educação Lingüística dá relevo a eles.

Auerbach (2000) chama atenção para a finalidade do aprendizado de línguas sob a perspectiva da Educação Lingüística:

O alvo da educação participativa é possibilitar aos participantes criticamente compreender suas realidades de modo que eles possam promover mudanças em suas vidas... O aprendizado de uma língua não tem um fim em si mesmo, mas, em vez disso, é um meio para que os participantes moldem a sua realidade¹³ (AUERBACH, 2000, p. 148).

Auerbach também ressalta como princípios para o aprendizado de línguas: (1) a experiência do aluno, suas necessidades e preocupações como ponto de partida e centrais no

¹³ Do original: “The goal of participatory education is to enable participants to critically understand their realities so they can make changes in their lives... Language learning is not the end in itself but rather a means for participants to shape their reality”

currículo; (2) processos em aula dialógicos e colaborativos; (3) aquisição de habilidades e informação de modo contextualizado e (4) experiência individual vinculada à análise social e conteúdos que remetem ao contexto social. Percebemos aqui uma semelhança com os aspectos também apontados por Garcez como propósitos da Educação Lingüística em LE: “Formação do cidadão capaz de participar criticamente no mundo (conforme a LDB); autoconhecimento das identidades socioculturais próprias e dos outros; reflexão e informação sobre as realidades locais; preparação para encontros com a diversidade” (2003, p. 21).

Por fim, a Educação Lingüística objetiva desenvolver a consciência crítica do aprendiz. Uma vez consciente, ele pode assumir uma postura ativa diante do estado de coisas que se apresentam para si e tentar mudar o que não concorda e aceita. Trata-se do caráter emancipatório defendido por Paulo Freire com a Pedagogia Crítica e cada vez mais difundido entre educadores. Como Lantolf afirma: “o aprendizado de uma segunda língua, sob determinadas condições pode levar à reformulação do sistema mental de uma pessoa, incluindo seu auto-conceito” (2000, p.4).¹⁴ Um argumento semelhante é proposto por Rajagopalan:

As línguas não são meros instrumentos de comunicação... As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa.

Quem ensina uma LE precisa também se posicionar criticamente em relação a preconceitos lingüísticos. Deve considerar as implicações da sua prática na produção e reprodução de desigualdades sociais para que não colabore para a perpetuação da dominação de uns sobre os outros. Isso pressupõe, por outro lado, um estado de alerta para filtrar as informações que se apresentam a ele enquanto protege e valoriza a sua identidade. O papel do professor de línguas nesse processo é fundamental pois, ciente de seu papel como educador, orienta os alunos e os ajuda a desenvolver uma postura crítica.

No entanto, para que propostas como as descritas acima se concretizem, o professor educador deve percorrer um caminho onde terá, provavelmente, que examinar criticamente o seu conceito de língua; a língua que leciona; a sua realidade e contexto de atuação; as suas crenças sobre o aprender e o ensinar; bem como, a sua atuação profissional. Nesse sentido, os cursos de formação de professores e de educação continuada têm um papel crucial e revelam

¹⁴ Do original: “Learning of a second language, under certain circumstances can lead to the reformulation of one’s mental system, including one’s concept of self”.

ser de grande importância, já que é, mais frequentemente, nesses contextos que a avaliação de conhecimentos teóricos, crenças e práticas são enfocadas.

2.1 A REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os estudos sobre formação de professores em LA têm sido unânimes em apontar a reflexão como um componente fundamental na formação inicial e continuada de professores, de modo a promover melhorias constantes no exercício da profissão (Gil, 2005). Gimenez (1999) declara que os anos 90 foram a “década da reflexão” na esfera da formação de professores. No entanto, na literatura, nem sempre se encontra uma explicitação sob a perspectiva de reflexão adotada. Talvez, isso se explique por ser um termo bastante freqüente e utilizado, mesmo em contextos não acadêmicos. Alguns autores não julgam ser relevante tecer maiores esclarecimentos sobre o mesmo, nem tampouco, aos sentidos que estão imbricados. No entanto, justamente por ser tão freqüentemente citado no âmbito da temática de formação de professores, se faz necessário o esclarecimento do termo reflexão.

De acordo com o dicionário Michaelis¹⁵ - UOL, reflexão pode ser (1) ato ou efeito de refletir (-se); (2) Ato em virtude do qual o pensamento se volta sobre si mesmo para examinar o seu próprio conteúdo (no contexto da psicologia); (3) prudência, juízo, tino; (4) ponderação, observação. (5) Retorno da luz ou do som. Sobre refletir, o dicionário retorna (1) fazer retroceder... desviando da direção anterior; (2) espelhar(-se), representar(-se), retratar(-se); (3) exprimir, revelar, traduzir; (4) repetir, ecoar; (5) desviar ou fazer retroceder segundo a lei da reflexão (no contexto da física), retratar; (6) incidir, recair; (7) repercutir-se, transmitir-se; (8) considerar, pensar, ponderar; e (9) pensar com maturidade; reflexionar, raciocinar.

Ao olhar para as definições de reflexão acima, tendo em mente a formação de professores, algumas percepções surgem. Por exemplo, se reflexão é o ato de refletir-se, subentende-se que ao fazê-lo o professor poderia vir a se (re)conhecer como profissional, como se colocado fosse diante de um espelho que mostra ou revela as convicções, dúvidas, acertos e limitações. O professor se veria, assim, representado e retratado, a partir de sua ação de pensar e meditar, certamente, a partir de seu contexto de atuação e sua base de experiências e crenças (quem sabe de modo exposto em conversas e em textos). Ainda, a reflexão significando “retorno da luz” poderia ser associado à compreensão propiciada ao professor pelo ato, já que a incidência de luz, ilumina, esclarece e traz a percepção dos pontos não

¹⁵ Dic Michaelis CD UOL

visíveis sem a atenção e o auto-exame. Por fim, embora a reflexão não seja sinônima de mudança direta, lança sementes para um desvio da direção em que vai o professor.

De certa forma, os sentidos suscitados acima encontram eco nos estudos sobre o tema da reflexão na formação de professores de línguas. Magalhães destaca que a reflexão constitui “um processo de auto-questionamento em que o(a) professor(a) sistematicamente pensa e analisa exemplos concretos e particulares de sua aula (por exemplo, o diálogo da sala de aula), para entender como propósito e prática estão relacionados e introduzir as mudanças que julgar necessárias” (apud LIBERALI, 1996, p. 24).

De modo mais amplo e para além da análise da prática, Almeida Filho argumenta que o caminho para aprender a ensinar a LE a partir da abordagem na reflexão segue os três pontos seguintes:

- Busca de traços que caracterizam as concepções subjacentes de língua/linguagem, língua estrangeira/nova língua, de aprender e de ensinar línguas, de papéis dos agentes, de sala de aula e de aluno como pessoa em humanização;
- Busca desses traços de conceitos na história do professor, nas suas declarações e nas próprias aulas anotadas, gravadas e transcritas para se chegar a uma explicação geral do porque se ensina da maneira como se ensina e;
- Partida de uma consciência que dialoga com a teoria externa disponível esperando mover-se na direção do desejo de ser o(a) professor(a) que se quer ser (posto num horizonte à frente) (2005, p. 33).

As duas visões acima são bastante representativas da noção de reflexão e como tem sido usada em grande parte dos trabalhos sobre formação de professores em LA – ver, por exemplo, os trabalhos em Abrahão (2004), Magalhães (2004), Barbara e Ramos (2003), Celani (2003), Gimenez (2002) e Almeida Filho (1999, 2005). Neles, o ponto de partida é a sala de aula e os diários, as gravações de aulas em áudio e vídeo e as sessões de visionamento são os instrumentos para promover a reflexão.

Uma outra contribuição esclarecedora é o artigo de Gimenez (1999)¹⁶. Em termos gerais, situa a reflexão em oposição à rotina e apresenta uma visão abrangente dos aspectos que podem estar imbricados na definição do termo, entre eles, por exemplo (p. 132):

- a. o momento da reflexão – aqui se inscreve o trabalho de Schön (2000) e as noções de reflexão na ação (durante) e reflexão sobre a ação (após);
- b. o conteúdo – pode compreender a reflexão sobre o ensino ou sobre as condições sociais que o influenciam;

¹⁶ Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. In: *Linguagem & Ensino*, vol. 2, no. 2, 1999 (129-143)

- c. o modo – concebida como uma atividade individual ou coletiva;
- d. profundidade e velocidade – pode se referir desde uma reflexão rápida e instintiva até à pesquisa, reterorização e reformulação desenvolvida ao longo de meses ou anos;
- e. o nível de reflexão – *técnico*, implicando uma preocupação com a eficiência e efetividade dos meios usados para alcançar os fins; *prático*, envolvendo a avaliação de objetivos educacionais e como são alcançados pelos aprendizes e; *crítico*, considerando o valor dos objetivos educacionais, o quanto esses estão sendo alcançados e quem está se beneficiando da consecução dos mesmos.

De acordo com Gimenez (1999), o foco na reflexão é indicativo do reconhecimento da necessidade de uma maior atenção ao que os professores fazem e pensam sobre o seu trabalho com vistas a melhorar o ensino e a formação dos professores (*teacher education*). Nesse sentido, aponta que a pesquisa sobre o pensamento do professor (*teacher thinking*) tem uma grande influência nos desdobramentos do conceito de reflexão, pois, ressalta a natureza reflexiva do seu trabalho – mesmo que a reflexão não seja sistemática. Por outro lado, também reconhece que os professores podem desenvolver uma certa rotina em alguns aspectos e, portanto, necessitam refletir sobre suas práticas de modo a se tornarem melhores professores.

A proposta de reflexão delineada por Gimenez está centrada na prática reflexiva como uma abordagem mais sistemática e ancorada na geração de conhecimento a partir das experiências do professor. Para tal, a autora sugere alguns caminhos para que a reflexão do professor envolva os níveis técnico, prático e crítico, a saber: 1. participação em experiências de aprendizado de línguas (por exemplo, o aprender uma nova LE); 2. o estudo/a lembrança de experiências passadas como aprendizes (por exemplo, através de biografias); 3. o desenvolvimento de pesquisa-ação e/ou ensino exploratório. Destaca, além disso, a colaboração com outros colegas como forma de promover a avaliação de alternativas para ação futura e também o papel de pesquisas acadêmicas em prover esquemas de interpretações alternativas para “iluminar o processo de reflexão” (1999, p. 141).

Em um enquadramento sócio-cultural, é possível estabelecer relações entre reflexão e consciência – também apontado por Liberali (1996). Luria define consciência como “a habilidade em avaliar as informações sensoriais, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e em reter traços de memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usados no futuro” (2001, p. 196). Sob essa perspectiva, a consciência, por sua vez, está

intimamente relacionada ao pensamento e à linguagem: “o pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana” (VYGOTSKY, 2005, p. 190).

Correlacionando reflexão em LA com a PS, entendo que essa última está de acordo com aqueles estudos, sendo a importância do uso da linguagem ressaltada. Daí a validade de estratégias como a escrita de diários, biografias ou sistematizações escritas em programas de formação de professores – fundamentais por propiciarem espaços de trocas, percepções sobre a prática pedagógica e (re)formulações de conceitos e crenças.

Ao refletir o mundo exterior, indiretamente, através da fala [ou seja, linguagem], a qual desempenha um papel profundo não apenas na codificação e decodificação das informações, como também na regulamentação de seu próprio comportamento, o homem é capaz de executar tanto a mais simples forma de reflexão da realidade como as mais altas formas de regulamentação de seu próprio comportamento... o homem é capaz de formular intenções complexas, de preparar complicados programas de ação, e subordinar o seu comportamento a estes programas, distinguindo as impressões essenciais e as associações incorporadas a estes programas e inibindo impressões e associações que não correspondem a eles ou que estejam interferindo neles ou perturbando-os. É capaz de comparar as ações que executou com suas intenções originais, e corrigir os erros cometidos (LURIA, 2001, p. 221-222).

Assim, a reflexão na formação de professores, quer em serviço quer pré-serviço, deveria passar pelo desenvolvimento da consciência, sendo que a linguagem teria papel importante ao despertar a percepção e atenção para as situações envolvendo o professor, mobilizando-o para a regulação de suas ações e mudanças de comportamento com o fim de obter melhorias educacionais.

Embora a reflexão sobre a prática pedagógica se justifique, como tentei apontar anteriormente citando alguns estudos, e pareça um tanto quanto consensual no contexto de formação de professores, não é uma questão livre de problemas. Através de mapeamento dos estudos de formação de professores de línguas no país, Gil (2005) aponta que a ênfase na reflexão pode levar a “modificações leves nas práticas dos professores já que se comprova que a tradição cristalizada de práticas didáticas impõe sérios obstáculos para as mudanças” (p. 175) Ou seja, os professores envolvidos em programas de formação enfrentam dificuldades para mudar práticas didáticas já consolidadas em sua atuação como docente.

Gimenez (2005) também alerta para a dificuldade dos professores em manterem práticas sustentáveis após o encerramento de cursos de formação como a escrita de diários, por exemplo. De modo semelhante, a gravação de aulas em áudio e vídeo e posterior transcrição e visionamento, são práticas que consomem bastante tempo do professor que tenha

interesse em usar esses meios para a sua reflexão – valendo lembrar que a carga horária de alguns supera 40 horas semanais. Tal incongruência foi destacada por Gimenez: “De um lado, os programas de formação procuram prepará-los para um modo de realizar o trabalho que depende de tempo para ser bem realizado, e de outro, as instituições escolares não propiciam esse tempo” (2005, p. 194).

Outro ponto é que ao ser utilizada como um mecanismo para levar o professor a adotar práticas tidas como melhores e alinhadas a um determinado referencial teórico, a reflexão como elemento para a formação de professores também está implicada em questões de poder e dominação, como todo o processo educativo (GIMENEZ, 2005). Esse ponto deve ser levado em conta por formadores, principalmente.

Nessa seção, fiz uma retomada dos sentidos da *reflexão*, a começar pelo seu uso cotidiano, passando àqueles adotados por alguns autores em LA. Estabeleci uma relação do conceito com os desdobramentos da PS, base desse trabalho, e, por fim, apresentei algumas das problematizações em torno da adoção da prática reflexiva em LA.

3. AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

A inserção do computador e da internet é uma realidade em todas as áreas da vida moderna. Os reflexos dessa tendência também se verificam na área educacional seja por necessidade, obrigatoriedade ou conveniência. Só para citar alguns exemplos: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras estabelecem como um dos objetivos para o ensino fundamental que os alunos saibam “utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 80). Há, por parte da população em geral, o reconhecimento e a preocupação com a capacidade de usar o computador e a internet – percebidos na exigência do mercado de trabalho, na grande oferta de cursos livres de capacitação e na expansão no número de computadores, nos lares e nas escolas, e no acesso à internet. De modo semelhante, o letramento computacional de professores de LE constituiu um dos imperativos da nova ordem mundial (MOITA LOPES, 2003; WEININGER, 2001).

Em artigo onde discute a construção de profissão de professor de LE, Weininger (2001) aponta para a necessidade de aperfeiçoamento contínuo por parte dos professores (agentes) e a conscientização da sociedade sobre a importância do aprendizado de LE. Logo, Weininger enfatiza o papel das TICs e destaca a sua importância para o estabelecimento de

aprendizagem significativa, já que os alunos de LE têm a possibilidade de relacionar-se com falantes da língua-alvo e usar a linguagem efetivamente, ou seja, com um motivo e objetivo real e autêntico para falar, ouvir, ler e escrever na LE.

Com a ajuda dos recursos dos meios de comunicação eletrônica, os alunos podem relacionar-se com falantes da língua alvo de uma maneira contínua, fácil, econômica e eficiente, e os resultados dos trabalhos podem ser publicados de forma igualmente fácil. Assim, a artificialidade dos atos comunicativos dentro da sala de aula é substituída pela autenticidade do discurso real onde os alunos usam a língua alvo dentro de um contexto social relevante para comunicar conteúdos e negociar procedimentos, e não mais para “praticar” ou para evitar erros. (2001, p. 51)

Weininger salienta ainda os impactos das TICs na linguagem: “Estas novas tecnologias de comunicação digital massificada estão também causando alterações na linguagem em si, nas suas formas, na sua função e na sua aplicação como ferramenta humana para a produção de conhecimento e a transformação do mundo em si” (2001, p. 53). Na verdade, as mudanças não param por aí, Lévy (1999) chega a advogar mudanças no nível cognitivo e social em decorrência do avanço das TICs. Esses pontos implicam diretamente o professor e o aluno e destacam a necessidade por parte do professor de aprender a usar as TICs: “o professor só pode educar seus alunos como agentes globais autônomos se em primeiro lugar ele mesmo é um agente global” (WEININGER, 2001, p. 60).

A inclusão digital (aqui entendida como o acesso a computadores e a capacidade de usá-los) está na pauta das políticas educacionais há tempos. No nível governamental, o Programa Nacional de Informatização na Educação (PROINFO) foi criado em 1997 para promover o uso pedagógico da informática em escolas públicas no ensino fundamental e médio. Não atua isoladamente e emprega uma gestão descentralizada, já que sua operacionalização fica a cargo dos estados e municípios.¹⁷ Em termos de hierarquia o ProInfo é um programa desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC (Ministério de Educação e Cultura), fato preconizando a estreita ligação entre as TICs e a EAD.

Pesquisas na área de Informática na Educação fazem referência à inserção de computadores e mídias no contexto educacional já na década de noventa (VALENTE, 1999). No entanto, seu alcance cresce muito lentamente. De acordo com as informações de indicadores do ProInfo,¹⁸ apenas o percentual de 11,85 das escolas públicas de ensino

¹⁷ Informações obtidas em <http://portal.mec.gov.br/seed> . Acesso em: 03/03/2007.

¹⁸ http://sip.proinfo.mec.gov.br/relatorios/indicadores_rel.html . Acesso em: 03/03/2007.

fundamental e médio possuíam laboratórios de informática em 2005. No mesmo ano, o percentual de escolas com acesso à internet foi 11,54. Com números semelhantes, o percentual de alunos e professores beneficiados pelo ProInfo não chega a 15%. Os dados são poucos expressivos, principalmente porque os números da exclusão alcançam o montante de milhões. Por outro lado, fica ainda a dúvida sobre como os computadores e a Internet têm sido empregados, pois não basta que professores e alunos tenham acesso às máquinas, é preciso saber operá-las e usá-las para fins educacionais. Nesse sentido, a capacitação para o uso das TICs é crucial para um incremento qualitativo, não apenas quantitativo, sobre o seu emprego na educação.

Assim sendo, as TICs criaram uma forte demanda para a formação de professores para a sua adequada utilização. Com marco inicial em 1983, não havia então profissionais formados em Informática na Educação, apenas pesquisadores de outras áreas, como Informática, Educação e Engenharia, desenvolvendo trabalhos com o computador para fins educacionais (VALENTE, 1999). Hoje, constitui uma área bem consolidada e com centros de excelência em várias partes do país.

A introdução da informática na educação, segundo a proposta de mudança pedagógica, como consta no programa brasileiro, exige uma formação bastante ampla e profunda do professor. Não se trata de criar condições para o professor dominar o computador ou o software, mas sim auxiliá-lo a desenvolver conhecimento sobre o próprio conteúdo e sobre como o computador pode ser integrado no desenvolvimento desse conteúdo. Mais uma vez, a questão da formação do professor mostra-se de fundamental importância no processo de introdução da informática na educação, exigindo soluções inovadoras e novas abordagens que fundamentem os cursos de formação (VALENTE, 1999, p. 24).

No que tange à formação de professores para o uso das TICs, muitas iniciativas de formação se dão através de cursos a distância. Por exemplo, o MEC, através da SEED¹⁹, tem investido em EAD e TICs para a democratização e a melhoria da qualidade do sistema educacional brasileiro, através de programas voltados para a formação de professores, a saber:

- Universidade Aberta do Brasil - UAB

<http://www.uab.mec.gov.br/>

¹⁹ Uma lista completa dos programas e projetos da SEED está disponível em http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=247

UAB é a denominação representativa genérica para a rede nacional voltada para pesquisa e para a educação superior, compreendendo a formação inicial e continuada. Sua formação prevê a participação do conjunto de instituições públicas de ensino superior, em articulação e integração com um conjunto de pólos municipais de apoio presencial para oferta de cursos de graduação, entre os quais estão as licenciaturas.

- Mídias na Educação

http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=199&Itemid=

Seu objetivo é proporcionar formação continuada para professores em serviço para o uso pedagógico das diferentes tecnologias de informação e comunicação - TV e vídeo, informática, rádio e impressos.

- ProFormação

<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/>

Seu objetivo é oferecer formação para a certificação em nível médio para o magistério na modalidade normal a professores em exercício lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos.

- Pró-Letramento

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8645

Seu objetivo é contribuir para a melhora da qualidade de aprendizagem de leitura e escrita e também de matemática nas séries iniciais do ensino fundamental através de formação continuada dos professores das séries iniciais do ensino fundamental.

- Pró-Licenciatura

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf

Seu objetivo é proporcionar formação inicial em nível superior para professores em serviço no ensino fundamental e ensino médio sem a adequada titulação, ou seja, a licenciatura na disciplina que lecionam.

O Pró-Licenciatura (PROLIC) deve ser ofertado na modalidade a distância em sua maior parte com a utilização do computador e da internet, aliado a momentos presenciais ao longo do curso. Esse programa se constitui uma parceria do MEC com as Instituições de

Ensino Superior (IES) credenciadas e Secretarias e Departamentos de Educação em cada região. O objetivo principal é melhorar a qualidade do ensino público no país e lançar sementes para a formação continuada dos professores, fator necessário para a manutenção da qualidade. No que refere ao ensino de línguas, o PROLIC está voltado para professores em serviço lecionando português e LEs na rede pública de ensino, mas que não possuem o diploma de licenciatura.

No Rio Grande do Sul, integrando o PROLIC, formou-se a Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância²⁰ (REGESD) para oferecer cursos de licenciatura a distância para professores leigos das seguintes disciplinas: Artes Visuais, Biologia, Física, Geografia, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Português, Matemática e Química. O curso de licenciatura em Letras-Inglês será coordenado pela UFRGS e contará com a parceria da Universidade de Caxias de Sul (UCS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). O curso de licenciatura em Letras-Espanhol será coordenado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). 300 vagas estão previstas tanto para a formação em Inglês quanto em Espanhol. Estima-se que os cursos iniciem em 2008.²¹

As TICs, a EAD e a formação de professores freqüentemente aparecem lado a lado e exercem influências mútuas. Porque as TICs estão cada vez mais arraigadas no nosso cotidiano: trabalho, lar, escola, lazer; não é surpresa que os computadores e a internet alcancem setores como a EAD. Valente, Prado e Almeida (2003) atribuem justamente às TICs a grande ampliação da presença da EAD em tantas áreas de formação e atualização profissional. No que se refere à formação docente, por um lado, as próprias TICs geram uma grande demanda de formação de professores porque estes necessitam aprender a integrá-las a seus contextos e na sua prática pedagógica. Por outro lado, a EAD fornece um caminho viável para atender à grande demanda de formação, sendo a flexibilidade de tempo e espaço grandes atrativos dessa modalidade.

Por fim, o elemento integrador dessas três áreas pode ser a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996) que, ao estipular o ano de 2007 como prazo para a titulação em nível superior de todos os professores de ensino fundamental e ensino médio, levou praticamente todas as instituições universitárias a estabelecerem programas de formação de professores (VALENTE; PRADO; ALMEIDA; 2003) – muitos desses programas, na

²⁰ A REGESD é formada por oito instituições: UFRGS, UFSM, UCS, FURG, UNISC, UERGS, UFPEL e CEFET/Pelotas

²¹ Informações obtidas do Projeto de Licenciatura a Distância – REGESD – Curso de Letras – Inglês <http://coralx.ufsm.br/ead/graduacao.php> e <http://www.regesd.tche.br/>

modalidade a distância com grande aporte das TICs. Apresento agora um olhar mais detido sobre a Educação a Distância.

4. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A EAD passou a ser modalidade de ensino e aprendizagem reconhecida pelo sistema educacional brasileiro com a LDB de 1996 (Lei no. 9.394/96). Apenas dois anos depois, no entanto, o governo brasileiro regulamentou o Art. 80 da LDB – que trata o tema da EAD – através do Decreto no. 2.494, regulamentando especificamente a EAD no Brasil.

A legislação mais recente sobre EAD data de 2005 (Decreto 5.622). Vale ainda lembrar, em relação à legislação de Educação Superior, que a portaria no. 2.253 de 18 de outubro de 2001 regulamentou a oferta de disciplinas realizadas em parte ou totalmente a distância em cursos presenciais reconhecidos nas IES. Essa portaria autoriza que até 20% do currículo dos cursos de graduação seja oferecido em parte ou totalmente à distância em qualquer IES²².

As formas de definir a EAD variam muito em extensão, elementos constituintes e termos. Via de regra, dois fatores estão sempre presentes quando se quer definir EAD: tempo e espaço. Desse modo, entende-se que EAD é um tipo de educação que não requer que professor e alunos estejam juntos no mesmo local e nem ao mesmo tempo para a realização de atividades educativas.

As definições de EAD encontradas na legislação brasileira ao longo do tempo revelam diferentes concepções de ensino e aprendizagem nessa modalidade. De acordo com o Decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, cujo objetivo é regulamentar o artigo 80 da LDB:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.²³

Em 2005, o decreto acima foi revogado pelo Decreto 5.622 de 19 de dezembro e, nesse último,

²² <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p2253.pdf>

²³ Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec_2494.pdf

caracteriza-se a EAD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.²⁴

Pela primeira definição subentende-se que a atividade em EAD pode prescindir da figura do professor, já que o aluno deve aprender sozinho (auto-aprendizagem), e a centralidade do processo educativo está em recursos, em especial, nos meios de comunicação²⁵. É um modelo centrado na *transmissão de conteúdos* onde cabe ao aluno receber as informações de modo passivo.

A segunda definição, por sua vez, engloba estudantes e professores, propõe a mediação como um evento central no processo de ensino e aprendizagem. A interação entre professores e alunos é fundamental para a construção de conhecimentos a despeito desses atores não compartilharem o mesmo espaço e tempo. Na verdade, daí a importância mediadora das TICs, revelando, assim, o reconhecimento de que a aprendizagem não se dá de modo linear e direto, pelo contrário, é processual

É interessante perceber a mudança de concepção de ensino e aprendizagem da legislação de 1998 para a de 2005. Contrastando ambas definições, sai a auto-aprendizagem e entra a mediação didático-pedagógica – perspectiva compatível com o referencial teórico que subjaz essa pesquisa.

Do ponto de vista histórico, no Brasil, a EAD se consolida no fim do século XX, embora alguns autores cheguem a remontar os primórdios da EAD às cartas bíblicas de Paulo e à antiguidade grega com as cartas de Platão a Diógenes (NEVADO, 2001). O delineamento histórico do desenvolvimento da EAD no mundo e no Brasil constitui um tema amplamente descrito em muitos trabalhos, ver, por exemplo, Alves (2001), Nevado (2001), Polonia (2003) e Sloczinski (2003).

Segundo Maximo (2005)²⁶ os modelos e o alcance da EAD estão diretamente relacionados às mídias e aos avanços da tecnologia. De acordo com ele e Marta Mena²⁷, essas gerações podem ser assim resumidas:

²⁴ Disponível em <http://www.ufrgs.br/sead/arquivos/D5622.html>; acesso em 4/1/2006

²⁵ Winkin (1998), Clark (2000) e Primo (2003; 2005; 2007) fazem uma crítica ao entendimento de comunicação como uma atividade unilateral.

²⁶ Disponível em <http://penta3.ufrgs.br/~teleduca/luisfernandomaximo/geracoesead.swf>. Acessado em 10/10/2006.

²⁷ Marta Mena foi vice-presidente do Conselho Internacional de Educação Aberta e a Distância. Material disponível em <http://www.projeto.org.br/abed/mena.htm>. Acesso em 17/01/2007.

| Geração | Mídia Marcante | Período |
|----------------|---|-------------------|
| Primeira | Correspondência e impressos | 1850-1960 |
| Segunda | Áudio e vídeo, televisão | 1960-1985 |
| Terceira | Satélite e informática, computador | 1985-1995 |
| Quarta | Multimídia interativa, computador com banda larga | 1995-dias de hoje |
| Quinta | Sistemas de respostas automáticas | ... |

Gerações da EAD²⁸

Souza (2005), citando Prates e Loyolla (2002), resume as gerações em textual, analógica e digital. A geração textual encontra paralelo no modelo de auto-aprendizagem através das correspondências e material impresso; a geração analógica, nos suportes de áudio e vídeo aliados aos textos impressos e; por fim, a geração digital, encontra paralelo nas novas TICs, cuja mídia central é o computador.

Em texto que discute as tendências da educação *online*²⁹ no Brasil, Moran (2005) apresenta tecnologias e serviços que poderiam ganhar bastante espaço futuramente como a videoconferência; a *Web TV*, com canais de televisão transmitidos para o computador (sistema já utilizado na Petrobrás); e, a *IP. TV*, que funciona via satélite com transmissões para computadores (sistema já utilizado na Universidade Virtual do Maranhão na formação de professores em todo o estado). Para esse autor, as tecnologias do futuro “caminham na direção da integração, da instantaneidade, da comunicação audiovisual e interativa” e prevê, “integraremos o melhor da televisão digital (qualidade e interação), da Internet (pesquisa e comunicação), da telefonia digital (flexibilidade, miniaturização, liberdade)” (MORAN, 2005, p. 8). Temos aqui uma amostra representativa dos recursos tecnológicos que podem servir como base à EAD.

Certo é que a EAD tem ganhado um grande espaço nos últimos anos e hoje é possível ver propagandas em outdoors distribuídos pela cidade e anúncios em colunas de classificados nos jornais sobre cursos ofertados na modalidade a distância. De acordo com o levantamento feito por Moran³⁰ sobre os dados do ensino superior a distância, em dezembro de 2005, o MEC apontava para 118 IES autorizadas a oferecer cursos de graduação, seqüenciais e *lato-*

²⁸ A divisão temporal foi proposta por Maximo (2005), acima citado.

²⁹ Por educação *online* entenda-se àquela que se dá via internet.

³⁰ Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>. Acesso em 19/04/2007.

sensu – em abril de 2006, esse número já era de aproximadamente 130 instituições, a maior parte desses cursos voltada para a formação de professores. O número de alunos matriculados em 2003 chegava a 76.769 e, em 2004, esses números eram quase 160.000. A contar todos os níveis de ensino, Moran aponta para mais de um milhão de alunos na modalidade. Entre as mídias mais utilizadas, na dianteira está o material impresso despontando com 84%, seguido pela internet, que responde por 63%. Entre outras mídias largamente exploradas estão também a televisão, vídeos, rádio e CD-Roms (MORAN, 2006).

Apesar do expressivo desenvolvimento da EAD nos últimos anos, principalmente, na esteira do crescimento da internet e da rede de computadores, constitui uma modalidade polêmica e cercada de muitos mitos. Por isso, encontra ainda muitas resistências. Os estudos por correspondência, por exemplo, são vistos com desconfiança (LITWIN, 2001). Eles costumam, inclusive, a serem referenciados popularmente quando as habilidades de um profissional deixam a desejar. Outra concepção errônea é a de que a EAD representa uma modalidade de formação de “segunda categoria”, à qual se recorre quando a pessoa não teve uma oportunidade “melhor”, ou seja, formação em uma instituição que oferecesse educação presencial (LÉVY, 1999; AZEVÊDO, 2005).

No campo das resistências, a Prefeitura de São Paulo decidiu não contratar professores formados na modalidade a distância em seu concurso público para a rede municipal em 2007³¹. O edital do concurso³², no tópico 10, que trata da posse, expressa claramente: “... somente serão aceitos diplomas obtidos em cursos presenciais”. Na argumentação sobre os motivos para a discriminação, faz referência a um documento do Conselho Municipal de Educação³³ que inclui a explicação seguinte:

Do ponto de vista pedagógico, não é apropriado falar em educação a distância para a formação de docentes. Os meios eletrônicos podem transmitir preciosos conhecimentos, mas a educação não se faz apenas com conhecimentos. Há valores essenciais a uma educação completa que somente é possível adquirir pela *convivência*. É comum constatar que crianças e jovens se ressentem da ausência dos pais; faltando-lhes, quando isto acontece, o carinho que transmite segurança, o olhar que demonstra compreensão ou censura, a palavra que orienta ou adverte, o exemplo que indica o caminho a seguir, enfim tudo aquilo que não podem encontrar senão na convivência com os pais. Não há informação transmitida a

³¹ Em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/novoemfolha43/te20070629032.shtml> encontra-se uma reportagem que menciona esse caso entre outras instituições se opondo à formação de professores através de EAD. Esse assunto também foi veiculado e discutido no grupo de discussão E@DBR. Disponível em <http://groups.google.com.br/group/eadbr>

³² Disponível em http://www.concursosfcc.com.br/concursos/pmspp107/boletim_final_ACESSO.pdf

³³ Disponível em http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/conselho/educacao/indicacoes/Indicacao_CME_09-07.doc

distância, por mais rica e exuberante, que possa compensar essa carência. Também na escola, a presença do mestre é essencial para uma educação completa... (grifo do autor)

Ao meu ver e como argumentado, se desconfia, principalmente, da distância, não importando as mídias usadas para mediação pedagógica. No trecho acima, lançando mão de juízos de valor e silogismos, apela-se para a emoção, em vez de estudos e pesquisas científicas do campo de Educação. Apesar de iniciar com “*Do ponto de vista pedagógico*”, não explicita qual é esse ponto. Igualmente, ao explicitar: “a presença do mestre é essencial” revela a concepção errônea de que a EAD pode prescindir da figura do professor ou que constitui necessariamente um contexto de aprendizagem isolada e individual.

Aí está, então, mais um dos argumentos da resistência: a concepção de que a Educação estaria a cargo dos meios e recursos tecnológicos, e não a cargo de pessoas, a saber, profissionais de educação que, antes de tudo, possuem a incumbência de delinear os programas instrucionais, seus objetivos e linhas norteadoras, definir os recursos tecnológicos a serem empregados, acompanhar os processos de implantação e execução e, inclusive, acompanhar os aprendizes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a suposta ausência e impessoalidade na EAD alardeadas pelo Conselho Municipal de Educação de São Paulo, no excerto transcrito acima, vale lembrar algumas colocações de Lévy (1999) sobre as relações via internet:

As páginas Web exprimem idéias, desejos, saberes, ofertas de transação de **pessoas e grupos humanos**. Por trás do grande hipertexto fervilham a multiplicidade e suas relações. No ciberespaço, o saber não pode mais ser concebido como algo abstrato ou transcendente. Ele se torna ainda mais visível – e mesmo tangível em tempo real – por *expressar uma população*. As páginas da Web não apenas são assinadas como as páginas de papel, mas frequentemente desembocam em uma comunicação direta, por correio digital, fórum eletrônico, ou outras formas de comunicação por mundos virtuais... Assim, contrariamente ao que nos leva a crer a vulgata midiática sobre a pretensa “frieza” do ciberespaço, as redes digitais interativas são **fatores potentes de personalização ou encarnação do conhecimento**. (p. 162, grifos meus em negrito)

As diversas visões sobre EAD, quer entusiastas ou pessimistas deixam transparecer, em certa medida, a noção de que a EAD é uma matéria unívoca. Não se reconhece a variedade de formas e mídias que uma instituição pode escolher para implantar um projeto educativo na modalidade a distância, a saber, cursos individuais, para pequenos e para grandes grupos; aulas por teleconferência, videoconferência, gravações em áudio e vídeo; com apoio de

materiais impressos ou digitalizados; disponibilizando interações síncronas ou assíncronas, através da internet ou telefone, com um professor e/ou tutor; totalmente a distância ou semi-presenciais (MORAN, 2005). Ou seja, as análises são geralmente feitas a partir de experiências ou exemplos isolados, quando não o são também em meros juízos de cunho pessoal e oriundos do desconhecimento total sobre o assunto.

Nas palavras de Artur Costa Neto, do Conselho Municipal de Educação de São Paulo: "Alguém aceita a formação do médico a distância? Por que para o professor tudo pode ser de qualquer jeito? O curso já é o que dura menos. Ser professor é mais banal?"³⁴ O desconhecimento total evidencia-se, por exemplo, pelo fato de que já há oferta de disciplinas semipresenciais em cursos de graduação em medicina, como é o caso da UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo). A UNIFESP oferece dois cursos *online*³⁵ de graduação destinados aos alunos matriculados em cursos superiores. De meu conhecimento, na área de saúde, em nível de extensão e pós-graduação *latu sensu*, há ainda cursos conceituados oferecidos pela UNB e a FIOCRUZ (com parceira e apoio do Ministério da Saúde). Sobre a declaração de que os cursos de licenciatura a distância estipulam uma menor duração para a integralização dos créditos, isso não é uma regra. As informações disponíveis no site do MEC³⁶ em relação ao PROLIC, por exemplo, expressam claramente que a duração dos cursos será **igual** ou **superior** à mínima exigida para os cursos presenciais.

Análises sobre a EAD também partem de comparações de iniciativas de diferentes naturezas ou comparações com a modalidade presencial e, nesse caso, essa última é comumente vista ou como situação de ensino isenta de problemas pelos opositores ou, no outro extremo, como situação de ensino ultrapassada e ineficiente na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem – aí, a EAD surge como redentora. Portanto, a generalização quanto à sua conceituação, simplificação quanto às formas de emprego, bem como, a resistência ou otimismo exagerado quanto a essa modalidade impedem uma postura mais sensata e construtiva. Nesse sentido, Litwin (2001) destaca:

A modalidade a distância costuma caracterizar-se por sua flexibilidade em torno da proposta de ensino... hoje, como resultado do desenvolvimento das tecnologias da comunicação, as interações entre docentes e alunos são favorecidas, encurtando as distâncias na modalidade. Contudo, o valor da proposta, mesmo quando adota os últimos desenvolvimentos da tecnologia, continua residindo, como em qualquer projeto educacional, na *qualidade dos conteúdos* e em suas *propostas para o ensino* (p. 10, grifo meu).

³⁴ Essa fala consta na reportagem da Folha UOL, citada anteriormente.

³⁵ Ver mais detalhes em <http://www.virtual.unifesp.br/home/gradua.php>. Acesso em 5/11/2007.

³⁶ <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=672&Itemid=695>

Muitos não reconhecem que ensinar e aprender a distância tem suas peculiaridades, supondo que não há distinções maiores entre essa e a modalidade presencial a não ser pela inserção de alguma mídia específica com o objetivo de superar a distância. Peters (2004) resiste a visões nessa linha, entendendo que a EAD se inscreve em uma proposta política mais ampla. Segundo ele, a verdadeira natureza da EAD compreenderia:

- o objetivo humanitário especial, qual seja, a educação dos mal preparados (*sic*) e deixados de lado, inclusive das minorias;
- a extensão da educação universitária a adultos e pessoas com obrigações profissionais e familiares, ao objetivo de realizar a aprendizagem permanente, a uma universidade que seja aberta a todas as pessoas que são capazes de estudar e a quem se dá uma ‘segunda chance’ de aproveitar e lucrar com a educação superior;
- as oportunidades sem paralelo de educação científica continuada, que é tão necessária em nossa época de constante mudança tecnológica, social e cultural;
- sua contribuição para a reforma universitária; e
- sua função de precursora da futura “universidade virtual” (p. 69).

Esse aprofundamento proposto por Peters (2004) encontra respaldo em alguns fatos que nos deparamos hoje e estão diretamente associados com a procura pela modalidade a distância e seu avanço. Só para citar alguns exemplos:

(1) Historicamente, a maioria das pessoas optando por essa modalidade são adultos em busca de qualificação profissional e/ou formação continuada para, através da EAD, promover sua inclusão e melhoria de oportunidades pessoais e profissionais.

(2) O Plano Nacional de Educação (PNE) tem como meta a ser alcançada o percentual de 70% professores da Educação Básica, em todos os níveis e modalidades, com formação em licenciatura até o ano de 2010. Para tanto, ainda no âmbito governamental, há o imperativo de estabelecer programas de formação continuada com vistas a promover a melhoria da qualidade de ensino nas escolas, a inclusão digital e a formação pedagógica dos professores e conta com o desenvolvimento de projetos e programas da SEED/MEC como os já referidos entre outros.

(3) Já é possível sentir os impactos no ensino presencial decorrentes da implantação de programas de EAD em vários níveis, principalmente na educação superior, com a introdução de disciplinas semi-presenciais ou totalmente a distância nos currículos.

(4) Por fim, o estabelecimento da Universidade Aberta do Brasil³⁷, criada em outubro de 2005 pelo MEC e constante do Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 24/04/2007³⁸.

Tudo indica que a EAD veio para ficar e expande exponencialmente, assim, mais do que pensar em *distância*, necessitamos pensar EAD como *educação*. Como também apontado por Litwin (2001, p. 11): “Talvez tenhamos de dar outro nome para a educação a distância, visto que hoje ela já não se define pela distância. O que seguramente não vamos mudar é sua definição de educação e a busca de produzir um bom ensino, do mesmo modo que em qualquer outra proposta educativa”. E, uma proposta educativa consistente implica na definição de um projeto político-pedagógico para pautar os objetivos educacionais, as estratégias de ensino e aprendizagem, a seleção de mídias e materiais, e a implantação de programas no âmbito das instituições de ensino.

³⁷ <http://www.uab.mec.gov.br/>

³⁸ http://www.presidencia.gov.br/noticias/ultimas_noticias/pde2404/ Acesso em 01/05/2007.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Neste capítulo desenvolvo os aspectos metodológicos da pesquisa. Inicialmente, caracterizo-a como pesquisa-ação. Em seguida, reapresento o objetivo principal e as questões de pesquisa, descrevo o contexto, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), a ação de extensão: *Internet na Sala de Aula de Língua Estrangeira: Curso de Desenvolvimento para Professores*, e o perfil dos professores-alunos participantes. Por fim, apresento os materiais e procedimentos de análise.

1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente trabalho se caracteriza como pesquisa qualitativa que emprega a pesquisa-ação como estratégia metodológica. No âmbito da Linguística Aplicada, a pesquisa-ação tem sido defendida como uma forma de promover consciência e mudanças das práticas educacionais enquanto investigação realizada por professores com vistas a buscar respostas para os problemas práticos verificados em sala de aula (MOITA LOPES, 1996).

Embora o contexto de realização dessa pesquisa seja o ambiente digital e as aprendizagens se situem em outros espaços que não a sala de aula enquanto o espaço físico, entendo que a pesquisa-ação permanece válida e os seus propósitos mantêm-se inalterados, a despeito desses novos espaços criados na Educação a distância. Tendo em vista o campo da Educação, Thiollent postula que

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria

para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (2007, p. 81).

Com o crescimento da modalidade a distância, cresce também a necessidade de que os professores compreendam melhor esse novo contexto juntamente com os novos espaços criados, as interações que se realizam e as ações pedagógicas. O emprego da pesquisa-ação, nesse caso, se revela propícia já que, como mencionado acima, pode trazer esclarecimento, contribuir na definição de objetivos pedagógicos e, ensinar, no processo de investigação, redefinições e mudanças das práticas visando melhorias, crescimento e desenvolvimento. De fato, o ensino e a aprendizagem através do uso do computador associado à internet têm crescido exponencialmente (cf. MORAN, 2005) e é importante investigar para conhecer, produzir conhecimento e colher bons frutos dessa seara.

No caso dessa pesquisa, especificamente, a formação de professores de línguas na modalidade a distância se constitui o objeto de estudo. Seu maior interesse não compreende o desenvolvimento de teorias ou generalizações sobre o tema, mas nos “objetivos de conhecimento potencialmente alcançáveis em pesquisa-ação”, compreendendo:

- A coleta de informação original acerca de situações ou de atores em movimento.
- A conscientização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações ou problemas investigados.
- A produção de guias ou de regras práticas para resolver os problemas e planejar as correspondentes ações.
- Os ensinamentos positivos ou negativos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito (THIOLLENT, 2007, p. 45).

2. RETOMANDO O OBJETIVO E AS QUESTÕES DE PESQUISA

O principal objetivo da pesquisa foi conhecer e compreender os eventos e as dinâmicas de ensino e aprendizagem em um curso para professores de LE em serviço ministrado a distância com vistas à construção de conhecimentos sobre esse contexto de formação.

As questões que nortearam a pesquisa são retomadas abaixo:

- Como se organizaram as interações nos diversos espaços do curso?

O objetivo dessa pergunta consiste em compreender o desenrolar dos eventos nos espaços do curso a distância tendo em vista o seu público alvo, a saber, professores de LE em serviço (doravante referidos como professores-alunos). A interação será tratada a partir de um enfoque sócio cultural. Por “espaço”, entende-se os ambientes de aprendizagem envolvendo as ferramentas de informação e comunicação. Na busca de resposta para essa questão, se quer vislumbrar indícios de construção de conhecimento e reflexão por parte dos professores-alunos.

- Como a abordagem pedagógica e metodológica orientadora do curso foi resignificada por professores-alunos e formadores?

Esta pergunta, estreitamente relacionada com a anterior, lança o olhar para as práticas desenvolvidas (mediação pedagógica) e os seus desdobramentos. Retoma-se os objetivos, planejamento e condução do curso e reflete-se sobre eles. Essa retomada permite a interpretação da pesquisadora sobre como os formadores (doravante referidos como professoras) materializaram a proposta do curso e como os professores-alunos responderam a tal. Esse movimento contribuirá para uma reflexão das práticas pedagógicas e a percepção de áreas a serem melhoradas no desenvolvimento de outros cursos do gênero no futuro.

3. SITUANDO O ESTUDO

Em outubro de 2004 foi fundado o Núcleo de Educação a Distância³⁹ (NUED) vinculado ao Departamento de Línguas modernas do Instituto de Letras da UFRGS (DLM/IL/UFRGS), sob a coordenação da Profª. Dra. Eunice Polonia. O NUED visa criar e desenvolver a EAD no âmbito do Instituto de Letras da UFRGS, para isso, tem a proposta de atuar junto ao Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP); Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE); Laboratório de Informática do Instituto de Letras (LABIL) e o Centro de Estudos Lingüísticos e Literários (CELLIL), buscando ainda a coordenação com ações específicas do MEC.

³⁹ www.ufrgs.br/aled/nued

Com particular interesse na capacitação de professores de línguas para o emprego das TICs, o NUED ofereceu algumas oficinas de capacitação de professores logo após a sua formação e estabeleceu convênio com o Colégio de Aplicação da UFRGS para apoio de atividades de docentes fazendo uso do ambiente virtual de aprendizagem ALED no ensino de LE. Em 2006, ofereceu a ação de extensão *Internet na Sala de Aula de Língua Estrangeira: Curso de Desenvolvimento para Professores* no primeiro semestre, de 01/04/2006 a 10/06/2006, com carga horária de 60 horas – objeto de estudo dessa pesquisa. No segundo semestre do mesmo ano, foi realizada a ação *Uso Pedagógico de uma Plataforma Digital*, de 15/09/2006 a 16/10/2006, com carga horária de 30 horas. Essas duas constituíram as primeiras iniciativas de EAD no Instituto de Letras enquanto ações de extensão voltadas para a comunidade externa. As ações tiveram a coordenação da profa. Dra. Eunice Polonia (DLM/IL/UFRGS) e como equipe executora, participaram as mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS: Profa. Gabriela da Silva Bulla, Profa. Ingrid Kuchenbecker Broch e a Profa. Renata Costa de Sá Bonotto, autora desse trabalho. Em 2007, novo convênio foi firmado com o Colégio Farroupilha (Porto Alegre/RS) para a aprendizagem de Alemão por crianças com necessidades especiais via ALED.

É importante destacar que em 2005, o MEC abriu edital convidando as IES para a apresentação de projetos para oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância, integrando o PROLIC (ver pág. 35). O Instituto de Letras através da Secretaria de Educação a Distância (SEAD) da UFRGS participou e teve a sua proposta para o curso de licenciatura em Letras-Inglês aprovada. Assim, com a oferta em breve desse curso a distância, se torna ainda mais relevante e oportuno, fomentar e pesquisar experiências nessa modalidade e voltadas ao público de LE, já que a gama de trabalhos em LA abordando simultaneamente a EAD, TICs e formação de professores é ainda relativamente pequena em (GIL, 2005). Esse conjunto de características, portanto, remete à necessidade de realização de pesquisas nessa linha temática.

Apresento a seguir o conjunto de materiais e instrumentos que servem como fontes de dados para as análises que serão realizadas no próximo capítulo.

4. AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) constitui um programa de acesso reservado via internet que disponibiliza materiais, recursos, informações e ferramentas para a interação síncrona e assíncrona entre alunos e professores. Supera a limitação do tempo e da

presença física – características inerentes à sala de aula presencial – e estabelece uma sala de aula remota, ou, como geralmente é referida, uma sala de aula virtual. É, portanto, empregado como suporte às atividades de cursos presenciais e também na EAD.

Embora seja possível encontrar cursos que adotem exclusivamente o e-mail, listas de discussão ou programas de bate-papo⁴⁰ (ou *chat*), bem como, uma combinação deles; um AVA é a alternativa mais comum no gerenciamento de cursos via internet (também chamados de cursos *online*). Nesse sentido, a vantagem de um AVA é a centralização das informações e a disponibilidade de ferramentas em um mesmo lugar, não sendo necessário, entrar em vários programas. Ao acessar o ambiente com um nome de usuário (*login*) e senha, alunos e professores podem ter acesso a textos, materiais, registrar impressões, enviar e receber mensagens, conversar, publicar suas produções, etc.

A centralidade de ferramentas e materiais em um mesmo local contribui para a organização do aluno e do professor. Para os cursos a distância, principalmente os que não empregam material didático adicional impresso ou gravado, os AVAs oferecem a estrutura para permear o ensino-aprendizagem durante um curso, oferecendo a possibilidade de interação assíncrona e síncrona entre todos.

Quando um AVA integra cursos semi-presenciais ou presenciais, os alunos têm uma oportunidade a mais de estudo e contato uns com os outros fora do horário das aulas. No que se refere ao professor, a disponibilidade de registros, de produções e de interações no AVA fornece mais subsídios para o acompanhamento do processo de aprendizagem, a identificação das necessidades dos alunos e a prática reflexiva do professor em serviço, que pode avaliar a sua atuação e promover as mudanças que julgue necessárias. No entanto, alguns aspectos menos desejáveis podem também ter lugar, como o comprometimento demorado do tempo do professor, já que a possibilidade de interação fora do período estipulado para as aulas pode facilmente levar a isso.

Entre os AVAs brasileiros, podemos citar o *Teleduc*⁴¹, criado pela UNICAMP; e o *AulaNet*⁴², idealizado pela PUC-RJ. Na UFRGS, dentre outros AVAs desenvolvidos, o *ROODA*⁴³ (Rede Cooperativa de Aprendizagem) e o *NAVi*⁴⁴ (Rede Interativa de

⁴⁰ Alguns exemplos são o ICQ, Hotmail, Yahoo Messenger, Skype etc. A maioria permite a combinação de voz e vídeo.

⁴¹ Teleduc: http://teleduc.nied.unicamp.br/~teleduc/pagina_inicial/index.php

⁴² AulaNet: <http://guiaaulanet.eduweb.com.br/index.asp>

⁴³ Rooda: <https://www.ead.ufrgs.br/rooda/index.php>

⁴⁴ Navi: <https://www.ead.ufrgs.br/navi/index.php>

Aprendizagem) se tornaram oficiais e estão disponíveis para o uso de docentes, departamentos e núcleos em nível de graduação, pós-graduação e extensão.

Entre as plataformas internacionais, podemos citar *WebCT* e *BlackBoard*, ambas pagas. A PUC-RS utiliza o *WebCT* para o gerenciamento de seus cursos a distância (<http://www.ead.pucrs.br/>). Outra plataforma muito difundida, gratuita e disponível em várias línguas é o AVA *Moodle* (<http://moodle.org>). Esse ambiente está sendo usado na UFRGS, juntamente com o *ROODA* e o *NAVi*, e será aquele adotado pela REGESD nos cursos de licenciatura a distância, entre os quais, a licenciatura em Letras-Ingês. A grande gama de ferramentas e módulos que podem ser acoplados ao *Moodle* bem como a sua flexibilidade e facilidade de customização, talvez, sejam responsáveis pela sua popularidade. Ainda, com um número cada vez maior de usuários e esforços colaborativos para melhorar a plataforma, muitos progressos são feitos.

O ALED (Ambiente para Aprendizado de Línguas Estrangeiras a Distância) foi o AVA utilizado na condução dos cursos envolvidos nesse estudo. Foi desenvolvido para o Instituto de Letras da UFRGS pela professora Dra. Eunice Polonia. Atualmente é utilizado como suporte a algumas disciplinas presenciais do curso de graduação em Letras e também na Pós-Graduação em Lingüística Aplicada. A disponibilidade do ambiente para o uso dos docentes do Instituto de Letras foi fator decisivo na escolha do ALED como o ambiente digital para os cursos.

Abaixo, a ilustração da página inicial do ALED, seguido das ferramentas que o integram:



Página de abertura do ALED (www.ufrgs.br/aled)



Chat

Esta ferramenta é usada para comunicação síncrona, ou seja, ocorrendo ao mesmo tempo. As interações no Chat se assemelham a uma conversa informal, os participantes, no entanto, utilizam a escrita em vez da fala. No decorrer do curso fizemos uso reduzido dessa ferramenta do ALED. Optamos oficialmente pelo uso do MSN (*Microsoft Messenger*) porque funcionava de modo bem estável e ainda oferecia recursos como exibição de fotos e *emoticons*. Além disso, alguns dos participantes já estavam familiarizados com o seu funcionamento e aqueles que não estavam, teriam a oportunidade de conhecer uma ferramenta para a troca instantânea de mensagens não vinculada a um AVA e disponível através da internet.



Writing

Essa área do ALED destina-se à criação de uma página pessoal para a apresentação dos alunos pertencentes a uma turma. O objetivo é que os participantes usem para uma descrição de si mesmos, seus objetivos, dados pessoais e adicionem uma foto.



Blog

Abreviatura do inglês *Weblog*, que quer dizer, diário de bordo ou registro na Web, o Blog tem a característica de ser um espaço em que o aluno pode manter anotações de caráter mais subjetivo e pessoal bem como enviar mensagens ao professor e receber respostas dele de forma privativa, sem que outros participantes do grupo tenham acesso àquelas trocas. Assemelha-se ao Fórum em estrutura e funcionamento.



Acervo

Nessa área é possível disponibilizar o material que será usado no curso, como textos, figuras, apresentações em diferentes formatos de arquivo. Os alunos também podem fazer uso dessa área para compartilhar arquivos que considerem interessantes ou importantes já que a postagem de materiais é permitida a professores e alunos.



Café

Esse espaço se destina a discussões, perguntas e conversas assíncronas que não estejam relacionadas aos conteúdos específicos do curso. É um local descontraído e informal para a socialização e trocas entre os alunos, que não estejam relacionadas aos conteúdos do curso. Não é exclusivo de cada turma, abre um espaço de encontro entre alunos de todas as disciplinas dentro do ALED, como acontece com espaços de encontros presenciais.



Agenda

A agenda disponibiliza aos participantes de uma turma as atividades e as tarefas que integram o curso. Durante a condução do curso, objeto de estudo dessa pesquisa, optou-se por organizar a agenda de modo decrescente, dispondo as atividades por semana. Essa ferramenta é de autoria exclusiva do professor da disciplina.



Webfolio

Esse espaço destina-se à publicação das produções individuais dos alunos. É de livre acesso a todos os alunos e professores da turma.



Fórum

É um espaço de comunicação assíncrona e reúne os diversos temas para discussão durante o curso. Cada contribuição postada em um tópico, abre a possibilidade de estabelecer diálogos múltiplos, à medida que um tema vai sendo aprofundado e expandido com comentários, questionamentos e novos pontos de vista.



FAQ

Sigla do inglês *frequently asked questions*, que significa perguntas freqüentes, é um espaço em que os participantes de um curso podem obter respostas sobre algumas dúvidas quanto à utilização das ferramentas do ambiente. Além dessa seção, no tutorial *online* (www.ufrgs.br/aled/tutorial), há uma demonstração mais detalhada das ferramentas do ALED.



Equitext

Trata-se de uma ferramenta de escrita colaborativa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS. Foi utilizada no curso de modo a permitir que os participantes construíssem textos colaborativamente, ou seja, um único texto era escrito a várias mãos. Embora não seja uma ferramenta do ALED, há um *link* direto para acessá-la a partir do ambiente (<http://equitext.pgie.ufrgs.br>).

5. A AÇÃO DE EXTENSÃO

A ação de extensão *Internet na Sala de Aula de Língua Estrangeira: Curso de Desenvolvimento para Professores* foi realizada no primeiro semestre de 2006 e teve duração de dez semanas, de 01 de abril a 10 de junho. A carga horária total foi de 60 horas, com a

sugestão de cinco horas de estudo por semana (uma hora de segunda a sexta) para as atividades realizadas a distância, o que totalizaria 50 horas ao longo das dez semanas. As 10 horas restantes foram presenciais, consistindo de dois encontros de cinco horas no início e ao término do curso.

Os objetivos específicos do curso foram assim definidos:

- Contribuir para a formação e desenvolvimento de professores quanto ao uso de computadores e ferramentas disponíveis na Internet;
- Ressaltar a importância da construção de possibilidades de ensino interdisciplinar e cooperativo com vistas a favorecer a aprendizagem contextualizada, significativa e inclusiva de Língua Estrangeira;
- Discutir possibilidades de utilização e inserção do computador no processo educativo, considerando-o mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a motivação central da ação conjugava o interesse em contribuir para a instrumentalização dos professores de LE para o emprego da internet no fazer pedagógico e, ao mesmo tempo, possibilitar a problematização da introdução do computador e a internet no ensino e aprendizagem de LE. Assim, aspectos como a necessidade de contextualização dos conteúdos de LE, o emprego das TICs pautado por objetivos educacionais e em atividades que favorecessem a aprendizagem significativa dos alunos foram enfatizados.

O ambiente ALED foi utilizado para o gerenciamento das aulas a distância. Os temas para discussão e as tarefas foram organizadas por semana. Foram também utilizadas ferramentas que estavam fora do ALED como e-mails e o serviço de troca de mensagens instantâneas da Microsoft (MSN) para as interações síncronas.

Os conteúdos do curso e a organização das aulas abordaram também as seguintes temáticas: concepções de aprendizagem subjacentes ao emprego de tecnologias e da internet, projetos de aprendizagem em LE e ferramentas da internet que poderiam ser empregadas com fins pedagógicos. Quatro etapas foram previstas: reflexão teórica (semanas 1 a 3); exemplos práticos com base na experiência de membros da equipe com o uso da internet no ensino e aprendizagem de LE (semanas 4 a 6); ferramentas da internet e suas possíveis aplicações (Semanas 7 a 9); e, por fim, apresentação de atividades e projetos com o uso da internet (elaborados pelos alunos) e avaliação do curso (último encontro presencial).

Entre os pré-requisitos para a participação no curso estava a necessidade de os professores-alunos possuírem conhecimentos básicos de informática em *Windows*, *Word*, e-mail, assim como, internet com conexão de banda larga. Esses requisitos foram considerados dado que a participação no curso envolvia o uso de um AVA e de ferramentas com base na

internet, os quais requerem algum tempo dos participantes conectados. Outro requisito informado era de que todos os participantes tivessem uma disponibilidade de tempo de 5 horas por semana, divididos em uma hora por dia para realizarem atividades como (1) leituras para as discussões; (2) discussões síncronas e assíncronas através das ferramentas do AVA e do MSN; (3) relatos semanais das impressões e aprendizagem na ferramenta Blog do Aled e (4) elaboração de atividades solicitadas como pesquisas, relatos ou o trabalho final.

A orientação teórico-metodológica para o delineamento e condução do curso foi a perspectiva sócio-cultural de modo que as dinâmicas das aulas, as expectativas quanto ao engajamento dos participantes e as avaliações das nossas intervenções (auto-avaliação da equipe executora), da participação dos professores-alunos e do encaminhamento geral do curso refletiram uma tentativa de coerência os postulados desse referencial teórico.

A interação, o diálogo e as contribuições dos professores-alunos foram bastante estimulados, principalmente, através de e-mails. As informações sobre as tarefas da semana eram disponibilizadas na ferramenta Agenda do ALED e também por e-mail no início de cada semana. Os e-mails também eram usados para lembrar outras informações relevantes como os encontros no MSN, alguma questão de organização e para estabelecer maior proximidade com os professores-alunos. Para fins de avaliação, optou-se por priorizar os registros e as interações no ambiente. Além disso, ao fim do curso os professores-alunos apresentaram um projeto para a utilização da internet em aulas de LE.

O planejamento e a condução do curso ficou sob a responsabilidade de duas professoras da equipe, com a participação da terceira durante uma semana, quando esta apresentou e debateu uma de suas experiências com o uso da internet em suas aulas de LE. Para acompanhar e refletir sobre o processo no decorrer do curso, a equipe também utilizou como recurso o e-mail, o MSN e reuniões presenciais onde as dúvidas, os questionamentos e as soluções para os problemas que surgiam eram discutidos. Assim, houve ampla interação e cooperação das professoras.

Anotações sobre os assuntos discutidos nos encontros presenciais constam das notas da pesquisadora. Essas anotações consistem de considerações técnicas, organizacionais e pedagógicas além das suas percepções especificamente quanto ao andamento das aulas a distância, da participação dos alunos e das intervenções das professoras e destacava pontos que poderiam ser aprimorados no decorrer do curso ou em uma próxima edição.

Todas as trocas feitas através de outras ferramentas na internet também foram salvas e arquivadas para fins de avaliação, referência e análise.

Além de ser a primeira iniciativa em EAD no Instituto de Letras da UFRGS, o curso *Internet na Sala de Aula de LE* foi também a primeira experiência das professoras na condução de cursos a distância. Houve bastante atenção aos acontecimentos e às circunstâncias no decorrer das ações bem como a busca de auxílio mútuo por parte da equipe para lidar com as demandas geradas. Várias decisões em relação à ação de extensão desenvolvida no segundo semestre foram tomadas com base nos aprendizados da equipe decorrentes dessa primeira experiência.

6. O PERFIL DOS PROFESSORES-ALUNOS

Antes de realizar a matrícula efetivamente, os professores interessados no curso responderam um questionário de dezenove perguntas (ver anexos) por e-mail com algumas informações pessoais e profissionais, sobre o uso da internet tanto para fins pessoais como para fins educacionais. Somente após o envio do questionário respondido, as informações para pagamento foram encaminhadas. Esse procedimento foi útil por três motivos: através dele, pudemos (1) perceber e assegurar que os participantes tivessem uma conta de e-mail e conhecimentos básicos para o uso do computador (que eram pré-requisitos para a participação); (2) conhecer um pouco melhor o grupo que participaria das ações de extensão, mesmo antes de iniciado; e (3) conhecer algumas de suas concepções sobre o uso do computador e da internet no ensino e aprendizagem de línguas. Obteve-se retorno de 19 questionários.

Conforme um dos pré-requisitos, todos estavam atuando como professores de línguas: dezesseis eram professoras de inglês, quatro eram professores de francês (um professor e três professoras) e duas eram professoras de espanhol (sendo que uma delas também lecionava inglês). Quanto à escolaridade, dezoito eram formados em Letras, duas estavam com o curso inacabado e uma informou que tinha o curso superior completo, mas não mencionou se era em Letras. Nove informaram ainda ter algum título de especialização ou mestrado. Quatro já haviam participado de algum curso a distância, sendo que uma havia utilizado o programa TV Escola, que, apesar de uma iniciativa com ênfase na formação continuada de professores, não se dá através da internet, como era o caso do curso em questão. No primeiro encontro presencial, 19 estavam presentes e as outras duas professoras, receberam orientação via e-mail sobre como acessar o ALED e participar do curso.

A maioria deles tinha uma carga intensa de trabalho: doze tinham uma carga horária de 40 horas semanais ou mais – uma pessoa trabalhava 47 e outra 49 horas por semana. Sete

trabalhavam entre 19 e 34 horas por semana. Havia professores atuando no ensino fundamental (10), no ensino médio (8), em cursos livres ou aulas particulares (6) da rede pública (11) ou em escolas particulares (7).

Dos 21 que iniciaram, 16 concluíram o curso. Dentre os cinco não concluintes, dois mencionaram problemas com o seu computador pessoal, o que inviabilizou o acesso à internet e, por conseguinte, o acompanhamento das tarefas e do curso. Outros dois mencionaram a falta de tempo para se organizar para as leituras e a participação no ambiente. Uma pessoa, compareceu apenas ao primeiro encontro e não ofereceu maiores explicações para a desistência apesar das tentativas de contato - no entanto, no primeiro encontro, esse professor revelou alguma ansiedade quanto ao uso do computador e do ALED. Esse fato me levou a supor que a pouca familiaridade com o computador tenha exercido alguma influência na sua desistência.

7. MATERIAIS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Todos os registros estavam computadorizados, com exceção das anotações manuais da professora-pesquisadora. Os registros nas diversas ferramentas do ALED e nos e-mail foram, convertidos para arquivos de texto e materiais selecionados foram impressos, possibilitando o acesso *offline*. Como os dados do ALED e os dados gerados pelos e-mails encontram-se disponíveis também *online*, também foram consultados nesse modo, de acordo, com a necessidade da pesquisadora.

Desse modo, durante a análise, ambas as formas de acesso aos dados foram utilizadas. O acesso *online* dos materiais foi preferido em muitos momentos por permitir a busca e recuperação mais rápida dos dados desejados e nos contextos em que ocorreram e, também, por dispensarem a necessidade de configuração das informações em outros modos de arquivamento, mantendo assim, as características dos dados no seu local original de ocorrência.

Os registros das conversas no MSN foram salvos e arquivados em arquivos de texto com a data de realização dos mesmos – nessa transferência algumas características como as animações e os *emoticons* se perderam. No decorrer da pesquisa, dada a quantidade de dados disponíveis, optou por fazer o uso dos dados constantes nas ferramentas assíncronas do ALED e nos e-mails. No entanto, os registros do MSN foram consultados ao fazer o cruzamentos dos dados e das informações sobre as ocorrências semana a semana.

Os materiais usados na análise e o local onde foram obtidos segue abaixo:

ALED

- Acervo – materiais com informações sobre cada ação de extensão, organização, conteúdos do curso, arquivos com registro dos chats no MSN, tabela de acompanhamento das atividades (apenas curso 2).
- Agenda – atividades programadas para cada semana.
- Blog – interações entre as professoras e cada professor-aluno individualmente.
- Chat do ALED – registros pouco expressivos, serviram apenas como ponte para a entrada no MSN.
- Fórum – interações do tipo todos → todos
- Equitext – registro de parte do planejamento do curso 1, feito à distância; dados de duas tarefas no curso 1 (onde seu uso ficou semelhante à configuração do Fórum); e, uma tarefa no curso 2.
- Webfólio – produções dos alunos publicadas no ambiente, incluindo o trabalho final.

E-mails

- Mensagens enviadas para os alunos que incluíram os mesmo dados encontrados na Agenda do ALED, além de lembretes, avisos, orientações para usar as ferramentas do ALED, orientações para fazer a instalação do MSN, orientações o desenvolvimento do Chat no MSN.
- Mensagens trocadas com os professores-alunos para sanar dúvidas e questionamentos indicados por eles. Os questionários de sondagem foram encaminhados pelos professores-alunos por e-mail.
- Mensagens trocadas entre a equipe de professoras cujos assuntos relacionavam-se a questões do curso de ordem administrativas, técnicas e pedagógicas

Chat no MSN

- Conversas de texto entre professoras e professores-alunos nos encontros agendados.
- Conversas entre as professoras da equipe sobre questões relacionadas ao curso.

Anotações

- Registros feitos durante as reuniões presenciais, registros com observações de cunho pessoal sobre os acontecimentos do curso, manuais e eletrônicos.

Para a análise, adotou-se os seguintes procedimentos:

1. Percorreu-se o conjunto dos dados em cada uma das fontes acima separadamente para conhecer os conteúdos registrados a partir do uso das ferramentas. Nesse processo as instâncias que despertaram o interesse da pesquisadora por representarem indícios de construção de conhecimento e reflexão dos professores-alunos foram destacadas. No processo, as informações irrelevantes à pesquisa (por exemplo, e-mails com mensagens de páscoa e tópico no Fórum em que se discutiu a data do encontro final do curso) foram descartadas. O objetivo foi ter uma visão geral dos acontecimentos do curso e da utilização das ferramentas.
2. Percorreu-se os dados seguindo uma ordem cronológica tentando vislumbrar as dinâmicas ao longo das semanas e o intercruzamento de dados nas diferentes fontes. O objetivo foi vislumbrar as ações e reações, perguntas e respostas, de modo situado.
3. Focalizou-se a produção de alguns alunos em diferentes ferramentas ao longo das semanas de curso. O objetivo foi acompanhar as construções que iam sendo expressas no decorrer do tempo.

Neste capítulo apresentou-se a metodologia adotada nesse trabalho, o objetivo principal e as questões de pesquisa, a contextualização do estudo, as fontes de dados e os materiais usados. Encerrou-se com os procedimentos de análise. A seguir, são apresentados e discutidos os achados.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesse capítulo, são apresentados e interpretados os dados da pesquisa estabelecendo relações com o referencial teórico apresentado anteriormente. A análise se desenvolve a partir de dois focos: interação e mediação pedagógica. Ao olhar para a interação, observo os encontros entre os envolvidos no curso, buscando subsídios para compreender as ocorrências que tiveram lugar nesse contexto específico. Ao olhar a mediação pedagógica, dirijo a atenção para as interações que envolveram também as professoras bem como para as ações concretizadas por elas.

1. INICIANDO OS ESTUDOS A DISTÂNCIA

Ao realizar um curso a distância, um aluno encontra uma configuração de sala de aula diferente daquela em que teve a oportunidade de realizar a maior parte de seus estudos. Estudar a distância via internet irá implicar na utilização de um espaço diferente, que por não ser palpável como a sala de aula física, requer a aprendizagem específica sobre uma outra organização e utilização de aula. Junte-se a isso o fato de que não há um horário pré-estabelecido para que esse aluno realize as atividades do curso.

Apesar de todos os professores-alunos possuírem computadores em casa com acesso à internet, isso não os tornaria hábeis no uso do ALED instantaneamente. Nas primeiras semanas do curso, à medida que os professores-alunos necessitavam usar os espaços para realizarem as tarefas, as dúvidas iam surgindo da utilização desses espaços e seus objetivos.

Oi! Gostaria de compartilhar com vocês as dificuldades que estou tendo:

1) Com exceção do fórum, nos outros lugares do site eu não consigo ver o que os outros escreveram, nem visualizar se a minha contribuição "entrou". Foi o caso da página de apresentação e do Acervo. Eu estou fazendo alguma coisa errada ou o problema está no programa?

2) O equitext não abre porque eu tenho um dispositivo anti-pop-up que eu não consigo desabilitar. Como é que a gente destiva esse negócio???

3) Não consigo lembrar onde fazer as perguntas diretamente para os formadores.

Se alguém puder me ajudar...

Thanks,

Beatriz

Fórum – Assunto: Dificuldades – 8/04/2006 20:33 – Beatriz⁴⁵

A colocação de perguntas e a busca de respostas junto aos outros integrantes do curso, em vez de calar, foram fundamentais, pois contribuíram para a superação de dificuldades iniciais e a internalização de conhecimento para a utilização do ALED através da assistência (instrução e modelagem) provida na interação. Quando um professor-aluno supera essa fase, consegue dedicar sua atenção aos conteúdos e fazer uso mais efetivo dos espaços. A evidência de que o professor-aluno consolidou os conhecimentos sobre o uso das ferramentas é deduzida de sua presença e participação nos espaços do curso e no retorno às professoras.

Houve também nesse primeiro momento do curso manifestações de desorientação, dificuldades em relação à administração do tempo e ao cumprimento das tarefas bem como o ressentimento em relação à falta de presença física.

Confesso que me senti meio perdida com essa nova experiência de curso online, nunca o tinha feito. Sou do tipo de pessoa que precisa ter horários pré-estabelecidos para funcionar de maneira adequada. Então, tendo esse pequeno problema, me dei horários durante a semana para ler os textos e outros para participar do fórum e dos chats, quando possível.

Agora acho que será mais fácil obter um bom aproveitamento do curso, que, realmente, está me parecendo muito interessante e me será muito útil também. Nada como um pouco de organização!! Mas confesso que adoraria estar debatendo todos estes assuntos pessoalmente com os professores participantes, gosto e sinto falta desse contato direto com pessoas da minha área de trabalho.

Blog – Assunto: Confissão!!! – 18/04/2006 17:15 – Olga

Estou muito perdida, por aqui, nada está dando certo. Não consegui colocar minha página pessoal, apesar de ter feito tudo como esta sendo pedido, não consigo falar no chat, ninguém me responde, e não consigo ler os e-mails que constam aqui neste tópico! Mais alguém nesta situação?

Fórum – Re: Experiências com a Internet nas aulas de LE - 4/04/2006 13:34 – Alana

⁴⁵ Os dados selecionados do corpus e que são objeto de análise estão apresentados em caixas com bordas em pontilhado. Os textos estão destacados em itálico. Na última linha, está indicado o local (ferramenta) de onde foram obtidos os dados com data e horário e o nome do autor. De modo a preservar a identidade dos envolvidos, todos os nomes usados são fictícios.

Embora cada ferramenta do ambiente se destine a propósitos específicos, no início do curso, os diferentes espaços foram sendo utilizados para que os professores-alunos fizessem perguntas, pedissem ajuda, expressassem os seus sentimentos em relação a sua experiência de estudar na modalidade a distância e começassem a tomar decisões sobre formas de se organizar. Nesses casos, houve indícios de disposição e interesse em estabelecer interações mútuas (cf. PRIMO, 2003) com outros professores de LE, conversando sobre suas realidades e experiências e contribuindo uns com os outros nas demandas que iam apontando. Os professores-alunos com essa postura não revelaram receio em mostrar as suas dúvidas e limitações ou o desconhecimento sobre algum assunto – característica importante já que esses sentimentos podem influenciar o acompanhamento e o desempenho dos professores-alunos. Como destacado por Frawley: “o pensamento superior funde intelecto e afeto nas tarefas” (2000, p. 90).

A sensação de desorientação, a dificuldade de organização do tempo e o ressentimento em relação à ausência da presença física têm sido associados à evasão em alguns trabalhos. (AZEVEDO, 2005; FAVERO; FRANCO, 2006). Com o fim de minimizar esse efeito possível, as professoras adotaram as seguintes posturas: 1) enfatizar a necessidade administração do tempo no primeiro encontro presencial (o que ocorreu também quando os professores-alunos declaravam estar atrasados ou muito atarefados em outros momentos do curso); 2) simular situações de uso de cada uma das ferramentas do AVA no encontro presencial, quando houve a oportunidade de tirar algumas dúvidas presencialmente, e 3) estimular a comunicação através do Blog (já que a comunicação nessa ferramenta se dava entre as professora e cada professor-aluno de modo individualizado) no decorrer do curso.

Sobre a administração do tempo, apesar de fazer alusão a isso entre outras orientações aos professores-alunos, a conscientização desse aspecto só seria entendida pelos professores-alunos na medida em que fossem experimentando e vivenciando essa necessidade na prática. A consecução desse alvo (organização de tempo e de estudos) depende em grande parte de determinação e auto-gerenciamento dos próprios professores-alunos e associa-se à questões de autonomia.

Um aspecto importante em relação aos participantes do curso, ou seja, professores de LE, é que a maioria deles tem uma carga intensa de trabalho. Conforme informado no questionário de sondagem, mais da metade dos professores-alunos realizando o curso lecionavam 40 horas ou mais. O gerenciamento do tempo não pode ser considerado uma questão trivial já que professores, além do tempo em sala de aula, necessitam preparar aulas e materiais para os alunos em outros horários que dispõem. Essa constatação levanta a questão

da disponibilidade de tempo do professor para investir em educação continuada e evoca a necessidade de que recebam apoio institucional nessa área, quer para liberação de horas para dedicar-se a estudos, quer em melhor remuneração, pois, no acúmulo muito grande de horas de trabalho, há, provavelmente, uma justificativa financeira.

Outra questão posta foi a dificuldade em acompanhar o ritmo das mensagens, a quantidade de informações disponíveis na internet bem como a relevância dos conteúdos, de fontes seguras e confiáveis. A postagem abaixo do professor-aluno Darci no Blog mostra sua apreensão em relação ao volume de informações que podemos ter acesso através da internet.

Estou muito satisfeito em estar fazendo este curso: tenho gostado das discussões, da leitura dos textos, das colaborações dos colegas. Aliás, sinto-me até um pouco viciado em conferir se há algo novo na página do ALED, que acabo visitando duas ou três vezes por dia - quando possível. POr outro lado, acho que as informações estão ficando excessivas. Ainda não consegui conferir as informações do equitext, apesar de ter me interessado por muitas delas. Também gostaria de contribuir com o equitext⁴⁶, mas até agora não consegui tempo. Pergunto-me: será isso uma sina da Internet? Será que as informações serão sempre tão vastas que não poderemos abarcá-las todas. Como comenta Moran no seu texto, torna-se necessário traçar objetivos e segui-los para não se dispersar nos tantos apelos que se apresentam..

[...]

Blog – Assunto: 3ª semana – 20/04/2006 23:55 – Darci

Tal apreensão é legítima. Requer que se saiba lidar com ela, já que com o advento da internet tornou-se impossível ter acesso a tudo, como o próprio professor-aluno começa a suspeitar. Lévy faz referência a isso quando afirma que “A World Wide Web [WWW] é um fluxo. Suas inúmeras fontes, suas turbulências, sua irresistível ascensão oferecem uma surpreendente imagem da inundação de informação contemporânea” (1999, p. 160). O interessante, no entanto, é que ao fazer essa constatação e, de certa forma, queixa, Darci também vislumbra um caminho viável para lidar com esse estado atual de coisas, nas suas palavras, ele mesmo deve “traçar objetivos e segui-los para não se dispersar”. Nessa situação, o professor-aluno faz referência a um texto lido anteriormente no curso mostrando que aquela leitura contribuiu para que formulasse uma solução para a adversidade identificada. Assim, a leitura funcionou como mediadora na construção da solução e a própria ação do professor, a saber, identificar um problema e elaborá-lo através da escrita no Blog, o encaminha para vislumbrar um caminho e uma possível resposta.

⁴⁶ O professor-aluno está se referindo a outra atividade do curso na ferramenta Equitext que teve como objetivo compartilhar endereços de sites que consideravam interessantes para o ensino e aprendizagem de línguas na internet.

Tendo abordado as situações recorrentes ao iniciar os estudos a distância, passo agora a descrever algumas das reflexões suscitadas pelo curso *Internet na Sala de Aula de Língua Estrangeira*, realizado em sua maior parte a distância. A aproximação da professora-pesquisadora desse material, contribuiu para a identificação de como a concretização da proposta de formação foi resignificada pelos professores-alunos e a avaliação das práticas pedagógicas e sua adequação em promover a reflexão e a construção de conhecimento na interação.

2. UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS: CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E REFLEXÃO

Um dos pressupostos norteadores dessa pesquisa diz respeito ao papel central da interação nos processos de construção de conhecimento e reflexão. Porque o Fórum constitui uma ferramenta destinada ao debate coletivo e, portanto, com um potencial para que os participantes do curso interagissem, o foco de atenção na análise recaiu sobre ele inicialmente. No entanto, buscou-se sempre a contextualização dos dados, por isso, a análise integrou dados relacionados que emergiram em outras ferramentas, como o Blog, os e-mails e os questionários de sondagem com informações sobre os alunos.

A dinâmica do curso se concentrou em leituras seguidas de discussão. Assim, na estrutura do curso semana a semana (cf. Anexo), a organização das atividades sempre incluía a utilização do fórum. O intuito era suscitar o debate e fomentar as interações no ALED através dessa ferramenta, crendo que isso contribuiria para a construção de conhecimento em torno dos conteúdos discutidos no curso e reflexões sobre as implicações pedagógicas e as aplicações práticas nas aulas de LE.

Para um estudo mais detido da utilização do Fórum, os dados analisados nessa seção tiveram como ponto de partida a discussão do tema ‘por que e como usar a internet na sala de aula’, um dos temas centrais do curso. A discussão desse tema ocorreu em mais de um tópico e o conteúdo de todos foi considerado na análise. A criação de mais de um tópico no Fórum para a discussão de apenas um tema foi recorrente na utilização dessa ferramenta nas primeiras semanas, provavelmente em função do aprendizado quanto a sua manipulação. Repetidas mensagens das professoras por e-mail, no próprio Fórum, Blog e durante o Chat foram feitas para orientar os professores-alunos e as ocorrências diminuíram no decorrer das semanas seguintes.

A discussão do tema ‘por que e como usar a internet na sala de aula’ foi proposta para as duas primeiras semanas do curso. Na segunda semana, os professores-alunos leram um texto com o título “Como utilizar a Internet na Educação”, disponível no Acervo. A abertura do primeiro tópico na ferramenta Fórum foi feita pela professora-aluna Alana em 4/4/2006. Além desse, outros sete tópicos foram iniciados para abordar o mesmo tema, conforme a tabela abaixo. A tabela informa a data em que cada tópico foi iniciado, quem o fez, o número total de postagens naquele tópico, quantas pessoas participaram da discussão nos respectivos tópicos e, por fim, se houve intervenção do professor ou não em cada um deles.

| | | Quem inicia? | Postagens | Pessoas na discussão | Intervenção-Prof |
|----------|------------|---------------------|------------------|-----------------------------|-------------------------|
| 1 | 04/04/2006 | Alana | 9 | 6 | Sim, 4 |
| 2 | 05/04/2006 | Hilda | 2 | 2 | Sim, 1 |
| 3 | 05/04/2006 | Mabel | 6 | 4 | Sim, 3 |
| 4 | 07/04/2006 | Karina | 5 | 5 | Sim, 1 |
| 5 | 09/04/2006 | Lais | 3 | 3 | Não |
| 6 | 11/04/2006 | Beatriz | 5 | 4 | Não |
| 7 | 11/04/2006 | Jade | 2 | 2 | Não |
| 8 | 13/04/2006 | Alana | 8 | 6 | Sim, 1 |

Ao percorrer as postagens em cada um dos tópicos relacionados ao tema, as seguintes ações representativas foram identificadas nos textos escritos pelos professores-alunos:

- Identificação de tema sobre o qual não havia pensado
- Expressão de expectativas quanto ao curso
- Expressão de opiniões sobre o texto ou sobre o tema em discussão (há casos com e sem fundamentação e justificativas)
- Avaliação do texto proposto para leitura quanto a sua relevância
- Sugestão de formas de emprego de atividade em aula (com maior ou menor detalhamento)
- Sugestão de formas de viabilizar o uso de recursos didáticos
- Descrição de aspectos a serem considerados pelo professor em sua própria prática
- Concordância com colocações de outros colegas
- Concordância com as idéias apresentadas nos textos
- Destaque de trechos do texto e elaboração pessoal a respeito

- Destaque do comentário de algum colega e elaboração pessoal a respeito
- Descrição de experiências
- Reflexão sobre experiências pessoais
- Auto-avaliação das experiências
- Comparação de uma experiência pessoal com a de outrem
- Retomada da colocação de outro colega e acréscimo de algum aspecto
- Reflexão sobre o papel do professor em relação as TICs
- Respostas a intervenções apresentadas pelas professoras
- Ausência de resposta a intervenções das professoras
- Auto-questionamento
- Compartilhamento de dúvidas, incertezas
- Compartilhamento de fontes e materiais (*sites*, livros, arquivos no Webfólio)
- Comentário sobre a consulta de fontes sugeridas
- Retomada da colocação de outro colega e comparação com experiência pessoal
- Convite à troca de idéias sobre tema de interesse comum
- Afirmção de compromisso em colaborar com outro colega em alguma tarefa
- Expressão de afiliação e afetividade
- Manifestação de solidariedade e estímulo a outrem
- Correção de informação errada apresentada por outro colega

No processo de estudo das postagens, algumas perguntas nortearam a atenção da pesquisadora, a saber: houve interação entre os professores-alunos? Há indícios de reflexão? Há indícios de construção de conhecimento na interação? Qual foi o papel da intervenção do professor? Como os professores-alunos responderam às intervenções dos professores? Abaixo o enfoque dessas questões.

Na discussão do tema ‘por que e como usar a internet na sala de aula’, a interação entre os professores-alunos se evidencia nas seguintes ações: na concordância com as colocações de outros professores-alunos, no destaque do comentário do professor-aluno seguido de elaboração pessoal a respeito, na comparação da experiência pessoal com a de outrem, na retomada da colocação de outro professor-aluno e acréscimo de algum aspecto, na retomada da colocação de outro professor-aluno e comparação com sua experiência pessoal, nas respostas às intervenções feitas pelas professoras, no comentário sobre uma fonte (*site* na internet, e.g.) que havia sido sugerida, na manifestação de solidariedade e estímulo a outrem e, por fim, na correção de uma informação errada apresentada por outro colega.

Em algumas dessas situações, nomes são citados e há direcionamento da conversa a partir das opiniões, experiências e sugestões de outros professores-alunos. A manifestação de solidariedade e estímulo contribui na formação de um ambiente amistoso e de valorização das contribuições. Assim, foi importante para fazer avançar a participação nesse início do curso.

Olá!

Concordo com os dois pontos mencionados pelo colega, em favor do uso da internet na educação. Teria mais um para acrescentar. Acredito no desafio que a internet apresenta a todos nós, professores, uma vez que nos obriga a repensar procedimentos pedagógicos. Para utilizar a rede efetivamente em sala de aula, considerando todos os "riscos" inerentes a ela, é necessário muita criatividade por parte do professor e, especialmente, um planejamento cuidadoso da tarefa a ser proposta. A tecnologia não se basta por si mesmo... é a ação do docente que poderá potencializar o seu uso em prol do aluno.

Fórum – Assunto: Re: por que utilizar internet na educação? – 10/04/2006 21:50 – Denise

Acredita-se que o encadeamento dialógico das postagens com o gradual acréscimo de novas mensagens, estabelece a possibilidade de (re)avaliação e retomada dos próprios textos e de outros, favorecendo, assim a reflexão e construção de conhecimento por meio de mutualidade e reciprocidade. Ao adotar uma proposta teórico-metodológica baseada nos pressupostos da perspectiva sócio-cultural, o objetivo era chegar a tais resultados. Por isso, a ênfase no Fórum para o direcionamento dos conteúdos do curso e do Blog⁴⁷ para a reflexão semana após semana.

Em certos momentos, contudo, se torna difícil evidenciar se há intenção de interagir através das postagens ou apenas expressar pontos de vista, configurando mera justaposição das postagens.

⁴⁷ O Blog do ALED tem estrutura semelhante à do Fórum, no entanto, permite a comunicação apenas entre o professor e o aluno.

Nas escolas em que trabalho, a grande maioria dos alunos tem acesso a Internet, o que facilita ainda mais o acesso a novas informações e conhecimento! Acredito que a Internet, é um veículo motivador para o aprendizado, desde que o professor saiba aproveitar os recursos certos na hora certa, objetivando alunos inventivos e criativos!!!Preparando um bom projeto, com atividades que fazem ligação entre o conteúdo ensinado em sala de aula e o mundo real, com certeza o trabalho será positivo; investigando e explorando sites e aproveitando as informações no ensino da LE.

Fórum – Assunto: Por que e como usar a Internet na sala de aula – 9/04/2006 19:09 – Laís

.....

Quanto ao texto "Como utilizar a internet na sala de aula" também destaco a importância da criação de projetos interdisciplinares com temas transversais que permitam e incentivem o uso da internet tanto por professores como por alunos, dentro e fora do colégio.

Fórum – Assunto: Re: Por que e como usar a Internet na sala de aula – 13/04/2006 15:20 – Elisa

Integrantes do mesmo tópico, nas postagens acima, um tema comum é mencionado: projetos. No entanto, a postagem de Elisa não estabelece qualquer relação com as informações que Laís apresentou anteriormente. De fato, ela dá a entender que leu o texto porque esse fala sobre o desenvolvimento de projetos. Como a postagem fica registrada no Fórum é prova de que a professora-aluna acessou o ambiente e contribuiu fazendo uma postagem na ferramenta – a despeito de seu conteúdo ser relevante ou não. Nesse caso, fica a dúvida se havia meramente a preocupação em dar visibilidade às professoras de que ela estava participando e cumprindo as tarefas, ou seja, a professora-aluna estava preocupada com sua avaliação. Essa possível interpretação foi aventada também porque na utilização do Blog, cujo objetivo explícito foi “registrar as impressões e as aprendizagens” durante a semana, a professora-aluna postava registros sucintos com opiniões sobre algum aspecto do texto lido durante a semana, de modo semelhante àquele já realizado no Fórum, e também fez perguntas que não se relacionavam com os conteúdos debatidos na semana, eram apenas questões técnicas, e em nenhum momento, referiam a sua aprendizagem. Foi o caso das postagens no Blog ao longo do curso, onde nenhuma impressão pessoal sobre o curso e as aprendizagens foi compartilhada com as professoras no período.

Este texto que trata dos PCN, temas transversais, sugere o uso de projetos que são de extrema importância para a integração e troca de informações entre os professores de áreas diversar, algo que precisa ser incentivado.

Blog – Assunto: “Objetivos no Ensino de Língua Estrangeira” – 13/04/2006 15:40 – Elisa

*Olá. Comprei um cd RW e tentei gravar um texto do Aled. Primeiro salvei-o no meu computador. Acontece que mesmo sendo RW, o cd apagou todos os arquivos salvos anteriormente e substituiu-os pelo último texto que salvei. Gostaria de obter um auxílio técnico neste sentido. O que posso ter feito de errado na gravação? Usei o programa Nero.
Abraços.*

Blog – Assunto: Semana 5 – 3/05/2006 21:51 – Elisa

A orientação quanto à participação através das diversas ferramentas de interação como enfatizada durante o curso tinha por objetivo manter um diálogo rico entre os participantes. Porém, em alguns momentos, a ênfase que as professoras deram à participação redundava em postagens que pareciam ter a finalidade de mostrar o cumprimento de tarefas. Nesses casos, as postagens freqüentemente não contribuíam de modo visível para a discussão em termos de qualidade e se apresentavam de modo desconectado uma das outras.

A partir dos exemplos acima se vislumbra dois modos de posicionamento dos professores-alunos ao utilizarem o Fórum. No primeiro exemplo, aquele que se aproxima da proposta pedagógica do curso, ou seja, interação dialogada para a construção conjunta de conhecimento. No segundo, apesar da presença e contribuição com opiniões, a postura do professor-aluno não demonstra seu engajamento na discussão.

A discussão do tema ‘por que e como usar a internet na sala de aula’ evocou opiniões, bem como experiências e colocações a respeito do texto lido. Algumas das perguntas, as dúvidas que os professores-alunos elaboraram e os auto-questionamentos verificados no Fórum constituem um indício do começo do processo de construção de conhecimento. Os indícios de construção de conhecimento em progresso se tornaram mais evidentes no acompanhamento concomitante e ao longo do tempo em diferentes ferramentas, o que forneceu maior clareza a respeito do processo.

A construção de conhecimento tem início a partir de lacunas percebidas, dúvidas, problemas. A postagem seguinte mostra que a professora-aluna não havia pensado sobre uma questão que era uma das mais importantes do curso que estava fazendo.

*Bom, eu ainda não tenho esta resposta, "por que utilizar internet na educação?", aliás, ainda nem pensei sobre esse assunto antes.
Como estou trabalhando em uma escola que disponibiliza um laboratório de informática, eu gostaria de entender um pouco mais sobre isso, como utilizar a internet como ferramenta no ensino de uma língua estrangeira.*

Fórum – Assunto: por que utilizar internet na educação? – 4 Abril 2006 14:00:41 – Alana

Assim, através desse tema para discussão, juntamente com as outras postagens que vão sendo feitas ao longo do tempo, ela tem a oportunidade de direcionar sua atenção para o tema e seguir em busca de respostas. A partir de atenção voluntária, uma das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1998), a professora-aluna começa a perceber o objeto que deseja conhecer, ou seja, torna-se consciente, avançando no exame e reflexão sobre os seus ‘contornos’, suas características e possibilidades. Essa professora-aluna inicia um novo tópico no Fórum quase uma semana depois e elabora as seguintes considerações sobre a questão que afirmou anteriormente não ter pensado a respeito:

Achei este texto bem pertinente para o início das nossas discussões. Ele apresenta, de forma clara e objetiva, vários aspectos que ajudam a clarear o uso da internet na educação. O autor nos traz um relato de uma experiência pessoal dele, a de pesquisa em sites de busca, e do uso da internet como uma aliada para suas aulas.

Este texto levanta várias polêmicas e discute inúmeras questões desse tipo de tecnologia na educação. Achei bem interessantes algumas das frases dele "Ensinar utilizando a internet exige uma forte dose de atenção do professor", "ensinar utilizando a internet pressupõe uma atitude do professor diferente da convencional. O professor não é o "informador", o que centraliza a informação.", "a internet facilita a motivação dos alunos".

Este ponto de vista, do professor deixando de ser o centro do conhecimento, é um ponto bastante positivo do uso da internet na educação, pois a responsabilidade pelo aprender, pelo conhecimento, é transferida para o aluno, ele deixa de ser passivo e passa a uma condição ativa, de busca de seu conhecimento, através de um direcionamento feito pelo professor. Com certeza isso requer uma atitude madura por parte do aluno, senão a aula não renderia nada. Não sei até que ponto seria proveitoso uma aula livre de pesquisa na internet para crianças e adolescentes, talvez não renda resultados tão positivos quantos estes apresentados pelo autor com alunos de graduação. Acho que os menores precisam de algo bem mais direcionado, até para não se sentirem perdidos e desorientados.

Uma viagem minha,

ao ler a seguinte parte do texto:

"Cada vez mais temos menos tempo para procurar tantas informações necessárias. Por isso, precisamos de mediadores, de pessoas que saibam escolher o que é mais importante para cada um de nós em todas as áreas de nossas vidas, que garimpem o essencial, que nos orientem sobre as suas conseqüências, que traduzam os dados técnicos em linguagem assecível e contextualizada" pensei na profissão do futuro: "personal futricadores de internet", imaginem só, a gente contrataria uma pessoa para pesquisar coisas interessantes que a gente quisesse descobrir, para o meu caso seria ótimo, pois eu acho um saco ficar viajando na internet à toa, gosto da coisa bem direcionada e certa, por isso, acabo quase que nunca descobrindo novidades na rede :-(

Fórum – Assunto: Texto “Como utilizar a internet na educação?” – 13/04/2006 15:26 – Alana

Na sua aproximação do objeto, ela reflete sobre as aplicações práticas apresentadas no texto (“Não sei até que ponto seria proveitoso uma aula livre”). Faz um diálogo com as suas próprias crenças, verificando até que ponto as sugestões do texto seriam viáveis tendo em vista a sua própria realidade e seus alunos (“Acho que os menores precisam de algo bem mais

direcionado, até para não se sentirem perdidos e desorientados”). Verifica também as condições necessárias para que a proposta se concretize (“Com certeza isso requer uma atitude madura por parte do aluno, senão a aula não renderia nada”).

Entrevemos nesse momento, a mediação possibilitada pelo contato com o material, o texto. Ainda, a interação com outros colegas e professoras através das trocas nos diversos espaços do curso tiveram um papel importante em suscitar outros aspectos e levar a professora-aluna a aprofundar suas reflexões, pondo em andamento a construção de conhecimento.

*Embora o texto seja de 1997, achei interessante porque é bem abrangente em termos do uso da Internet.
Quanto à sua "viagem" Alana, não é tanto assim. Há consultorias e pessoas que pagam por isso, digo por pesquisa na Internet.
Quanto ao trabalho com os alunos - pequenos ou não, mais uma vez, creio que, em primeiro lugar, é necessário ter objetivos claros, senão fica difícil controlar os alunos no laboratório (A Nara falou algo a respeito em um outro tópico que está no Fórum). É importante conhecer links e fontes seguras - tanto para as nossas pesquisas como para o trabalho com os alunos.*

Fórum – Assunto: Re: Texto – 14/04/2006 17:41 – Prof. Isabel

Por fim, mais adiante no curso, foi colocado no Blog um tópico chamado ‘Retrospectiva’, onde a professora-aluna Alana faz as seguintes considerações⁴⁸ depois das duas postagens anteriormente apresentadas.

⁴⁸ Em estilo normal estão as questões propostas pelas professoras. As respostas da professora-aluna estão em letras maiúsculas e em itálico.

Percebemos que há alguns questionamentos nossos e de vocês, assim como objetivos e expectativas sobre o curso e sobre Internet na sala de aula. Assim, gostaríamos que vc revisse as postagens anteriores e respondesse:

a) Quais eram os objetivos no início?

OS OBJETIVOS DO INÍCIO ERA DESCOBRIR NOVAS PROPOSTAS, TROCAR IDÉIAS, BUSCAR NOVAS FORMAS DE DAR AULAS, DAR UMA "RENOVADA" NA PRÁTICA EM SALA DE AULA.

b) Quais conseguiu alcançar?

ACHO QUE MUITA COISA INTERESSANTE FOI PROPORCIONADA NO CURSO, TROCAS DE EXPERIÊNCIA, DESABAFO... SITES DE APOIO, NOVAS IDÉIAS.

c) Que perguntas permanecem em aberto?

EU NÃO SEI EXATAMENTE O POR QUÊ, MAS ME SINTO UM POUCO PERDIDA AINDA, ACHO QUE OS TEMAS, AS DISCUSSÕES PODERIAM TER SIDO BEM MAIS FOCADAS, ACHO QUE TODOS OS TÓPICOS FICARAM MUITO ABERTOS.

O QUE EU POSSO DIZER É QUE ADQUIRI MEIOS E CAMINHOS QUE PODEM ME LEVAR A RESPOSTAS, CASO EU TENHA DISPOSIÇÃO, TEMPO E OPORTUNIDADES DE PROCURAR. CADA ALUNO É QUE TORNARÁ O CURSO PRODUTIVO, DESDE QUE SE ESFORÇA E SE INTERESSE.

d) Há novos objetivos agora?

O OBJETIVO AGORA É CONSTTUIR UM PROJETO, COM BASE NOS TEXTOS E DISCUSSÕES QUE TIVEMOS, APLICAR EM SALA DE AULA E VER O QUE ACONTECE UTILIZANDO A INTERNET NESSE PROCESSO.

Blog – Assunto: Retrospectiva – 16/05/2006 19:09 – Alana

Embora expresse a sensação de que se sente perdida, também expressa ter a ciência naquele momento de “meios e caminhos” para levá-la a respostas, de acordo também com a sua disposição, esforço e interesse. Estar consciente, ter um direcionamento (caminhos) e engajar-se são todos elementos importantes na construção de conhecimento. Os meios a que ela se refere foram justamente suscitados nas interações desenvolvidas ao longo do curso. Conforme Vygotsky “*A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.*” (1998, p. 75, grifo do autor). Ele lembra ainda que “o processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente” (op. cit.). Portanto, para

atingir seu objetivo de “aplicar em sala de aula”, como ela bem aponta, necessita continuar sua caminhada, dar novos passos (“*construir um projeto, com base nos textos e discussões*”), fazer um exercício pessoal de resignificação.

Se a aprendizagem é decorrente de um processo, logo, não se alcança instantaneamente. A busca pelo objetivo traçado pela professora-aluna em sua retrospectiva (construir um projeto usando a internet no processo) implica na realização de uma trajetória para, em termos concretos, chegar a “novas formas de dar aulas” (com o emprego da internet), conforme seu objetivo inicial no curso. Na verdade, conforme uma postagem de Alana em uma discussão no Fórum alguns dias antes, percebe-se que ela já estava dando passos para atingir o seu objetivo quanto ao uso da internet na sala de aula enquanto também estabelecia relações com questões pontuais envolvendo o ensino e aprendizagem de línguas.

Eu também, como a Hilda, só trabalhei com projetos feitos por mim, ou propostos pela escola e colegas. Nunca nada partindo dos alunos. O texto traz dúvidas e inquietações a respeito do assunto: "projeto", pois cada um tem a sua concepção de projeto. Será que eu nunca fiz um projeto? Hehehehe

Eu gostaria de comentar duas coisas que me foram suscitadas pelo texto. Uma delas é no parágrafo "com que idade o aluno pode começar"? Uma frase chamou minha atenção "Quando iremos nos dar conta de que o processo natural de desenvolvimento do ser humano é "atropelado" pela escola e pelas equivocadas práticas de ensino?", ela me levou a fazer um paralelo com um livro que estou lendo "A escola (in)visível, jogos de poder, saber e verdade" (Mariza Eizirik e Denise Comerlato), onde as autoras dizem que a escola é o lugar da "regularidade", da massificação. Quando a criança entra na escola queremos que ela tenha um padrão de comportamento, um padrão de linguagem, um padrão de pensamento, mais tarde, reclamamos e dizemos que nossos alunos não têm autonomia, têm preguiça de pensar, etc... A questão é bem grave se pararmos p/ pensar que foi a escola quem tirou essas habilidades das crianças e foi transformando-os em peças de uma engrenagem que "dança conforme a música"...

Pensar em projetos é mudar toda essa realidade automatizada desde que as crianças entraram na escola, e deve ser aplicada desde sempre, desde a pré-escola.

A segunda questão que eu gostaria de comentar é a frase "Um projeto para aprender vai ser gerado pelos conflitos, pelas perturbações no sistema de significações, que constituem o conhecimento particular do aprendiz", talvez eu esteja, pela primeira vez, pensando em um "projeto para aprender", pois vou procurar explorar algo que surgiu da própria necessidade e curiosidade dos meus alunos. Eles vieram me perguntar sobre o que diziam as cartinhas do joguinho yugui-ô (não sei se é assim que se escreve), é um tipo de rpg que eles jogam, só que as cartas vem todas em inglês, com as instruções e poderes de cada carta em inglês. Propus a eles um projeto em cima dessas cartas, a montagem de um blog, com as cartas, a tradução das principais, eles ensinando uns aos outros como jogar e fazendo trocas das repetidas, em inglês a comunicação, é uma turma de quinta série. Eles ficaram supermotivados. Vamos ver no que dá, por enquanto é só um embrião de projeto. Se alguém tiver algumas idéias ou souber algo sobre esse jogo eu aceito as informações de bom grado, hehehehe

Fórum – Assunto: Re: Projeto? o que é? como se faz? – 3/05/2006 15:53 – Alana

O avanço pela ZDP conforme descrito por Gallimore e Tharp (1988; 1996) supõe a assistência externa de interlocutores mais capazes (VYGOTSKY, 1998) em um primeiro

momento. Igualmente, supõe a gradual auto-regulação do aprendiz até que se alcance um estágio de autonomia em suas ações.

As “dúvidas e inquietações” referidas pela professora-aluna são fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento de professores em formação continuada. Segundo a perspectiva sócio cultural, a partir dessa percepção de lacuna, há uma busca por conhecimento para chegar a respostas. Ela menciona que já trabalhou com projetos elaborados por ela ou “propostos pela escola e colegas” denotando que detém alguma capacidade desenvolvida nessa abordagem pedagógica e dentro de sua zona de desenvolvimento real. Esse momento de dúvida cria uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP) para a aprendizagem de novas formas de condução de projetos. O texto, as interações com outros colegas e o paralelo com o outro livro que está lendo podem ser considerados mediadores na construção de conhecimentos sobre como realizar um projeto nascido “da própria necessidade e curiosidade” de seus alunos. Para o fim da mensagem, ela já encaminha alguns procedimentos para sua consecução (“*a montagem de um blog, com as cartas, a tradução das principais, eles ensinando uns aos outros como jogar e fazendo trocas das repetidas, em inglês a comunicação*”), o que mostra que ela detém alguma habilidade para regular a sua própria ação. Por fim, convida também outros colegas a lhe ajudarem. Nessa situação, é possível entrever indicadores de construção de conhecimento e reflexão por parte da professora-aluna – nossos objetivos no curso.

Nas diversas postagens no Fórum, um grande número de experiências e sugestões foi compartilhado. Estas experiências e sugestões contribuíram para expandir o conhecimento sobre as possibilidades de aplicação pedagógica de recursos da internet, conforme o tema discutido nesse Fórum, ou ainda outras.

Gostaria de ressaltar a utilização de outros recursos como vídeos e textos que devem ser utilizados concomitantemente com a Internet a fim de fazer com que o aluno perceba que a integração destas ferramentas o tornará mais autônomo em relação ao seu processo de aprendizagem. Por exemplo, para aqueles alunos que não têm noção do que seja um chat, poderia a princípio trabalhar com um segmento do filme "Mensagem pra Você", explorando com os alunos todas as possibilidades que a Internet apresenta. Em relação ao uso de temas transversais podemos imprimir algumas notícias ou quadrinhos que sejam polêmicos e daí iniciar uma discussão utilizando o vocabulário apresentado. O meu questionamento sempre ocorre em relação ao número de alunos "ideal" para realizarmos a atividade de maneira que todos participem. A propósito, coloquei no meu webfólio, o workshop sobre como utilizar material autêntico. Ali, apresento dez princípios a serem seguidos para criar atividades que gerem interatividade e, conseqüentemente, aprendizagem.

Fórum – Assunto: Re: Por que e como usar a Internet na sala de aula – 17/04/2006 12:02 – Fani

Na postagem acima, há, por exemplo, uma sugestão de atividade que poderia ser utilizada em uma aula de LE com a integração de recursos de vídeo com a internet, entre outras idéias. Por fim, a professora-aluna menciona ainda ter colocado no seu Webfólio um arquivo com informações para o desenvolvimento de atividades para a aprendizagem de LE através de materiais autênticos. Que desdobramentos essa postagem desencadeou? As idéias poderiam ser utilizadas por algum professor-aluno que a tenha considerado relevante, ou ainda poderiam suscitar modos de aplicação semelhantes aos sugeridos. O material no Webfólio estava composto de três páginas, incluindo dicas pontuais para o desenvolvimento de atividades com material autêntico e dicas para despertar o interesse pela leitura, além de sugestões de alguns *sites*. No mínimo, pode-se afirmar que através do conteúdo dessa postagem havia um benefício potencial para os participantes da interação. Como Wells (s/d) aponta, sob a perspectiva sócio-cultural entende-se que não é possível saber ou prever completamente os resultados de uma atividade. Mesmo que haja uma concordância prévia sobre os objetivos, o caminho que se toma depende de elementos que surgem no contexto, como os problemas encontrados e os recursos humanos e materiais disponíveis para chegar a soluções. (op. cit.)⁴⁹

Ainda, através das postagens, em muitos momentos, fica latente a atividade dos professores-alunos, engajados em pensar sobre o tema – o uso da internet – e refletir sobre suas experiências.

Creio q. a Internet pode aliar 2 aspectos q. os profs de LE procuramos freqüentemente: 1) mostrar objetivo prático p/ o uso de LE (afinal, qtas. vezes nossos alunos nos perguntam p/ q. aprender francês, inglês, espanhol!) e a net nos permite isso e está tornando-se amplamente difundida (muitas escolas p.e. já dispõe de acesso à net); 2) utilizar uma ferramenta de ensino moderna, atual e prazerosa.

Certa vez solicitei a meu alunos de francês que pesquisassem na net informações sobre a cultura de países francófonos previamente escolhidos por eles e sobre cidades específicas (neste caso da França). A maioria apresentou algum resultado, poucos realmente bons, outros cópias uns dos outros e poucos não se deram o trabalho de procurar. Acho que os objetivos foram parcialmente atingidos.

Fórum – Assunto: Re: por que utilizar internet na educação? – 8/04/2006 14:26 – Darci

A escrita das postagens desempenha um papel importante nesse contexto, permeando todo o processo de reflexão. Enquanto ferramenta de mediação, a linguagem na forma escrita

⁴⁹ Do original: “Outcomes are both aimed for and emergent: outcomes of activity cannot be completely known or prescribed in advance; while there may be prior agreement about the goal to be aimed for, the route that is taken depends upon emergent properties of the situation – the problems encountered and the human and material resources available for the making of solutions.”

favorece a sistematização dos conhecimentos, a percepção e, conseqüente, reflexão sobre as experiências vividas. As lacunas são continuamente percebidas, exteriorizadas, resolvidas em um processo cíclico que se desenvolve por meio da escrita. Na postagem acima, Darci expôs uma experiência passada e a reavaliou. Como o texto fica registrado no AVA e em outros espaços, há sempre a possibilidade de rever e sobre ele refletir, como resultado, descobrir novas facetas nas mensagens, quer daquelas em que o próprio professor-aluno é autor ou não. Aliás, essa característica favorece a aprendizagem de todos os envolvidos no curso, tanto os professores-alunos quanto as professoras. A maioria das produções fica registrada possibilitando avaliação e auto-avaliação do processo durante e após o curso. O uso da linguagem é de orientação interna, ou seja, movimenta o processo intramental e faz avançar o pensamento superior e, conseqüentemente, o desenvolvimento das capacidades individuais.

3. O PAPEL DA INTERVENÇÃO DAS PROFESSORAS

Destaca-se a seguir, a intervenção das professoras na discussão do tema do Fórum ‘por que e como usar a internet na sala de aula’. As ações identificadas são as seguintes:

- Questionamento para ensejar a discussão
- Incentivo através de elogio
- Estímulo ao debate
- Referência pelo nome do autor da postagem
- Comentário sobre a postagem retomando pontos específicos da fala de seu autor
- Referência a outros comentários já feitos
- Referência aos conteúdos que estavam sendo desenvolvidos

As intervenções abaixo foram feitas em um mesmo tópico no Fórum.

1 *Muito interessante o questionamento da Alana. Acrescentemos além de "por que", "como" utilizar a internet na sala de aula de língua estrangeira?
Vamos refletir a esse respeito e tentar construir juntos.*

Fórum – Assunto: Re: por que utilizar internet na educação? – 04/04/2006 14:26 – Prof. Sara

2 *Muito interessante, Camila. Caso já tenhas realizado algumas dessas opções com teus alunos, seria muito proveitoso para todos se as relatasses (ou apenas a que consideras ter sido mais relevante em termos de construção de conhecimento)*

Fórum – Assunto: Re: por que utilizar internet na educação? – 6/04/2006 21:53 – Prof. Sara

3 *Camila, tu já teve alguma experiência com esse tipo de interação que mencionaste?*

Fórum – Assunto: Re: por que utilizar internet na educação? – 6/04/2006 22:12 – Prof. Sara

4 *E os demais participantes? Alguém já teve alguma experiência com esse tipo de interação para nos relatar? Aguardo contribuições. ;)*

Fórum – Assunto: Re: por que utilizar internet na educação? – 8/04/2006 12:16 – Prof. Sara

Na primeira intervenção, a professora amplia o tema que está sendo discutido (“além de por que, como?”). As postagens que aludem à professora-aluna Camila ficaram sem resposta dentro desse tópico. Na verdade, a professora-aluna fez uma postagem (em 6/04) que respondeu à intervenção da professora em outro lugar, pois no mesmo período, os professores-alunos estavam contribuindo também em um tópico sob o título “Experiências com a Internet nas aulas de LE”.

Ao estender a pergunta para os demais professores-alunos em (4), somente duas postagens foram feitas atendendo seu apelo. Ou seja, as intervenções das professoras receberam pouquíssimo retorno.

Ainda, no que se refere à intervenção das professoras, em três tópicos abertos para a discussão do tema ‘por que e como usar a internet na sala de aula’, não houve intervenção das professoras, apenas postagens de alguns professores-alunos. Na profusão de oito tópicos abordando o mesmo tema e a ainda na co-ocorrência de outros diferentes em debate no Fórum ficou dificultado o acompanhamento e a realização de intervenções. Como pode ser visto na tabela abaixo, entre 31/03 e 11/04, havia 13 tópicos em que as postagens no Fórum estavam sendo realizadas.

| Assunto | De | Data |
|--|---------|------------------------------|
| Por que usar a internet em sala de aula | Hilda | Qua, 5 Abr 2006 20:45:09 |
| por que utilizar internet na educação? | Alana | Ter, 4 Abr 2006 14:00:41 |
| Experiências com a Internet nas aulas de LE | Isabel | Sex, 31 Mar 2006 22:07:13 |
| Por que e como utilizar a internet na sala de aula | Beatriz | Ter, 11 Abr 2006 15:30:41 |
| poucos micros na escola | Darci | Dom, 9 Abr 2006 21:05:22 |
| Minhas experiências com a Internet na sala de aula | Laís | Dom, 9 Abr 2006 19:23:27 |
| Por que e como usar a Internet na sala de aula? | Laís | Dom, 9 Abr 2006 19:09:49 |
| o que fazer quando apenas poucos alunos | Giane | Dom, 9 Abr 2006 16:47:15 |
| Dificuldades | Beatriz | Sab, 8 Abr 2006 20:33:56 |
| Somente internet? | Alana | Sab, 8 Abr 2006 17:28:04 |

| | | |
|---|--------|-----------------------------|
| Por que utilizar a internet na sala de aula | Karina | Sex, 7 Abr 2006 22:52:02 |
| Experiências na internet | Karina | Sex, 7 Abr 2006 22:45:55 |
| Internet x sala de aula | Mabel | Qua, 5 Abr 2006 23:20:04 |

Se, por um lado, esse aspecto apontou para uma grande necessidade de organizar a utilização do Fórum, o que foi feito através de orientações por e-mails e/ou no MSN. Por outro lado, essas ocorrências despertaram reflexões sobre a função da mediação do professor no Fórum e, por extensão, em outros espaços de interação.

As professoras se fizeram presentes através de instruções, questionamentos, modelagem, auxílio na estruturação cognitiva dos professores-alunos no decorrer do curso e em vários espaços além do Fórum, por e-mail – principalmente, com as orientações para as tarefas semana a semana – e nas trocas no Blog com cada professor-aluno em particular. Alguns exemplos:

- o Assistência no Fórum: Instruções

Beatriz,

Para acessar as páginas vc precisa clicar no sinal de mais (+). No Writing, por exemplo, ao clicar em extensão, aparece uma lista com o nome de todos os participantes do curso. Vi a sua página no Writing e está tudo certo, inclusive com a sua foto. Aliás, quanta informação em 30 minutos de intervalo!!!

2) O anti-popup é desativado no menu superior do navegador sob o tópico Ferramentas ou Tools. Pelo menos é assim, no meu micro. Se não se encontrar abre uma nova janela no navegador e chama o Equitext dali: www.equitext.pgie.ufrgs.br.

3) Para fazer perguntas diretamente para mim, escreve no Blog. Ele funciona de modo bem semelhante ao Fórum.

Vai lá, tenta e dá um retorno.

Um abraço,

Isabel

Fórum – Assunto: Re: Dificuldades – 9/04/2006 12:06 – Prof. Isabel

A vantagem do tratamento desse tipo dúvidas no Fórum está no registro visível a todos, podendo ser também útil a outros professores-alunos com o mesmo tipo de dificuldades. Ainda, de acordo com o problema levantado, os próprios professores-alunos poderiam auxiliar uns aos outros.

O Blog tem a vantagem de ser reservado e, portanto, os professores-alunos podem manter certa privacidade. Contudo, se muitos alunos tiverem a mesma demanda e escolherem

o Blog como meio para obter um retorno do professor, isso pode resultar na necessidade do professor repetir a mesma informação no Blog de vários alunos.

Olá! Está sendo um prazer `conexão com a "sala de aula" na medida que as pessoas vão contribuindo com suas experiências diversas, suas suas contribuições bibliográficas, suas indicações de site, etc. No forum descobri que mais pessoas também estão tentando gerenciar a aula na sala de informática que tende a ser um pouco conturbada, embora, o final se observem resultados positivos como alunos que nunca tinham tido contato com a informática começam a entender-se com a tecnologia, aprendam a utilizar recursos da Internet, tais como as ferramentas do computador como word, mozilla, power point...

Estou tendo problemas para acessar o equitext. A minha senha não está sendo aceita. Embora tenha conseguido acessá-lo pela manhã. Poderiam dar-me uma orientação, por favor?

Obrigada, Nara

Blog – Assunto: comentários sobre o curso, dúvidas sobre equitext – 7/04/2006 22:50 – Nara

.....

Que bom que o curso está sendo interessante para vc. Quando conferi a lista de participantes, me alegrou o fato de haver outros professores de francês participando. Assim, dá para trocar idéias bem pontuais quanto ao ensino de francês, não é mesmo?

Sobre o equitext, o procedimento é o seguinte. 1) Identificação; 2) login e senha - eu tinha sugerido usar o mesmo que o do ALED; 3)escolhe o título do texto em que vc quer entrar clicando colabora. 4)Escolha uma das ferramentas de edição clicando no lápis à direita do parágrafo que te interessa. Se os problemas persistirem, manda uma mensagem.

*Abraço,
Isabel*

Blog – Assunto: Re: comentários sobre o curso, dúvidas sobre equitext – 8/04/2006 23:05 – Prof. Isabel

A seguir um e-mail para organizar uma nova semana de atividades que se inicia. O e-mail apresenta várias orientações, desde a organização das atividades para aquela semana até a utilização mais adequada e proveitosa do Fórum passo a passo. Também se verifica o estímulo à participação e o reconhecimento das atitudes que contribuem para um bom andamento do curso através de elogios, ou seja, o gerenciamento de contingências (Gallimore e Tharp, 1988; 1996). Como destacado pelos autores, o gerenciamento de contingências não é o que vai produzir novas formas de comportamento, mas nesse caso, serve de atestado para quem já seguia aquelas orientações de que estava no caminho certo e alinhada(o) com o procedimento esperado: *“alguns já estão fazendo isso e estou achando ótimo!”*. Para aqueles que ainda estavam tendo dificuldades e problemas, o estímulo para a mudança juntamente com algumas dicas para atingir esse alvo: *“Agenda na mão para organizar o tempo e participar das interações!”*

Olá Pessoal,

Final de semana açucarado?

[...]

As leituras para essa semana já estão disponíveis no Acervo. As atividades estão listadas na Agenda.

[...]

Façam os registros sobre a semana no Blog do ALED. Estou me inteirando e respondendo as mensagens que estão sendo postadas. Não tem mistério, o Blog funciona de modo semelhante ao Fórum.

Reforço mais uma vez, para comentar um tópico no Fórum, não é necessário abrir uma nova mensagem. Seleccionem o tópico que desejam comentar e cliquem em **responder** na parte superior da mensagem. Assim, organizamos as informações sobre um mesmo assunto em um lugar só. Semana passada, a Alana iniciou um tópico para cada um dos textos (Concepções epistemológicas e metodologias; Objetivos do Ensino de LE; e Como Utilizar a Internet na Educação), vamos concentrar ali as trocas a respeito desses textos, ok? A minha expectativa é que TODOS deixem alguma contribuição ali. Outra coisa, para facilitar a leitura de todas as contribuições, ao responderem um determinado tópico, apaguem o texto escrito por outro colega e deixem apenas a sua parte. Desse modo, quando clicarmos em **Mostrar tópico inteiro** a aparência ficará bem organizada e sem informações repetidas.

A participação de todos é muito importante, seja no Fórum, no Chat, no Blog ou qualquer outra ferramenta. Gostaria e tenho a expectativa de ver mais contribuições. Trabalhem nesse sentido durante essa semana e as próximas, pois acreditamos em uma concepção interacionista de aprendizagem (lembrem do texto?) e estamos orientando as ações nesse curso a partir desse pressuposto. Como todos são professores, espero que entendam o que estou pontuando: imaginem se um aluno entrasse mudo e saísse calado de uma aula presencial onde você é o professor responsável!!! A falta de participação no ensino virtual tem praticamente o mesmo efeito. Vamos lá! Agenda na mão para organizar o tempo e participar das interações!

Por outro lado, muitas participações e contribuições no ALED estão bem alinhadas, prova disso são o Equitext e o Acervo. Verifiquem as sugestões de materiais e leituras disponibilizadas por alguns colegas e sintam-se à vontade para deixar referências, materiais e sugestões que possam ser de interesse comum. No Equitext, por exemplo, vale a pena navegar pelos sites sugeridos, testar e compartilhar as impressões – alguns já estão fazendo isso e estou achando ótimo!

Lembrem-se: se quiserem conversar comigo on-line para esclarecer algum ponto, podem mandar uma sugestão de horário (de preferência à noite, mas posso tentar algum horário durante o dia também). Pelo e-mail:

internetnasaladeaula@yahoo.com.br. Continuem contribuindo e interagindo – o proveito é nosso.

Um abraço e boa semana.

Isabel

E-mail – Assunto: 3ª semana – 18/04/2006 – Prof. Isabel

No e-mail acima, a professora oferece ainda aos professores-alunos do curso uma alternativa de contato pessoal direto (por e-mail) e síncrono, onde o Chat do ALED ou o MSN

poderiam ser usados para dirimir dúvidas e oferecer um suporte específico quanto ao uso das ferramentas, por exemplo. Em outros momentos, já tinha sido comentado que o Blog poderia também ser usado para esse propósito e os professores-alunos efetivamente usaram esse meio.

Assim, havia disponibilidade das professoras para atender os professores-alunos e vários caminhos para que obtivessem ajuda quando necessário. Essas oportunidades envolviam o contato direto e individual com as professoras, como por e-mail ou através do Blog, ou mesmo através de outras ferramentas.

o Respondendo a dúvidas sobre a prática pedagógica⁵⁰

Bom, Hilda, primeiro: que ótimo que estás cheia de dúvidas, esse é um sinal de que és uma "professora reflexiva" e os teus alunos só tem a ganhar com isso! E sim, nunca saberemos tudo, hehe! ;)

[...]

E terceiro, tentando responder às tuas perguntas:

- como podemos iniciar a escolha do tema? Como descobrir o interesse dos alunos? Uma maneira que pode parecer meio simples, mas pode ser bem eficaz é perguntar a eles. Os alunos podem discutir em grupos e propor temas p/ o semestre ou perguntas que eles não têm respostas e que gostariam de descobrir/investigar durante o semestre... Eles podem votar ou, se algumas sugestões têm algo em comum, podem ser agrupadas num projeto interdisciplinar com outros professores (sendo que, para mim, "projeto" já pressupõe inter/ transdisciplinaridade).

- como aliar o que temos de "dar" segundo a escola com o projeto de interesse dos alunos? No decorrer/desenvolvimento de projetos, milhares de coisas podem emergir como perguntas/dúvidas dos alunos e que podem ou não ter a ver com os conteúdos curriculares... Às vezes, conteúdos do ano seguinte se tornam relevantes p/ se fazer tal coisa e, então, deve ser abordado (com devida profundidade ou não, depende da escolha do professor, dos alunos e tal). Mas há possibilidades de se focar nos conteúdos curriculares, como por exemplo, bem simples, se está no currículo o conteúdo "apresentações", um projeto que poderia ser interessante é entrar em contato na LE com pessoas que não falem português p/ que eles se conheçam... pode-se entrar em contato com turmas de escolas de outros países e começar uma pesquisa sobre o tal país através desse contato...

[...]

Blog – Assunto: Re: inquietações 4ª. semana – 15/05/2006 00:40 – Prof. Sara

A intervenção **não** foi apenas desempenhada pelas professoras. Os próprios professores-alunos interviram no Fórum ao apresentar questionamentos, orientações, dicas, estímulos e sugestões uns aos outros. Essa estruturação mostrava que não havia a centralização no professor, mas um direcionamento do curso segundo as demandas e interesses compartilhados pelos professores-alunos.

⁵⁰ Em sublinhado estão destacadas as perguntas feitas pela professora-aluna e que são retomadas pela prof. Sara ao comentá-las.

A partir do trabalho de Gallimore e Tharp (1988; 1996) sobre a assistência dialogada na ZDP para a construção de conhecimento – sendo alguns dos modos de assistência, por exemplo, o gerenciamento das contingências, o questionamento, estruturação cognitiva e estruturação das tarefas – percebe-se uma ênfase no **ensino**, conseqüentemente, no professor. O curso possibilitou, no entanto, que os professores-alunos assumissem papéis tradicionalmente reservados ao professor. Então, juntos problematizaram as situações, relacionaram os conteúdos com situações significativas de uso agindo de forma reflexiva (MAGALHÃES, 1999).

Apesar da aparente confusão gerada por tantos tópicos e postagens, um ponto positivo deve ser destacado: a iniciativa dos professores-alunos em criar os tópicos e organizar as respostas, independente da intervenção das professoras. A palavra não é direcionada às professoras exclusivamente senão a todos os participantes. Esses traços apontam para um padrão interacional heterárquico, típico da aprendizagem compartilhada em ambientes colaborativos (MAÇADA; TIJIBOY, 1998), como também asseverado na pesquisa de Polonia (2003).

As novas TICs possibilitam o apagamento da distância e a construção, na convivência, de ambientes virtuais de aprendizagem, transformando o espaço e criando uma nova dimensão, a digital, onde formam-se as redes e sub-redes (Internet). Aí são criadas novas noções de proximidade, de “dentro” e “fora”, onde o mesmo espaço construtivo é compartilhado digitalmente. Isto obriga-nos a rever os modos de ensinar e aprender, maximizando as interações e possibilidades oferecidas pelas redes de trocas de informações e experiências que potencializam tanto a produção individual quanto a coletiva, intensificam a construção do conhecimento de forma compartilhada e coletiva dentro de um relacionamento heterárquico (op. cit, p. 75).

Semelhantemente, a iniciativa dos professores-alunos na abertura de tópicos para a discussão indica uma postura autônoma e pró-ativa evidenciando seu engajamento no curso, a busca por tornar o curso significativo para si, bem como a busca pelo próprio desenvolvimento profissional. Assim, a construção de conhecimento teve o ambiente propício para emergir na interação, não necessariamente “na presença” ou a partir do professor. Tal não significa também que a presença do professor no ambiente digital se torna desnecessária. Os objetivos educacionais, as tarefas para alcançá-los bem como grande parte da assistência no decorrer do processo de aprendizagem com orientações, ajustes e estímulos partem do professor, no entanto, é importante criar uma atmosfera em que os participantes também liberdade de assumir um papel ativo, exercendo autonomia e sendo responsáveis pela sua aprendizagem. Assim, os objetivos, as tarefas e os encaminhamentos de um curso podem

e devem ser negociados com os alunos, ainda mais em contextos de formação semelhantes ao do curso em análise: eram professores em serviço interessados em fazer uso mais efetivo da internet nas aulas de LE.

4. EM BUSCA DE SOLUÇÕES

Como mencionado, os professores-alunos tomavam a iniciativa de propor discussões e fazer perguntas de modo a avançarem em sua base de conhecimento. É provável que o fato de eles mesmo serem professores de LE, de certa forma, esteja relacionado com essa postura.

Foi interessante comparar os efeitos das perguntas das professoras com os efeitos das perguntas iniciadas pelos professores-alunos no Fórum. Enquanto algumas das perguntas das professoras ficaram sem respostas, aquelas que eram formuladas pelos professores-alunos eram, por vezes, alvo de debate vigoroso e participativo. Esse foi o caso do tópico “poucos micros na escola”, que teve desdobramentos relevantes e significativos para os envolvidos na interação.

Proponho um questionamento: minha escola tem apenas 1 micro para ser utilizado pelos alunos. Poucos alunos têm computador em casa. Em uma situação como essa, como trabalhar a internet com os estudantes?

Fórum – Assunto: poucos micros na escola – 09/04/2006 21:05 – Darci

Olha Darci, eu acho que não se trabalha! Na escola em que trabalho no estado não tem nenhum micro para os alunos e, muitos deles, nem sabem o que é internet. Se a escola não tem o mínimo de condições, o professor não pode fazer milagre, como vc vai levá-los, por exemplo, para falar inglês num chat? Impossível...

Eu posso aplicar essas coisas somente na escola particular, onde tem uma sala com mais 20 micros conectados em rede...

Fórum – Assunto: Re: poucos micros na escola – 10/04/2006 12:18 – Alana

acho que não devemos desistir, cada um tem que trabalhar com a sua realidade, porém lutar para melhorá-la. Não tenho nenhuma fórmula milagrosa para te dar. Estou pior do que tu, pois na minha escola "ainda" não temos internet. Eu pensei que talvez nós pudéssemos ver quais os alunos que tem acesso à internet e conversarmos com esses para que fossem "multiplicadores" de algum projeto que montaríamos com toda a turma, talvez pudéssemos fazer um trabalho "cooperativo". Coloquei as palavras entre aspas porque não sei se posso utilizá-las assim - respondam tutoras!

Fórum – Assunto: Re: poucos micros na escola – 11/04/2006 19:02 – Giane

A questão colocada em debate despertou o interesse dos professores que experimentavam a realidade de poucos computadores na escola. A primeira resposta não foi muito animadora (“eu acho que não se trabalha”, “Impossível”). A professora-aluna Giane

interveniu em seguida defendendo mostrando a sua recusa em se conformar com a situação. Apesar de considerar que estava em uma situação ainda menos favorável que Darci (“*Estou pior do que tu, pois na minha escola ‘ainda’ não temos internet*”), chega a apresentar uma sugestão para contornar a limitação.

Outra alternativa é proposta pela professora-aluna Elisa.

Os alunos poderiam ser incentivados a usar computadores fora do colégio em Lan Houses

Fórum – Assunto: Re: poucos micros na escola – 11/04/2006 22:09 – Elisa

Darci organiza sua resposta incluindo elementos que mostram estar (1) abordando a incredulidade de Alana quanto à possibilidade de inserção dos computadores e da internet na escola pública, (2) afirmando a posição de Giane de ser importante persistir e tentar melhorar a escola e (3) avaliando a sugestão de Elisa sobre as *lan houses*. Em sua argumentação, inclui novos elementos e perguntas.

Pessoal, acho que não dá para largar de mão a escola pública: o trabalho realmente é mais difícil, muitas vezes o retorno é pequeno ou nulo mas como educadores também temos um trabalho social a fazer. Mas porque algumas escolas públicas têm micros e internet e outras não? Não seria o caso de precionar a direção para priorizar esse tipo de investimento? Não se esqueçam que a direção deve enviar ao Conselho Escolar uma proposta de gastos e aí a comunidade escolar pode intervir. Creio que se os profs. pressionarem nesse sentido meio passo já terá sido dado. Em minha escola alguns alunos têm condições (financeira e/ou conhecimento) de ir a uma Lan House, outros não. Sei que existe, p/ escolas públicas do estado, os Centros de Informática ou algo semelhante, q. são escolas que centralizam a parte de informática, com laboratórios etc. e acho que são abertas a qualquer aluno da rede pública estadual (mas não tenho certeza).

Fórum – Assunto: Re: poucos micros na escola – 13/04/2006 10:14 – Darci

Darci chama a atenção para um aspecto importante através dessa postagem, a saber, a função social do trabalho docente. Muitos professores se mostram alheios a isso, no entanto, as propostas contemporâneas em educação e formação de professores destacam essa característica como fundamental, conforme também discutido no capítulo teórico. Darci não somente demonstra seu compromisso de educador, mas também revela ser conhecedor dos meios para intervir no contexto em que atua e nos rumos de sua escola. (“*Não se esqueçam que a direção deve enviar ao Conselho Escolar uma proposta de gastos e aí a comunidade escolar pode intervir.*”) Esse lembrete que propôs pode ser realmente útil para os outros professores enfrentando o mesmo tipo de problema. Ao avaliar a sugestão sobre as *lan houses*, parece lembrar das escolas públicas equipadas com centros de informática, mas revela

não estar seguro dessas informações. Em sua argumentação, Darci sugere que o fato de algumas escolas não possuírem computadores seja simplesmente uma questão de decisão da escola quanto ao emprego da verba recebida pela escola (*“Não seria o caso de pressionar a direção para priorizar esse tipo de investimento?”*). Em sua resposta, Alana rejeita esse argumento, novamente com tom pessimista frente à observância da realidade decorrente da política orçamentária do governo na área da educação e seus efeitos na escola pública.

As únicas escolas públicas que eu conheço que tem computadores, e sala de informática foi por doação. Não existe a possibilidade de escolas públicas gastarem as verbas em computadores! A minha escola recebe uma verba de 2 mil reais para manter-se todo o mês, pagando as contas, gastando com manutenção e com a merenda dos alunos. Com o dinheiro recebido do estado é impossível! Talvez com esforço interno, como rifas, campanha de arrecadação de dinheiro com os alunos e comunidade, ou doação de empresas. Não acho que a precariedade esteja na distribuição do dinheiro, pois o que vem do estado é muito pouco, sem contar que já chegou a atrasar mais de tres meses, obrigando diretores a "pendurarem" as contas das escolas...

Fórum – Assunto: Re: poucos micros na escola – 13/04/2006 14:43 – Alana

Mesmo sendo pessimista (ou realista!) quando afirma *“Não existe a possibilidade de escolas públicas gastarem as verbas em computadores!* ela explicita o modo como algumas escolas conseguem adquirir computadores e organizar os laboratórios de informática (*“Talvez com esforço interno, como rifas, campanha de arrecadação de dinheiro com os alunos e comunidade, ou doação de empresas.”*). Essa contribuição direciona a atenção de Darci para outras formas de obter os computadores e ele parece deixar a suposição de que tal dependa do investimento financeiro da escola, como se subentende em sua postagem anterior.

O atraso nas parcelas trimestrais (ou quadrimestrais) é uma constante e não resta outra solução que pendurar contas. Dá pra tentar doações, mas também é algo incerto e difícil (bancos, Receita Federal, órgãos públicos em geral às vezes doam computadores). Vou procurar me informar com a diretora de minha escola como foi feita a aquisição dos computadores e repasso essa informação quando a tiver.

Fórum – Assunto: Re: poucos micros na escola – 13/04/2006 21:15 – Darci

As ponderações de Alana contribuem para que Darci pense em doações como forma de obter os computadores. Compromete-se, então, a confirmar com a diretora de sua escola, provavelmente, para descobrir se foi mesmo através de doação que a sua escola tenha conseguido o computador que dispõe. Uma das professoras comenta o questionamento inicial

de Darci e traz nova informação como contribuição à interação. Darci também responde mais uma vez.

Darci, que encrenca? Não vejo como utilizar a Internet com uma turma nesse caso.

Andei pesquisando - há os NTE (Núcleos de Tecnologia Educacional)

<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/nte.jsp?ACAO=acao1>

Em Pelotas o contato é

NTE - PELOTAS⁵¹

E.E.E.B. Osmar da Rocha Grafulha

Rua Olenka L. S. Rassier, 20 - Fragata

Pelotas - RS - CEP: 96040-490

Coordenadora: [...] Fone: (53) 3221.4063

Fax: (53) 3271.1999

E-mail: nte-pelotas@seduc.rs.gov.br

Site: <http://nte.pelotas.tche.br>

De qualquer forma, não sei se fica perto de onde vc mora e trabalha.

Fórum – Assunto: Re: poucos micros na escola – 14/04/2006 18:45 – Prof. Isabel

.....

Isabel, não sou ingênuo para achar q. um único micro é suficiente, mas me sinto otimista achando q. será possível fazer alguma coisa apesar dessa carência. Também acho que deveremos tentar melhorar as condições dentro da própria escola. Com relação aos NTEs, acho que não resolvem muito pela distância em relação à minha escola: isso provavelmente desestimularia os alunos... mas quem sabe!? Eu já sabia do NTE em Pelotas (apesar de desconhecer por esse nome. Alguns profs. de minha escola já fizeram cursos de informática lá.

Fórum – Assunto: Re: poucos micros na escola – 16/04/2006 17:24 – Darci

A postagem da professora traz uma sugestão a ser explorada por Darci: os núcleos de tecnologia educacional. Os NTEs são vinculados ao programa ProInfo do MEC e se ocupam da inclusão digital nas escolas públicas. Ele não demonstra inicialmente interesse por essa alternativa (“Com relação aos NTEs, acho que não resolvem muito pela distância em relação à minha escola”), mas se mostra aberto (“quem sabe!?”). Em sua resposta Darci reafirma o seu compromisso com a escola, o que é reconhecido e destacado pela professora de forma elogiosa ao fazer nova postagem. Assim, se encerram as postagens nesse tópico com o comentário da professora Isabel.

⁵¹ Essas informações são de domínio público, portanto, foram mantidas tal como se apresentaram originalmente. Apenas, optou-se por omitir o nome da coordenadora do NTE no período em questão.

A inclusão digital pode demorar, mas com professores engajados como você, essa realidade pode ficar mais próxima. Se, por enquanto, não tens meio para usar a Internet nas suas aulas, pelo menos, vc a tem empregado no seu desenvolvimento profissional - fazendo esse curso, por exemplo. Sou a favor de trabalhar com os meios que estão disponíveis para nós. Alguns professores reclamam por não haver um laboratório de informática nas escolas em que trabalham, mas sequer usam o vídeo, a televisão e a biblioteca que estão ao alcance das mãos. Paradoxal, não é mesmo?

Fórum – Assunto: Re: poucos micros na escola – 14/04/2006 18:45 – Prof. Isabel

Do acompanhamento desse caso específico, percebe-se o interesse e encadeamento de uma mensagem na outra e a interação mútua entre os participantes da discussão. Todas as informações que surgem são aproveitadas e avaliadas. Os conhecimentos pré-existentes são re-elaborados, criam-se hipóteses a serem verificadas, revelando ações conjuntas entre os envolvidos na interação. Darci, que iniciou o tópico com seu questionamento, assume a responsabilidade pela discussão, respondendo a todos que intervêm.

Essa seção iniciou fazendo referência ao engajamento propiciado pelas intervenções dos próprios professores-alunos, enquanto as perguntas e intervenções das professoras no Fórum, por vezes, obtinham pouca adesão com poucas postagens ou com postagens que não mostravam haver interação dialógica. A análise dessa circunstância fornece um melhor entendimento sobre como se desenvolve uma utilização efetiva do Fórum, conforme os objetivos iniciais do curso. Ao mesmo tempo, provê alguns *insights* sobre a prática pedagógica e o engajamento do aluno que estuda a distância.

O exemplo discutido evidencia que a discussão é do interesse do aluno e esse está buscando uma resposta para um problema que identificou. A questão é significativa para ele, pois, como declarou, tem um compromisso com a sua escola e com o seu papel de educador. A situação mexe com a sua própria identidade e posicionamento ético e moral, ou seja, vai no âmago de sua existência. Por fim, a interação o motiva, pois, está na busca da resposta inicial e faz isso através de estabelecimento de hipóteses a serem testadas e de informações a serem verificadas. Os momentos que promovem esse tipo de movimentação entre os alunos são o grande desafio na EAD cuja proposta é o ensino centrado no aluno.

Ao revisitar as intervenções feitas pelas professoras no Fórum, percebe-se que algumas perguntas têm o objetivo de estimular a discussão de aspectos teóricos e de opiniões que são importantes para o aprofundamento dos conteúdos e, portanto, não estão ligados à prática de modo direto. Fariam sentindo ou teriam um contraponto se os professores-alunos estivessem vivenciando algo correlato na prática – aí sim, maior valor seria percebido e seriam impulsionados a encontrar respostas para as perguntas que incomodam (como no caso

de Darci). Do contrário, ou seja, quando a circunstância não é realmente significativa, fica fácil perder o interesse ou ignorar, e as postagens passam a depender da (boa) vontade e do tempo que os professores-alunos resolverem dedicar ao curso.

Quanto à adesão à discussão, se percebe essa envolveu principalmente os participantes do curso que compartilhavam da realidade de escolas sem computadores (ou muito pouco micros). Os outros professores atuavam em estabelecimentos com laboratórios de informática equipados com computadores com acesso à internet. Então, o problema levantado não fazia parte da realidade desses, portanto, a discussão não era de seu interesse. A única que se interessa pela questão é Elisa, que sugere a Darci usar uma *Lan House*. No entanto, sua sugestão é tida como inviável e ela não mais retorna ao debate fazendo postagens sobre o assunto.

Algumas das implicações que essa ocorrência no curso faz emergir se referem à necessidade de uma reflexão mais profunda sobre a abordagem pedagógica orientadora das atividades nos cursos de formação do NUED. Nesse sentido, a metodologia de resolução de problemas e a metodologia da problematização⁵² (BERBEL, 1999; BERBEL; GIANNASI, 1999) poderiam ser alternativas, bem como a realização projetos e pesquisas no sentido de alcançar algum fim ou objetivo pessoal durante o curso, em vez de apenas ao final, de modo que ciclos de aprendizagem significativa sejam iniciados e as dúvidas possam ser tratadas ao longo do processo. Por fim, também é importante destacar o papel do aluno, ajudá-lo a desenvolver a autonomia e se tornar responsável pela sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional – principalmente, nesse caso, já que se trata de professores em serviço.

Embora as postagens no tópico “poucos micros na escola” tenham se encerrado no Fórum, o que se iniciou ali, continua a ter outros desdobramentos. Ao estudar outras interações e informações que circularam no curso no mesmo período, Elisa (que ofereceu a sugestão das *Lan Houses*) não faz menção a tal no Blog nesse período e Giane, que havia comentado que sua escola não tinha sequer internet⁵³, comenta no Blog somente o problema de não ter Internet. Em sua resposta, a professora usa o exemplo de Darci para estimulá-la a

⁵² Segundo Berbel, a metodologia da problematização “encontra uma fundamentação teórica na concepção de educação histórico-crítica e constitui-se uma verdadeira metodologia entendida esta como um conjunto de métodos, técnicas, procedimentos ou atividades intencionalmente selecionados e organizados para realização do propósito maior que é preparar o estudante/ser humano para tomar consciência de seu mundo e atuar também intencionalmente para transformá-lo...” (1999, p. 10)

⁵³ Com base nas respostas do questionário de sondagem informa que a escola onde trabalha não possui laboratório com acesso à internet, deixou em branco a pergunta se sua escola possui computadores para serem usados nas aulas, mas responde que o laboratório está sendo reativado e não está em funcionamento na ocasião. Respostas confusas.

conseguir os meios que necessita para começar a trabalhar com a internet. Em resposta a um e-mail da prof. Isabel afirma já ter enviado um e-mail para conseguir computadores para a sua escola.

De: Giane
 Para: internetnasaladeaula <internetnasaladeaula@yahoo.com.br>
 Enviada: Sábado, 6 de Maio de 2006 11:27:02
 Assunto: Re:Inclusão Digital projeto

*Olá ,
 Tudo bem?
 Obrigada por enviar a mensagem . Já li tudo a respeito e já mandei e-mail, uma vez que o envio de projetos era até maio.Se tiver alguma resposta te aviso. Um abraço Giane*

> Em relação à nossa discussão no fórum a respeito da pouca disponibilidade de máquinas para promover a inclusão digital nas escolas, descobri, por acaso, fuçando a Internet no site <http://www.softwarelivre.org/news/6435>, a notícia abaixo. Estou divulgando. Quem sabe aqueles que não dispõem de laboratórios nas escolas em que trabalham possam elaborar um projeto e se candidatar para receber algumas máquinas? Quem sabe, até mesmo aqueles que dispõem de algumas máquinas mas não estão satisfeitos com a quantidade, venham a se candidatar? Quem sabe ainda (se mais de uma pessoa topa a parada de elaborar um projeto), vcs possam trocar idéias uns com os outros a respeito de um projeto em comum? Podem contar comigo para ajudar!

> Como já disse um poeta: "Tudo vale a pena quando alma não é pequena."
 >
 > Um abraço e boa semana.
 > Isabel

Além do e-mail de Giane, identifica-se no Blog, comentários de Alana e Darci. Após o curso, temos ainda o contato de Darci mostrando que obteve algum sucesso na “batalha” para conseguir mais computadores para a sua escola.

o Comentário de Alana no Blog

Uma coisa muito legal desta semana foi o e-mail que a Isabel enviou sobre como adquirir computadores p as escolas. Eu já me mobilizei, já estou construindo um projeto para enviar ao Ministério do Planejamento,e pretendo mobilizar toda a minha escola.

[...]

Blog – Assunto: Semana 5 – 05/05/2006 10:54 – Alana

o Comentário de Darci no Blog

Esta 4ª semana foi um pouco mais complicada. Houve o vírus e aumentaram as exigências da escola (preparação de aulas, exercícios etc.). Continuei consultando o ALED e lendo o que os colegas postavam, mas não pude manter-me em dia com as leituras e, principalmente, com a postagem do que li. Espero pôr em dia no decorrer da(s) próxima(s) semana(s).

Por outro lado, comecei a tentar pôr em prática, em minha escola, um projeto para levar os alunos a fazerem um site do colégio em francês. Tenho recorrido às leituras do curso para aparelhar-me teoricamente. se não se opuserem, vou aproveitar para relatar um pouco dessa nova experiência aqui neste espaço, afinal essa idéia (do site) só surgiu a partir deste curso. Comentei minha idéia com o supervisor pedagógico (com quem, aliás, tenho falado alguma coisa do nosso curso) e ele apoiou-me inteiramente. Depois resolvi fazer uma reunião com todos os meus alunos de francês (trabalho com as turmas da tarde: 3 de primeiras séries, 2 de segunda e uma de terceira série, totalizando 62 alunos. Nem todos os alunos da turma são de francês, pois na 1ª série já optam entre francês ou inglês) para ver como seria a receptividade ao projeto. Nem todos levaram muito a sério, mas parece que é do interesse da maioria. Agora terei que aprofundar a conversa com eles em aula, acho que será mais proveitoso conversar com menos alunos).

Também aproveitei essa semana para tentar encontrar um meio de conseguir mais computadores para minha escola (a realidade, no momento, é de 1 micro ligado à internet acessível à comunidade escolar, só que está estragado). O que me levou a comprar essa briga (na verdade uma batalha!) foi, entre outras coisas, uma resposta de uma colega no fórum a um questionamento que lancei sobre o que fazer quando se dispõe de apenas 1 computador na escola para uso com os alunos. Ela sugeriu que não há o que fazer nesse caso, mas me recuso a pensar assim e acho que a solução é buscar solução para o problema. Assim, já entrei em contato com o MEC (em 24/4 só que até o momento não obtive nenhuma resposta) e o com o NET-Pelotas. Alunos e supervisor de minha escola também estão comprando essa briga e inclusive já apresentaram algumas idéias. É isso aí, por enquanto.

Blog – Assunto: 4ª semana - Segunda, 8 Maio 2006 12:17:19 – Darci

A utilização do Blog por Darci foi uma fonte rica para as professoras, que puderam acompanhá-lo, compartilhando informações relevantes e estimulantes, e, ao mesmo tempo, ter acesso aos seus movimentos em relação ao curso. No seu comentário acima, Darci revela que a atitude de incredulidade de Alana no Fórum movimentou a sua ação (“*O que me levou a comprar essa briga (na verdade uma batalha!) foi, entre outras coisas, uma resposta de uma colega no fórum a um questionamento que lancei sobre o que fazer quando se dispõe de apenas 1 computador na escola para uso com os alunos. Ela sugeriu que não há o que fazer nesse caso, mas me recuso a pensar assim e acho que a solução é buscar solução para o problema*”). Assim, na interação surge a faísca, ou seja, das postagens pode surgir o elemento que vai continuar motivando e movimentando o aluno adiante.

A iniciativa e a busca de Darci chamam atenção porque, mesmo atuando em uma escola com um computador, não abre mão de tentar a inserção das TICs em seu contexto escolar. Atesta-se que está tentando implementar mudanças e não faz dessa busca uma empreitada solitária já que procura e solicita apoio institucional, voltando-se para a figura do

supervisor pedagógico (pessoa que, aliás, torna seu interlocutor nas conversas sobre os temas tratados no curso) e envolve os seus alunos na “briga”.

Relata também as suas ações para obtenção de mais computadores para a sua escola (“já entrei em contato com o MEC... e o com o NET-Pelotas”). Vale lembrar que anteriormente tinha mencionado que não acreditava que a dica sobre o NTE-Pelotas poderia ser útil, mas mesmo assim, resolveu entrar em contato (fato que só vem à tona devido à sua postagem no Blog).

Esse aspecto, põe dois pontos em relevo: 1) é difícil antever onde as interações, as leituras e as atitudes vão levar os alunos em termos de aprendizagem e desenvolvimento, como também destacado por Wells (s/d); mas, no caso do ALED, (2) o Blog auxilia as professoras e os próprios alunos quanto há um uso mais efetivo, contínuo e sistemático – voltado para a descrição de suas impressões, dúvidas e aprendizados e não para o mero comentário dos textos.

O objetivo no Blog era promover a reflexão dos professores-alunos. Inicialmente, as professoras pensaram nessa ferramenta para que os alunos fizessem constantes retomadas do que estava acontecendo no curso, resumindo suas aprendizagens, colocando suas dúvidas e necessidades. Tudo isso para gerar maior consciência, quer em relação a sua aprendizagem, quer em relação ao curso e à aplicação dos recursos da internet em suas aulas de LE.

Apesar da constante lembrança quanto à utilização do Blog, poucos professores-alunos fizeram uso sistemático e relevante dessa ferramenta, como esperávamos. No entanto, entre aqueles que fizeram, percebeu-se um controle maior da participação no curso, um contato maior com as professoras, e sensibilização para os aspectos que eles mesmos deveriam efetivar (como a prática com seus alunos) e gerenciar (como o controle da dedicação ao curso).

Enfim, a partir do contato que fez com o NTE, Darci recebe a informação de que algumas escolas estaduais estavam para receber computadores, dado o interesse mostrado, o nome da escola em que atuava foi colocada no topo da lista. Transcrito abaixo, a mensagem que ele encaminhou e a resposta obtida⁵⁴.

⁵⁴ Foram omitidas algumas informações afim de manter o anonimato das pessoas envolvidas.

Data: Domingo, 7 de Maio de 2006 22:21

De: Darci

Para: n-te-pelotas@seduc.rs.gov.br

Assunto: Projeto escola [...]

Cara [...]

Sou Darci ... falei contigo por telefone a respeito de uma questionamento que fiz ao MEC sobre projetos para equipar as escolas com microcomputadores. Os termos do e-mail são os que seguem:

"Caros Srs.

Sou professor da rede estadual de ensino do RS e leciono em uma escola de ensino médio de Pelotas. Atualmente estou participando de um curso de extensão junto à UFRGS "Internet na sala de aula", para profs. de LE. Algumas idéias já estão surgindo, mas já encontrei um primeiro desafio: como atuar com meus alunos junto à Internet se em minha escola dispomos de apenas 1 microcomputador conectado à Internet à disposição dos alunos?

Minha solicitação, portanto, é para que me informem se há algum projeto ao qual eu ou minha escola possamos aderir a fim de incrementar o número de computadores para o uso de alunos. Ou, ainda, sugestões para que possamos adquirir/receber microcomputadores sem ter que utilizar a verba trimestral repassada pelo governo do estado e que é destinada quase que exclusivamente para a manutenção da escola.

Cordialmente,

Darci... "

Se puderes interceder junto ao MEC de alguma forma, fico grato desde já.

Meu e-mail é [...]

O telefone de minha escola é: [...]

Cordialmente

Darci...

----- Original Message -----

From: NTE Pelotas

To: Darci

Sent: Friday, May 26, 2006 8:34 PM

Subject: Re:Projeto escola [...]

Olá, Darci!!!

Esta semana estivemos em POA e em contato com o pessoal do MEC - presencialmente, e a grande novidade (esperamos que seja cumprida) é que até o final de 2006 todas as escolas de ensino médio deverão ser contempladas com laboratórios de informática. De qualquer forma, solicitei prioridade à escola de vocês. Favor repassar esta informação a direção da escola e também aos colegas professores.

[...]

Coord. NTE Região Sul

Pelotas/RS

Tendo em vista que o curso oferecido pelo NUED tinha como alvo ser uma iniciativa para contribuir para formação continuada de professores de LE quanto ao uso da internet para fins pedagógicos, duas vertentes vicejam em sua proposta: por um lado, a formação instrumental para que os participantes pudessem realizar o curso a distância e pudessem conhecer as ferramentas da internet (e.g. ferramentas de busca, objetos de aprendizagem,

blogs); por outro lado, a formação pedagógica, teórica e crítica envolvida no uso de TICs para o ensino e aprendizagem de LE. Definir e conduzir uma proposta de trabalho compatibilizando ambas vertentes configura um grande desafio. É uma questão suscitada por esse trabalho e que aponta para a necessidade de buscar formas para ater um equilíbrio e efetividade nessas duas linhas.

5. REFLETINDO SOBRE OS ACHADOS

No desenvolvimento da pesquisa quatro construtos interdependentes acompanharam a pesquisadora: interação, aprendizagem (construção de conhecimento), reflexão e mediação pedagógica. Subjazendo a todos, a perspectiva sócio cultural (PS) era o fio condutor e de ligação entre cada um deles.

Ainda, porque permeou não apenas a ação das professoras no curso mas a própria proposta do curso, percebe-se a forma que a PS foi significada e enfocada: pelo viés da interação.

A partir da proposta de curso delineada e a proposta de fato concretizada (tendo em vista as instâncias mostradas nas seções anteriores) percebe-se que o foco das professoras recaiu sobre a interação como elemento central para a aprendizagem. No entanto, a PS também destaca que a aprendizagem e o desenvolvimento se dão através de mediação, que, por sua vez, pode ser realizada por outras pessoas, por instrumentos e pelo próprio indivíduo, desde que nos limites da sua ZDP. As diversas ferramentas do curso funcionaram como *loci* onde ocorreram mediações nesses três níveis tanto em contextos de interações mútuas quanto de interações reativas (cf. PRIMO, 2003). Quer no fórum ou em outros espaços passíveis do estabelecimento de interações mútuas, os envolvidos se inter-relacionaram e ao mesmo tempo, usaram instrumentos, a saber, a linguagem e o computador.

A internalização e a mediação fornecem os meios para que o pensamento superior possibilite o controle do pensamento e da ação (FRAWLEY, 2000), e conseqüentemente, a aprendizagem e o desenvolvimento. Logo, no contexto do curso, as instâncias de opinião, dúvida, explicação, planejamento ou questionamento expressos por escritos constituíram indicadores de atividade a favor da aprendizagem e desenvolvimento dos professores-alunos. O Fórum foi o espaço onde isso foi favorecido e ocorreu com maior freqüência, bem como no Blog.

Também, no que tange ao uso da linguagem, através da elaboração dos textos escritos se possibilita a percepção (significados pelos envolvidos) e reflexão (o que pressupõem metacsciência) dos interagentes sobre os conteúdos do curso, sobre a sua atuação profissional – pois, os conteúdos se relacionam com o emprego da internet nas aulas de língua – e sobre sua atuação como aprendizes naquela situação.

Assim, além de corroborarem a relevância da interação, os dados ofereceram visibilidade à importância dos materiais e das ferramentas empregados no curso e do próprio indivíduo na construção de conhecimento e na reflexão. Em decorrência dessa constatação, a seguinte implicação pode ser destacada: o planejamento das ações pedagógicas no curso a distância deveria propor tarefas pedagógicas a fim de dar maior relevo aos instrumentos de mediação e à organização metacognitiva do aprendiz.

Conforme uma perspectiva sócio cultural, foram identificadas algumas discrepâncias entre o que as professoras esperavam e aquilo que os professores-alunos faziam, com base em sua forma pessoal de entender o curso e se posicionar diante da proposta. A seguinte tabela resume algumas dessas incongruências:

| Proposta | O que distoa |
|---|---|
| Administração do tempo-5 horas/1h por dia | - Acúmulo em poucos momentos durante a semana |
| Presença | - Não escrever, não comentar, não participar nos espaços oferecidos pelo curso |
| Otimização do uso das Ferramentas para clareza no fluxo das mensagens | - Tópicos repetidos, postagens múltiplas da mesma mensagem. |
| Construção de conhecimentos através de interação mútua | - Postura de cumprimento de atividades - Poucas interações (quanto menos interação, menos aprendizado) |
| Uso constante do Fórum para trocas e interações entre todos | - Registros isolados sobre os textos lidos, no mesmo tópico ou em um novo sobre o mesmo assunto - Falta de acompanhamento das respostas de outros alunos e poucos questionamentos. |
| Reflexão e estabelecimento de relação com a prática pedagógica | - Discurso sobre as TICs distante da prática e do contexto real de atuação. |
| Debates e reflexões sobre os textos e conteúdos | - Comentário vago, baseado no senso-comum. - Falta de crítica e olhar desconfiado |
| Reflexões no Blog (ALED) | - Respostas curtas (sim/não) sem justificativa ou ausência de respostas. |
| Foco no processo | - Foco no produto |

Essas incongruências, em um primeiro momento, levaram a professora a supor que, por vezes, as expectativas e as orientações não haviam sido claramente expressas. No entanto,

ao percorrer os dados registrados, encontrou-se inúmeras instâncias que apontavam para esclarecimentos, informações detalhadas e estímulos. Assim, percebeu-se que essas incongruências eram decorrentes do modo que alguns professores-alunos resignificaram a proposta do curso, a partir de sua própria identidade, suas crenças e suas vivências.

Na verdade, essa experiência fez com que se constatasse que as concepções teóricas não são inequívocas, e sim, são meras abstrações e linhas de orientação para informar e direcionar as ações. A forma de “materializar” uma teoria na prática de professores é realizada por cada professor individualmente. Afinal, a partir dos próprios postulados de Vygotsky, nossa relação com o mundo externo não é direta. Entretanto, a condução e as decisões tomadas em relação ao curso segundo a PS passou por uma representação pessoal que redundou em ações específicas. Além disso, assim como, as professoras resignificaram o que se entende por “perspectiva sócio-cultural” na prática, também os professores-alunos resignificaram e se posicionaram frente à proposta de curso. No curso, há momentos em que as professoras estão afirmando que agem segundo essa orientação e argumentam a favor dela e explicitam aos professores-alunos os benefícios dessa proposta. No entanto, isso não garantiu que eles se alinhassem à proposta das professoras porque esta adesão dependeria também, nesse caso, de uma construção de concepção de aprendizagem e não de convencimento a partir de justificativas e argumentações, ou seja, a noção não poderia ser meramente transferida – como qualquer outra.

Durante o curso, criou-se a oportunidade para que os professores-alunos refletissem sobre concepções de aprendizagem, mas sabe-se que a (re)construção de um conceito (de aprendizagem, nesse caso) é um processo. Esse pode até ter se iniciado com as discussões no curso (tomara!), porém vai avançar e tomar contornos próprios para cada professor-aluno a partir das relações entre teoria (algo que também foi favorecido no curso), prática e experiências específicas de cada um.

Enfim, o fato de algumas ocorrências estarem em oposição àquilo que se quis fomentar, levou à retomada e reflexão sobre as ações para também avaliar o quanto elas realmente estavam dentro do paradigma sócioconstrutivista e também serviu para que se vislumbrasse como os professores-alunos resignificaram a proposta de diferentes formas.

Primeiro, seria realmente necessário que todos os alunos participassem no Fórum? No ensino presencial nem todos os alunos expressam publicamente suas opiniões, dúvidas e questionamentos. Assim, por que esperar que isso ocorresse a todo o momento no Fórum? Em sua pesquisa, Lacombe (2000) chama a atenção para o fato inegável de a participação silenciosa, ou seja, o acompanhamento atento dos acontecimentos do curso, redundar em

aprendizagem, mesmo que tal não seja diretamente observável. A autora também se refere aos diferentes estilos e preferências de aprendizagem dos alunos, podendo envolver a preferência por um tipo de estudo mais individualizado. Nesse sentido, seria importante, em ações futuras, oferecer maior detalhamento da proposta⁵⁵ e das expectativas do curso, mesmo antes da inscrição, de modo que os interessados pudessem avaliar tais aspectos com antecedência para balizar melhor a sua decisão sobre participar do curso.

Ainda, quanto à “participação silenciosa”, esse ser um aspecto intrigante e merecedor de estudos mais aprofundados: afinal, o que se pode dizer sobre o silêncio em cursos a distância? Quanto ao tratamento da questão na situação de ensino-aprendizagem, uma alternativa pode ser propor formas de acompanhar o desenvolvimento dos alunos “silenciosos” através de relatórios de aprendizagem, como é a proposta do Blog no ALED.

Como ressaltado anteriormente, o objetivo das professoras foi estabelecer um nível elevado de interações, crendo que quanto mais interações fossem estabelecidas, mais as discussões avançariam e haveria um ambiente favorável à aprendizagem. No entanto, o encadeamento das ações para favorecer essa aprendizagem depende de um movimento cíclico e contínuo – a solidariedade entre os interagentes mostrou ter um papel significativo na manutenção desse ciclo.

Ainda, no que diz respeito à interação, a partir das diferentes formas que os professores-alunos resignificaram e utilizaram os espaços originalmente destinados às interações mútuas (principalmente, o Fórum), evidenciou-se que maior relevo deveria ser dado também à colaboração. Na verdade, sob o enfoque sócio-cultural, interação (ação entre para a internalização e aprendizagem cf. VYGOTSKY, 1998), construção conjunta de conhecimento e atividade conjunta pressupõem invariavelmente colaboração, não simplesmente o encontro de duas ou mais pessoas para trocas que não sejam mutuamente relevantes ou significativas. Em alguns contextos tal encontro tem sido referido por interação, mas não constituem o entendimento na PS, talvez, por isso mesmo, aqueles outros termos sejam mais freqüentemente usados. Daí mais uma implicação: o planejamento das ações pedagógicas em um curso a distância deveriam privilegiar tarefas que promovam a colaboração entre os participantes da interação, por exemplo, através da resolução conjunta de problemas e projetos colaborativos.

Segundo Wells (s/d), sob a PS a sala de aula é considerada uma comunidade colaborativa e, por definição, a atividade conjunta implica em que os participantes (da ação)

⁵⁵ A proposta de curso a partir do enfoque sócio-cultural e de interação entre os participantes foi explicitada mais claramente apenas no decorrer do curso.

sejam vistos como tal, ou seja, uma comunidade que compartilha objetivos afins e para atingí-los depende de colaboração⁵⁶.

Como já mencionado, o curso *Internet na sala de aula de LE* representou a primeira iniciativa em EAD do Instituto de Letras. Considerou-se essa iniciativa positiva em vista dos resultados alcançados, mas, como toda e qualquer iniciativa, poderia ser melhorada. De fato, vários dos pontos evidenciados na análise e reflexão da professora-pesquisadora contribuíram para uma série de percepções, construções e novos encaminhamentos para uma ação futura, alguns dele são apresentados a seguir.

6. ENCAMINHANDO AÇÕES E MUDANÇAS PARA ADIANTE

O envolvimento nas experiências constantes do curso, o desenvolvimento teórico em relação aos temas da pesquisa (Formação de professores, EAD, aprendizagem em ambientes digitais), a colaboração e interlocução em equipe durante o curso e, por fim, a concretização dessa pesquisa fizeram emergir aspectos que apontam para o delineamento de outras práticas.

o Ambientação durante uma semana

A realização de estudos e aprendizagem através da EAD, principalmente através do uso do computador e da internet apresenta uma necessidade de conhecimento sobre espaços de aprendizagem diferentes daqueles em que as pessoas se escolarizaram. Dessa forma, há a necessidade de aprendizagem sobre o funcionamento de ferramentas e seu manuseio de modo a atingir um maior engajamento no curso. No curso, o encontro presencial foi dedicado à apresentação do ambiente de curso e de suas ferramentas, contudo, as novas informações sobre o AVA competiram com uma série de outras relativas ao curso, à organização, aos conteúdos e aos participantes (conhecê-los). Durante as primeiras semanas foi comum encontrar entre os dados do curso, registros com sentimentos de insegurança e dúvidas quanto ao manejo da “ferramenta para estudo” dos professores-alunos – o AVA. Não obstante, de acordo com o cronograma de aulas, já se esperava que os conteúdos do curso propriamente dito já fossem abordados nessa semana. Assim, conclui-se que há certa sobrecarga cognitiva inicial decorrente da necessidade de conhecer e aprender a operar o AVA e,

⁵⁶ “The Classroom is Seen as a Collaborative Community: Joint activity, by definition, requires us to think of the participants, not simply as a collection of individuals, but also as a community that works towards shared goals, the achievement of which depends on collaboration.”

ainda, debruçar-se sobre textos e debates. Dessa forma, sugere-se realizar a ambientação não só no primeiro encontro presencial com os professores-alunos, mas ao longo de toda uma semana, com sugestão de atividades que levem cada professor-aluno a adquirir autonomia no uso do AVA enquanto também conhece outros integrantes do grupo.

- Preparação para o estudo a distância

Durante essa semana de ambientação parece oportuno preparar o grupo para a aprendizagem a distância. Na primeira semana poderia ser feita uma sensibilização dos professores-alunos para o estudo à distância durante a ambientação ressaltando as características da EAD e estimulando a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade pela própria aprendizagem, a reflexão e a administração do tempo.

- Sensibilização para o processo de aprendizagem e o uso da linguagem

Sensibilizar os professores-alunos sobre o processo de aprendizagem e o uso da linguagem teria um duplo propósito: a) ajudá-los a assumir uma postura que contribuirá para sua própria aprendizagem em um curso de educação continuada a distância e b) ajudá-los a situar, rever e refletir sobre suas práticas pedagógicas de modo a encaminhar as mudanças que considerem importantes. Tal seria uma fonte importante para a geração de conhecimento a partir de suas experiências pessoais, como sugere Gimenez (1999) em uma proposta de prática reflexiva.

- Participação do professor-aluno em decisões referente ao curso

Seria significativo possibilitar aos professores-alunos maior participação na escolha de conteúdos a serem tratados no curso. Em certa medida, isso foi feito na experiência descrita na pesquisa mas, de forma indireta, com base nas expectativas expressas nas postagens dos professores-alunos. A diferença seria fazê-lo de forma direta, de modo que essa participação efetiva e perceptível nas decisões sobre o rumo do curso os torne co-responsáveis e mais conscientes. Além disso, seria importante também dimensionar conteúdos a serem tratados de modo a dispor de uma quantidade de tempo adequada para aprofundar os temas suficientemente, tendo em vista que o perfil dos alunos pode ser bem variado bem como o interesse deles em diferentes recursos da internet.

- Dinâmicas com o foco na colaboração

As atividades propostas no curso envolveram principalmente leituras e discussão dos textos e a realização de um produto final que envolvia a utilização de TICs ou internet. No entanto, a partir da análise, concluiu-se que uma abordagem de resolução de problemas bem como atividades que estimulem colaboração entre os aprendizes serão mais efetivas na promoção da interação com vistas à construção de conhecimentos. Assim, outros tipos de dinâmicas poderiam ser adotados no tratamento dos conteúdos do curso, a saber, tarefas que estimulem a autoria dos participantes (criação de textos coletivos, relatos de experiências, relatos de pesquisas, mapas conceituais, etc.) e a aplicação prática dos estudos.

- o Atribuição de responsabilidade aos professores-alunos

Tem-se advogado um papel de orientador para os professores atuando em ambientes telemáticos (LÉVY, 1999; WEININGER, 2001; PAIVA, 2001; MOTTA-ROTH, 2001 entre muitos outros). Nesse sentido, seria interessante repensar a atuação dos professores com vistas a delegar tarefas aos aprendizes. Por exemplo, um aluno poderia ser indicado para resumir e comentar uma seção de chat e para socializar as discussões com aqueles que não tenham conseguido participar do encontro no dia e horário marcados. Desse modo, os aprendizes teriam a oportunidade de assumirem papéis significativos no decorrer do curso e se tornarem mais responsáveis pelo seu encaminhamento.

- o Integração de tarefas que requeiram reflexão mais sistemática

A literatura em LA sobre formação de professores tem apontado a necessidade de reflexão sistemática por parte dos professores com vistas ao desenvolvimento profissional destes. Em contextos presenciais, os diários, as sessões reflexivas, as gravações e transcrições de aulas têm sido largamente empregados. Tendo em vista as dificuldades da manutenção dessas práticas quando o professor não está mais participando de cursos de formação (GIMENEZ, 2005), surge como desafio incluir estratégias/modos de reflexão que se mantenham e levem o professor a um desenvolvimento contínuo. Entre as alternativas para se atingir esse objetivo, poderia-se tentar o uso de portfólios educacionais (CARVALHO; PORTO, 2005) em ambientes digitais ou através da organização de blogs ou páginas reflexivas *online*, além do estabelecimentos de comunidades virtuais, que mantenham laços e apoio mesmo após o término dos cursos.

- o Tempo de duração do curso

Esse primeiro curso teve duração de dez semanas. Ações de extensão com um período curto de duração despertam a questão de quão duradouros podem ser os benefícios obtidos durante a formação, já que com pouco tempo pode ficar restringido o aprofundamento das relações entre teoria e prática; principalmente, porque cursos envolvendo TICs, como os propostos pelo NUED e objeto de estudo nessa pesquisa, requerem também o desenvolvimento de habilidades para o uso das ferramentas antes que se possa vislumbrar o uso pedagógico no ensino de LE. A continuidade através do oferecimento de outros módulos foi sugerida por alguns professores-alunos na avaliação final do curso.

- o Gerenciamento do tempo do professor

O entusiasmo que pode tomar os alunos ao iniciar um curso, pode acontecer também para o professor. É importante estabelecer um plano de organização das tarefas e acompanhamento pelo próprio bem do professor (que pode vir a dedicar quantidades excessivas de tempo ao curso). É importante que os alunos saibam a periodicidade que podem encontrar o professor, ou melhor, em quanto tempo receberão feedback do professor (se solicitado). O fato de o curso estar disponível 24 horas não implica que o professor também deva estar à disposição dos professores-alunos 24 horas. E esse é um ponto que deve ficar muito claro para os aprendizes, como Lacombe também pontua.

A flexibilidade de horários é uma vantagem da EAD, mas deve haver uma contrapartida viável para o professor. Um curso que explicita para o aluno que o professor estará disponível 2 vezes por semana em horários determinados, dá a necessária liberdade para que os alunos façam suas atividades quando preferirem e dá ao professor a possibilidade de sistematizar seu trabalho sem criar sensação de ausência em relação ao grupo (2000, p. 79).

Este capítulo apresentou a análise e discussão dos dados e uma apreciação de encaminhamentos para ações futuras a partir dos achados. No próximo capítulo, são apresentadas as considerações finais desse trabalho.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação de extensão *Internet na sala de aula de Língua Estrangeira: Curso de Desenvolvimento para Professores* representou a primeira iniciativa em EAD do Instituto de Letras da UFRGS como atividade de extensão. Também foi a primeira experiência das professoras na organização e condução de um curso a distância.

Quando um professor começa a atuar, por mais amplos que sejam seus conhecimentos teóricos, a teoria começa a fazer sentido quando dialoga com a prática, ou seja, quando é possível fazer uma ponte entre o repertório de informações prévias e as situações reais de sala de aula. Essa constatação relaciona-se, por um lado, com a experiência e vivência enquanto professora-pesquisadora atuando em EAD pela primeira vez, e, por outro lado, com os desafios que os professores-alunos que participaram do curso precisam superar após o encerramento do curso para levar adiante a inclusão do computador e da internet em suas aulas de LE.

Nesse sentido, no caso do curso, o papel da teoria não foi a normatização de passos a serem seguidos. Na formação não há um ponto de chegada, sempre é possível melhorar, sempre há novas questões para se investigar. Como Freire (2000) postula: “ensinar exige consciência do inacabamento”, pois “o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital” (p. 55). Quando se pensa o contrário, as possibilidades de desenvolvimento e transformação ficam restritas. Assim, uma importante implicação para cursos de formações de professores é o estabelecimento de relações com a teoria a partir da prática e a possibilidade de investigação da prática.

Na formação de professores a distância com o suporte de TICs, há uma fase inicial que precisa ser superada: a familiarização com as ferramentas do ambiente virtual e com uma forma de estudar diferente. No que se refere às questões técnicas, a pouca familiaridade com

computadores, a internet e o AVA relacionam-se a questões afetivas diversas – confusão, dúvida, insegurança – provavelmente, até mesmo uma certa sobrecarga cognitiva. Estes efeitos, por sua vez, parecem ter relações com a possibilidade de evasão e engajamento no curso a distância. A breve superação das dificuldades tecnológicas contribui para um engajamento mais rápido no curso com um desvio do foco de atenção inicial em ferramentas e questões técnicas para o foco nos conteúdos. No entanto, isso não acontece linearmente e, à medida que se agregam conquistas (através do esclarecimento de dúvidas e progressivo domínio das utilizações das ferramentas), o professor-aluno vai adquirindo maior confiança para superar os problemas que surgem no desenrolar do curso quanto ao uso das ferramentas.

Os professores que se engajam em programas de educação continuada (ou inicial) através de EAD precisam desenvolver a consciência de que a aprendizagem é um processo, inclusive para si mesmos. Nesse sentido, a oportunidade de se verem como alunos pode trazer benefícios àqueles professores que enfrentam a tarefa de forma a refletir sobre seu aprendizado, ou seja, a possibilidade de se colocarem na mesma condição que a de seus alunos.

Ainda, no contexto de formação a distância é possível experimentar padrões interacionais distintos daqueles tradicionalmente verificados nas salas de aulas. Durante o curso, por exemplo, as iniciativas não partiram do professor apenas. Muitas vezes elas partiram dos alunos, chegando, inclusive, a mostrarem-se mais ricas em produção do que quando a intervenção ou iniciativa parte do professor. As iniciativas e colocações por parte dos alunos se relacionam com uma postura mais autônoma deles. Tais ocorrências corroboram as colocações de estudiosos sobre EAD sobre os papéis de professores e alunos em um contexto educacional mediado pela internet e baseado na interação, ou seja, a aprendizagem é centrada nos alunos e a relevância dos temas para discussão e tarefas é guiada por eles, de modo mais o menos explícito, ou seja, eles podem abertamente verbalizar seus interesses e aquilo que consideram importante ou, simplesmente, ignorarem aquilo que não os interessam (modo menos explícito). O papel do professor deve ser de orientador e não de centralizador. Ainda, quanto aos meios de assistência, embora a teoria enfatize a ação do professor, no ambiente digital, os alunos podem exercer também esse papel de assistência. Esse aspecto pode ser relacionado com o conceito de heterarquia como já ressaltado.

Em EAD fala-se sobre os “novos” papéis dos professores que atuam nesse contexto e apontam que o papel destes deve ser de guia, orientador e, no que se refere aos alunos nesses contextos, argumenta-se que eles devem ter uma postura autônoma. Há uma estreita relação entre ambas posturas, já que somente à medida que o professor abdica da posição de

centralizador e repassa aos alunos a responsabilidade implicada na sua posição de aprendiz é possível que o aluno exerça autonomia. Por sinal, a autonomia é justamente um dos temas que mereceriam mais estudos, principalmente, no sentido de como desenvolvê-la.

Em um curso de formação para professores é desejável que se acompanhe a prática para alcançar mudanças efetivas nas práticas dos professores, mas o mérito do curso do NUED foi a criação de um espaço em que a reflexão sobre as TICs e seu emprego educacional pôde ocorrer. A reflexão desperta a consciência (cf. VYGOTSKY, 2005; LURIA, 2001) e sem esse passo inicial de conscientização, não é possível chegar a mudanças.

A condução dos trabalhos na ação de extensão através de uma equipe de trabalho, e, em alguns casos, também de pesquisa, tem sido reportada em outros trabalhos envolvendo o emprego das TICs em atividades a distância ou semipresenciais no ensino e aprendizagem de LE e/ou na formação de professores, por exemplo, as experiências em Lacombe (2000), Paiva (2001), Motta-Roth (2001), Fontes (2002), Queiroz (2004) e Reis (2005). A constituição de um grupo de trabalho contribuiu para uma melhor coordenação de idéias, procedimentos, acompanhamento e suporte, quando a equipe é interdisciplinar e há integrantes responsáveis pelas diferentes partes referentes aos projetos (tecnológica, pedagógica, administrativa, etc.).

A partir dessa experiência, se endossa a visão de que uma forma importante de tomada de consciência e motor para as mudanças na prática do professor é a colaboração entre professores no local de trabalho ou envolvidos em projetos afins. No caso dessa pesquisa, as professoras envolvidas no planejamento e condução dos cursos mantiveram interação e reflexão intensa a partir das situações que surgiam da prática, levantando hipóteses, testando-as, verificando mudanças a serem implementadas no futuro, refletindo sobre a interação e os papéis de professores e alunos nesse contexto.

Os estudos sobre formação de professores põem grande ênfase na utilização de diários, sessões reflexivas, transcrições de aulas gravadas etc. Todos esses são utilizados como instrumentos mediadores de aprendizagem e desenvolvimento do professor. Em EAD, quando um AVA é utilizado para a organização de aulas *online*, os diários de bordo (como é o caso do Blog do ALED), podem ser usados com a mesma função.

O curso tinha como público-alvo professores de LE. Desenvolve-se a proposta, o planejamento das atividades e a condução do curso com comprometimento em contribuir na qualificação e capacitação dos participantes para uso das TICs de modo consciente e refletido. Embora isso, inicialmente, parecesse suficientemente bom, depois do aprofundamento em leituras específicas sobre a formação de professores, outras questões foram emergindo que se referem a uma prática pedagógica mais informada por parte do formador. Muitas das

sugestões de mudanças foram decorrentes dessa aproximação da teoria, principalmente, no que diz respeito a propiciar uma reflexão mais sistemática sobre a prática e as aprendizagens no curso de formação.

Ainda sobre a conscientização ou conhecimento do professor-formador sobre a temática de formação de professores, considero que seja importante aos professores que atuam na licenciatura uma busca de conhecimento sobre formação de professores do mesmo modo que a disciplina que lecionam. Ou seja, a formação de professores deve ser área de estudo e compromisso de formadores e não só de professores que lecionam as disciplinas de estágio, prática de ensino e metodologia de ensino. Por exemplo: enquanto professora de inglês ou lingüística em um curso de licenciatura em Letras, não bastaria apenas os conhecimentos de Inglês ou Lingüística, mas, além desses, o entendimento sobre a minha função enquanto formador(a) de professores de LE e suas implicações. Se assim fosse, talvez, os cursos de licenciatura e para professores de modo geral fossem mais direcionados e efetivos; e, porventura, os formadores trabalhariam de modo mais integrado pois, a despeito das diferentes disciplinas, teriam a consciência de serem todos formadores de professores.

A experiência como professora em EAD e pesquisadora de sua própria ação fez grande diferença na minha percepção sobre a formação de professores de línguas nessa modalidade. Outras questões ainda estão em aberto e serão, inevitavelmente, alvo de atenção daqui por diante, entre elas: como contribuir para que os professores sejam profissionais críticos e reflexivos? Como deveriam ser os programas de formação continuada com a ênfase na reflexão? Qual seria uma extensão de tempo adequada ou mínima para a consecução de bons resultados? Seria interessante e viável oferecer outros módulos de continuidade para o curso que foi objeto dessa pesquisa? Que estratégias estabelecer para que a educação continuada seja um processo de fato contínuo na vida dos professores? Essas são todas questões que provavelmente serão tratadas na continuidade das ações do NUED e que são decorrentes das reflexões sobre a ação nos cursos já ministrados e sobre os campos de investigação envolvidos nessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria H. V. (org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004.

ALAVA, Séraphin et al. *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada, ensino de línguas & comunicação*. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

ALVES, J.R.M. *Educação a Distância e as Novas Tecnologias de Informação e Aprendizagem*. Artigo do Programa Novas Tecnologias na Educação, Biblioteca do Engenheiro 2001. Disponível em <http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>. Acesso em 20/03/2007.

AUERBACH, E. R. Creating Participatory Learning Communities: Paradoxes and Possibilities. In: PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994, p. 143-164.

AZEVEDO, Wilson. *Muito Além do Jardim de Infância: Temas de Educação Online*. Rio de Janeiro: Armazém Digital, 2005.

BARBARA, L. & RAMOS, R. C. (orgs.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BARBOSA, R. (org.) *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Artmed: Porto Alegre, 2005.

BASSANI, Patrícia B. S. *Mapeamento das interações em ambiente virtual de aprendizagem: uma possibilidade para avaliação em educação a distância*. Tese de doutorado. Porto Alegre: PGIE/UFRGS, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educ. Soc.** , Campinas, v. 23, n. 78, 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 02 Fev 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: University Press, 1999.

CARVALHO, Marie Jane S.; PORTO, Leonardo S. *Portfolio Educacional: Proposta alternativa de avaliação – Guia didático*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

CELANI, M. A. A. (org.) *Professores e Formadores em Mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

_____. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001.

_____. A relevância da lingüística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (orgs.) *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, L. & RAMOS, R. C. (orgs.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 69-105.

CLARK, Herbert H. Language Use. In: _____. *Using Language*. Cambridge: CUP, 1996, p. 3-25. [Tradução brasileira: O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras UFRGS*, 9, 2000, p. 49-71.]

COLLINS, Heloisa; FERREIRA, Anise (orgs.) *Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

COX, Maria I. P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. *Linguagem e Ensino*. Pelotas, vol. 4, no. 1, 2001, p. 11-36.

DANIELS, Harry (org.). *Uma Introdução a Vygotsky*. SP: Edições Loyola, 2002.

FAUSTINI, Christiane H. Educação a Distância: O trabalho interativo e a aprendizagem colaborativa na busca pela autonomia. In: LEFFA, Vilson J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 211-224.

FAVERO, Rute V. M.; FRANCO, Sérgio R. K. Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. *RENOTE*, v.4, n. 2, dez. 2006.

FIGUEIREDO, Francisco J. Q. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, Vilson J. (org.) *A Interação na Aprendizagem de Línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 131-164.

FONTES, Maria do Carmo M. *Aprendizagem de inglês via internet: descobrindo as potencialidades do meio digital*. Tese de doutorado. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2002.

FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (orgs.) *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena V.; BARCELOS, Ana Maria F. (orgs.) *Lingüística aplicada & contemporaneidade*. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

GALLIMORE, Ronald; THARP, Roland. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a Educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 171-199.

GARCEZ, Pedro. Proficiência lingüística ou autoconhecimento: o modelo dos cursos livres e a educação em língua estrangeira na escola regular. Apresentação realizada no LAEL-PUC/SP em 04/09/2003, 42p.

GIBK, C. K. S. *O papel da negociação de significado na aquisição de língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: PPG-Letras/UFRGS, 2002.

GIL, Glória. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena V.; BARCELOS, Ana Maria F. (orgs.) *Lingüística aplicada & contemporaneidade*. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. p. 173-182.

GIMENEZ, Telma. Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. In: *Linguagem & Ensino*, vol. 2, no. 2, 1999 (p. 29-143)

GIMENEZ, Telma (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2002.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Lingüística Aplicada. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena V.; BARCELOS, Ana Maria F. (orgs.) *Lingüística aplicada & contemporaneidade*. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. p. 183-201

GROTTO, Eliane M. B.; TERRAZZAN, Eduardo A; FRANCO, Sérgio R. K. Interação em ambientes baseados na web: uma reflexão necessária. *RENOTE*, v.2, n. 1, mar. 2004.

HAMMES, W. J.; CASTRO-VETROMILLE, R. (orgs.) *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: Educat, 2001.

KRASHEN, Stephen. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

LACOMBE, Isabel Alencar. *Navegando e aprendendo: reflexões sobre um curso de inglês via rede mundial de computadores*. Dissertação de mestrado. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2000.

LANTOLF, James P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: OUP, 2000.

LANTOLF, James P.; THORNE, Steven L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: OUP, 2006.

LEFFA, Vilson J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 333-355.

_____. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena V; BARCELOS, Ana Maria F. (orgs.) *Linguística aplicada & contemporaneidade*. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, p. 203-218.

LEFFA, Vilson J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006, p. 10-25. Disponível em http://www.leffa.pro.br/trabalhos/Lingua_hegemonia_solidariedade.htm em 01/07/2007.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBERALI, Fernanda C. O desenvolvimento reflexivo do professor. In: *The ESPECIALIST*. São Paulo, vol. 17, no. 1, 1996, p. 19-37.

LITWIN, Edith (org.) *Educação a distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LONGARAY, Elisabete A.; LIMA, Marília S. O papel da interação na aquisição de segunda língua. In: *Entrelinhas*. Ano III, no. 1, jan-jun/2006, Unisinos. Disponível em <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=4&s=9&a=23>. Acesso em 15/03/2007.

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 9ª ed. 2001.

MAÇADA, D. L.; TIJIBOY, A. V. Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos. In: *IV Congresso Iberoamericano de Informática Educativa*, 4, 1998, Brasília. Anais...

MAGALHÃES, M. C. C. (org.) *A formação do professor como profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. In: *The ESPECIALIST*. São Paulo, vol. 17, no. 1, 1996, p. 1-18.

MANTOVANI, Ana Margô. *Interação, colaboração e cooperação em ambientes de aprendizagem computacional*. Disponível em http://homer.nuted.edu.ufrgs.br/~public/sandra/blogs/textos/texto_interacao.pdf. Acesso em: 10/05/2006.

MEC. *Programa de formação inicial para professores em exercício no ensino fundamental e no ensino médio – Pró-licenciatura: propostas conceituais e metodológicas* <http://www.ufrgs.br/sead/arquivos/concepcao-prolicenciatura.pdf>. Acesso em: 06/04/2005

MEC. Professores sem titulação SE/DP – 2005. In: *Programa de formação inicial para professores em exercício no ensino fundamental e no ensino médio – Pró-licenciatura: propostas conceituais e metodológicas*. http://www.ufrgs.br/sead/arquivos/professores_sem_titulacao.pdf. Acesso em: 06/04/2005

MICCOLI, Laura. Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade. In: *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, 2006 (p. 129-158)

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Lingüística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. In: *DELTA*, vol.15, no.spe, 1999, p.419-435.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado Aberto, 1996.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. (orgs.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57.

MORAES, M. C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: _____. *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002, p. 1-25.

MORAES, M. C. (org.) *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.

MORAN, J. M. Avaliação do ensino superior a distância no Brasil. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm> Acessado em 19/04/2007.

MORAN, J. M. Tendências da educação *online* no Brasil. In: RICARDO, E. J. (org). *Educação corporativa e educação a distância*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/tendencias.htm> . Acessado em 19/04/2007.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2000.

MOTTA-ROTH, Désirée. De receptor de informação a construtor de conhecimento: O uso do chat no ensino de inglês para formando de Letras. In: LEFFA, Vilson J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 175-192.

NEVADO, Rosane A. *Espaços interativos de construções de possíveis: uma nova modalidade de formação de professores*. Tese de doutorado. PGIE/UFRGS, 2001.

NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: LEFFA, Vilson J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 193- 210.

PAPERT, S. *A máquina das crianças – repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe et al. (org.) *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2^a. ed., 2001.

PETERS, Otto. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

POLONIA, E. Parâmetros para procedimentos pedagógicos na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em uma rede telemática. Tese de doutorado. Porto Alegre: PGIE/UFRGS, 2003.

PRIMO, Alex. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2007.

_____. Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador. 404NotFound, n. 45, 2005. Disponível em http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404notfound/404_45.htm. Acesso em 02/03/2006.

_____. *Interação mediada por computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma abordagem sistêmico relacional*. Tese de doutorado. Porto Alegre: PGIE/UFRGS, 2003.

QUEIROZ, Edimara S. C. Educação a distância: uma investigação sobre possíveis contribuições para a educação continuada de professores de língua estrangeira (Inglês). In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* v. 4, n. 2, 2004, p. 11-44.

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

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos na Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (Org.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 135-159.

REDDY, M. J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras UFRGS*, 9, 2000, p. 5-47.

REIS, Susana C. Diferenças e semelhanças entre padrões de interação *online* em cursos de duas áreas distintas: Bioquímica da nutrição e Língua Inglesa. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 5, no.1, 2005, p. 213-236.

ROLAND, L. O papel do professor em cursos de línguas à distância. *RENOTE*, v.4, n.1, jul. 2006.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. In: *Letras de Hoje*. 39 (3), p. 345-378.

SCHLEMMER, E. *Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem*. IN: BARBOSA, R. M. (org.). *Ambientes digitais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Albina P. P. *O uso educativo das tecnologias de informação e da comunicação: uma pedagogia democrática na escola*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2005.

SLOCZINSKI, Helena. *Formação de professores a distância e em serviço: aprendizagem na prática*. Tese de doutorado. Porto Alegre: PGIE/UFRGS, 2003.

SOUZA, Elmara P. *Tecnologias digitais na escola pública: formação continuada de professores com ênfase no exercício da autoria*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2005.

THARP, Roland G.; GALLIMORE, Ronald. *Rousing minds to life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 15 ed. 2007.

VALENTE, J. A. (org.) *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. *Formação de Professores via Internet*. São Paulo: Avercamp, 2003

VAN LIER, L. From input to affordance: Socio-interactive learning from an ecological perspective. In: J. P. Lantolf. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 51-78.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 3ª. ed, 2005.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 9ª ed. 2001, p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 9ª ed. 2001.

WARSCHAUER, M. *Interaction, negotiation, and computer-mediated learning*.

University of Hawaii. <http://www.insa-lyon.fr/Departements/CDRL/interaction.html>, 1998. Acesso em 20/05/2007.

WEININGER, Markus J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, Vilson J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p.

WELLS, Gordon. *Dialogic inquiry in Education: building on the legacy of Vygotsky*. Toronto: OISE Press, s/d. Disponível em <http://www.education.miami.edu/blantonw/mainsite/Componentsfromclmer/Component13/Instruction/DialogicInquiryInEducation.html> Acesso em: 02/08/2007

WINKIN, Y. O telégrafo e a orquestra. In: SAMAIN, E (org). *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. Campinas: Ed. Papirus, 1998, p. 21-34.

SALES, M. V.; ROSÁRIO, E. N. S. *Lifelong Qualification of English-as-a-Second-Language Teachers of the Public Schools of Bahia: an E-Learning Experience*. Papers from the 22nd ICDE World Conference, 2006. Rio de Janeiro. Anais... [CD-ROM]

ANEXOS

- Questionário de Sondagem -

Internet na sala de aula de Língua Estrangeira

Para melhor atender aos interesses dos participantes do curso, por favor, responda as perguntas abaixo e retorne por e-mail. Obrigada.

PARA NOS CONHECERMOS MELHOR...

- 1 . Nome completo:
- 2 . Formação:
- 3 . Escola(s) em que trabalha:
- 4 . Horas de trabalho semanais:
- 5 . Língua(s) que leciona:
- 6 . Idade dos alunos:
- 7 . Costumas entrar na Internet? () Sim. () Não.
Caso sim, com que frequência? E para quê? Caso não, por quê?
- 8 . Onde normalmente utilizas o computador?
- 9 . Tens um computador com acesso à Internet em casa?
Caso sim, o acesso à Internet é: () discado () adsl () a cabo () não sei ao certo.
- 10 . A escola em que trabalhas possui laboratório de informática com acesso à Internet? () Sim. () Não. Caso sim, o acesso à Internet é: () discado () adsl () a cabo () não sei ao certo.
- 11 . Quantos computadores a escola possui no laboratório/para uso em aulas?
- 12 . Há alguém disponível ou responsável pelo laboratório? Quem?
- 13 . Quem utiliza o laboratório? Como funciona (qual a política de funcionamento)?
- 14 . Já utilizaste ou utilizas Internet nas tuas aulas de língua? () Sim. () Não.
Se sim, com que frequência? Para quê? Que tipos de atividades?
- 15 . Acreditas que computadores e Internet possam ser usados no ensino e aprendizagem de línguas?
Por quê?
- 16 . Como poderiam ser utilizados? Dê exemplos breves de atividades que possam ser feitas com ou através do uso de computadores e Internet e que promovam aprendizagem de línguas.
- 17 . Por que resolveste participar deste curso? Quais são as tuas expectativas?
- 18 . Tendo em vista o seu cronograma. Qual seria o melhor horário para os encontros on-line?
- 19 . Já participaste de algum curso a distância? Se sim, qual? Oferecido por qual instituição?

Agenda do ALED – *Internet na Sala de Aula de Língua Estrangeira: Curso de Desenvolvimento para Professores de Línguas*

Obs.: Entre colchetes [] estão indicadas as ferramentas do ALED que devem ser usadas.

Título: Semana 1 - Encontro presencial

Data: 01/04/2006

Turma: Extensão 2006

Descrição

- 1 - Apresentação da equipe;
- 2 - Cadastramento no LABIL e no ALED;
- 3 - Apresentação interativa dos participantes (Chat / Café);
- 4 - Leitura do tutorial no ALED;
- 5 - Exploração das ferramentas do ALED (Café, Chat, Agenda, Acervo, Webfólio, Writing, Blog)
Fórum: Minha experiência com Internet na sala de aula
Editor coletivo: www.ufrgs.br/aled/editor;
- 6 - Cadastramento e funcionamento do Equitext.
Dica: use o mesmo Login e senha do ALED

Título: Semana 1 - Atividade

Data: 08/04/2006

Turma: Extensão 2006

Descrição

[Writing] Editar e acrescentar informações pessoais e profissionais sobre você no ALED: de onde é, onde trabalha, faixa etária dos alunos, etc. Faça também o upload de uma foto. Cuidado com o tamanho do arquivo, senão a foto pode não aparecer.

[Fórum] Discussão:

- 1 - Por que e como usar a Internet na sala de aula?
- 2 - Minhas experiências com a Internet na sala de aula.

[Equitext] Fazer contribuições com endereços de sites que vcs conhecem, gostam, já ouviram falar ou utilizaram. Visitem alguns endereços e coloquem sua opinião sobre pelo menos três das sugestões.

[Blog] Faça o registro das suas impressões - opiniões, dúvidas, coisas novas que descobriu etc - sobre o curso até aqui.

Obs.: Essa seção não é visualizada pelos outros participantes do curso.

Título: Semana 2 - Leituras

Data: 15/04/2006

Turma: Extensão 2006

Descrição

Essa semana vamos pensar sobre que paradigmas devem nos orientar quando utilizamos algum recurso na Internet.

Os textos:

- 1 - Como utilizar a Internet na Educação
- 2 - Concepções Epistemológicas e Metodologias
- 3 - Objetivos no Ensino de Língua Estrangeira

Os textos estão disponibilizados no Acervo. Para um deles, você precisa ter o Adobe Acrobat instalado no seu computador pois é um arquivo .pdf

Atividades:

Tema: Concepções de aprendizagem subjacentes ao emprego de tecnologias e da Internet.
Leituras e discussão dos textos no Fórum e Chat.

[Blog] Reflexões e anotações sobre as atividades da semana.

Título: Semana 3 - Atividades

Data: 23/04/2006

Turma: Extensão 2006

Descrição

Essa semana vamos pensar sobre abordagens metodológicas que convidam o uso de recursos tecnológicos, como o trabalho com Projetos.

Os textos:

1 – Pedagogia das Competências

2 – Pedagogia de Projetos (CEDECOM)

3 – Entrevista com Fernando Hernández: "Educador espanhol explica como trabalhar a aprendizagem utilizando projetos"

Os textos estão disponibilizados no Acervo.

Tarefas:

- Leitura dos textos.

- Discussão no fórum: Projetos como abordagem educativa para o ensino de Línguas.

- Discussão no fórum sobre experiências pessoais ou de seu conhecimento relativas à utilização de projetos no ensino de Língua Estrangeira que foram bem sucedidas.

- Anotações no Blog (ALED) sobre as impressões e as aprendizagens da semana.

Título: Semana 4

Data: 01/05/2006

Turma: Extensão 2006

Descrição

Essa semana continuamos a refletir sobre o trabalho com Projetos. Estou disponibilizando o seguinte texto:

Fagundes, Léa da Cruz; Sato, Luciane Sayuri e Maçada, Débora Laurino. Projeto? O que é? Como se faz?

Disponível em <http://br.geocities.com/confracolas/Oqueprojeto.htm> em 01/04/2006.

O texto está disponível no Acervo e você também pode acessá-lo se copiar o endereço acima e colar no navegador do seu browser (Internet Explorer, Netscape, Mozilla, ou outro).

Tarefas:

- Leitura do texto.

- Discussão no fórum no tópico já iniciado:

"Sobre MSN e Projetos" a luz do texto acima e do seu conhecimento e/ou experiência com projetos.

- Anotações no Blog (ALED) sobre as impressões e as aprendizagens da semana

- Escrever e publicar no Webfólio: Uma experiência com ensino através de projetos.

(Quem não tiver uma experiência pessoal para relatar pode pesquisar e escrever sobre o relato de outro professor.)

P.S.: Não é expressamente necessário que o projeto envolva o uso da Internet, porém seria interessante.

Quem precisar de ajuda para anexar o arquivo e coloca-lo

no Webfólio pode deixar uma mensagem no Blog que envio auxílio.

Prazo: duas semanas para colocar o texto no Webfólio – até a segunda semana de maio

Título: Semana 5

Data: 02/05/2006

Turma: Extensão 2006

Descrição

Tarefas*:

No Acervo (ALED):

-leitura do artigo "A construção colaborativa de um jornal online por aprendizes de Português para Estrangeiros", de Bulla, Santos e Qiaorong (no prelo) – 02/05;

No Fórum (ALED):

- discussão a respeito do artigo;

No Acervo (ALED):

- leitura do artigo "Conhecimento em rede", de Guerreiro (2005) – 05/05;

No Fórum (ALED):

- discussão a respeito do artigo;

No Blog (ALED):

- com base nas leituras e discussões da semana, fazer um resumo dos aspectos que consideras terem sido mais importantes para a tua construção de conhecimento sobre Internet e sala de aula de LE – até 08/05**.

No MSN:

- discussão a respeito dos dois artigos (espaço para questionamentos, informações etc.) – 08/05***;

* Lembrando: é indispensável a participação de todos! ;)

** Dia 08/05 é segunda mesmo; vamos terminar a semana 5 nesse dia para que todos tenham tempo de ler o segundo texto e postar suas contribuições no Fórum acerca de ambos os textos, ok?

*** Horário do chat: 22h (para quem se opuser, favor enviar um e-mail avisando).

Título: Semana 6

Data: 09/05/2006

Turma: Extensão 2006

Descrição

Tarefas:

No Acervo (ALED):

- Leitura dos seguintes textos:

texto 1 - Projeto drama Club webwriters;

texto 2 "Hipertexto Cooperativo: Uma Análise da Escrita Coletiva a partir dos Blogs e da Wikipédia", de Alex Fernando Teixeira Primo e Raquel da Cunha Recuero;

texto 3 - Apresentação do projeto em powerpoint;

No Fórum (ALED):

- Postagem de dúvidas, debate e reflexões sobre o projeto e a leitura do texto;

No Chat (MSN):

- Discussão a respeito dos textos (inclusive o segundo da Semana 5) – quinta-feira, dia 11/05, às 21hs ou 22hs (a confirmar por e-mail).

Título: Semana 7

Data: 15/05/2006

Turma: Extensão 2006

Descrição

Tarefas:

No Acervo (ALED):

- Leitura do artigo "Interação, colaboração e cooperação em aprendizagem computacional", de Ana Margô Matovoni;

No Fórum (ALED):

- Debate e reflexões sobre o texto;

No Equitext:

- Construção de um guia de ferramentas e recursos disponíveis na Internet

- Incluir sobre cada ferramenta: o que é, como funciona, onde pode ser encontrada, ferramentas similares e como poderia ser utilizada na sala de aula de LE.

Título: Semana 8

Data: 22/05/2006

Turma: Extensão 2006

Descrição

Tarefas:

No Fórum (ALED):

- Desenvolver, juntamente com os colegas, idéias de projetos utilizando a Internet no ensino-aprendizagem de LE;

- Esses projetos devem visar aplicações práticas, de preferência, conectados de alguma forma com outros colegas do curso (seja através da aplicação de um mesmo projeto em suas respectivas turmas separadamente, seja por desenvolvimento de um projeto em conjunto com as diferentes turmas dos professores envolvidos);

- Todos poderão contribuir para o desenvolvimento de todos os projetos, com perguntas, sugestões, críticas etc.

No Chat (MSN):

- discussão das idéias de projetos colocadas no Fórum – dia e hora a combinar.

* A semana 9 foi dedicada a discussões relacionadas ao projeto final e à elaboração do projeto em si. A semana 10 consistiu do encontro final do curso para a apresentação dos projetos, avaliação do curso e fechamento.