

ANGELITA GOUVEIA QUEVEDO

**ATIVIDADE, CONTRADIÇÕES E CICLO EXPANSIVO DE
APRENDIZAGEM NO ENGAJAMENTO DE ALUNOS EM
UM CURSO *ONLINE***

**DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DE
LINGUAGEM**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2005**

ANGELITA GOUVEIA QUEVEDO

**ATIVIDADE, CONTRADIÇÕES E CICLO EXPANSIVO
DE APRENDIZAGEM NO ENGAJAMENTO DE ALUNOS
EM UM CURSO *ONLINE*.**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira.

**LAEL – PUCSP
2005**

Aos meus queridos pais, Mario Quevedo e
Irene Gouveia Quevedo (em memória).

Ao meu filho

Membros da banca:

AGRADECIMENTOS

Concretizar essa atividade de escrever uma tese contou com a ajuda de muitas comunidades. Recebi apoio de instituições, professores, colegas, amigos e familiares. Quero aqui registrar meus agradecimentos sinceros a cada um deles.

Ao CEPE, Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão da PUC-SP, pelo apoio financeiro dado e à CAPES, pelo programa de auxílio à pesquisa em educação a distância (PAPED), que foi essencial para a última etapa da pesquisa.

Às professoras integrantes da banca, pela disponibilidade de avaliar esse trabalho, seus comentários, contribuições e incentivo.

À minha orientadora, Anise A. G. D'Orange Ferreira, pela amizade e presença marcante com comentários sempre muito valiosos no decorrer desses quatro anos.

Às professoras integrantes das bancas de qualificação, Maximina Freire e Heloisa Collins pelas observações enriquecedoras.

Aos colegas do Edulang, que talvez sem saber, tiveram sua parcela de influência, ao refutarem, concordarem ou apenas ouvirem: Maria do Carmo Martins Fontes, Maria Eugenia Batista, Rosinda Guerra Ramos, Shannon Svadi, Sheyla Riyadh Weyersbach, Terezinha Maria Sprenger, Maria Paula Salvador Wadt, Betina Staa, Izaura Maria Carelli, Roberta Lombardi Martins.

Ao técnico do laboratório do Edulang, Paulo Kuester Neto, sempre disponível para qualquer suporte técnico.

Aos alunos do curso de Compreensão do Inglês Falado Via Internet I e II, participantes desta pesquisa.

Ao meu companheiro e amigo, José Gonzaga Rezende Júnior, por saber ouvir e distrair-me nos momentos certos.

Ao meu filho, Anderson Quevedo Farias, pelo carinho, apoio e alegria que me tem dado.

RESUMO

A presente pesquisa investigou como 19 professores de língua inglesa da rede pública do Estado de São Paulo realizaram a atividade de se engajar em um curso *online*, ao serem alunos do curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II, de formação continuada. Meu objetivo foi compreender como ocorreu a atividade, da perspectiva do aluno, como a mediação de ferramentas ajudou a entender a relação entre o aluno e seu(s) objetivo(s), quais as contradições ocorridas e soluções encontradas e quais ações do aluno ajudaram a perceber o seu engajamento nos diversos espaços de produção do curso.

Para fundamentar esta análise, usei a teoria da atividade (Leontiev, 1978; Engeström, 1987, 1997; Cole, 1997; Davydov, 1999; Kaptelinin, 1996, 1997) que em princípio argumenta que as pessoas não estão apenas cercadas pelo contexto de suas atividades; elas interagem com o contexto e o mudam. A teoria da atividade tratou de descrever os fatores que afetaram ou mediaram o sujeito e o objeto dentro do contexto específico; e explicou como o sujeito interagiu com os outros componentes do sistema.

A análise do desenvolvimento e engajamento do aluno ocorreu com base na concepção do ciclo expansivo de desenvolvimento (Engeström, 1987) que apregoa que desenvolver quer dizer resolver ou transformar as contradições existentes, resultando, assim, em uma mudança no sistema de atividade: a construção de um novo objeto e novo(s) motivo(s).

Os dados foram coletados ao longo de cinco meses ininterruptos, de março a julho de 2003, período de duração do curso *online*. Os dados foram agrupados em dados: (a) registrados pelo programa de autoria usado (TelEduc), (b) coletados por meio de questionários, (c) coletados por meio das produções escritas dos alunos e (d) gerados por meio da comunicação eletrônica (*e-mail*) ocorrida entre professora/alunos e alunos/professora.

Inicialmente, descrevi o contexto de investigação, o curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II e a caracterização dos participantes. As contradições, fonte de transformações e desenvolvimento, foram levantadas com base nos registros escritos dos participantes e nas minhas anotações. A análise sustentada pelas contradições serviu para mapear as áreas e explicitar os desequilíbrios existentes dentro deste contexto. Elas podem apontar para áreas que precisam ser revistas, identificar as oportunidades para mudança, desenvolvimento e evolução.

Finalmente, analisei o desenvolvimento e engajamento do aluno com base no que Engeström (1999) chama de ciclos miniatura/ intermediários de aprendizagem. Por meio das produções dos alunos, identifiquei, discuti e mostrei como a aprendizagem emergiu no contexto sociocultural da atividade em investigação.

Concluí que na atividade de se engajar em um curso *online* há de se levar em conta que o desempenho dos alunos está relacionado com o ambiente em que estão inseridos. Sujeito, objeto e ferramentas se interrelacionam, recíproca e

mutuamente instigando o processo de construção de conhecimento (Cole, 1996). Portanto, a ação mediada é um processo de transformação, não só para o aluno mas também para o objeto e para as ferramentas. Quando o aluno encontra situações difíceis (contradições), e se ele decide que é importante persistir, ele tem a opção de procurar ajuda. Em ambientes virtuais de aprendizagem, o computador pode se comportar de uma maneira inesperada provocando mudanças de foco e o aluno, ao invés de concentrar-se no objeto da atividade em si pode passar a dirigir sua atenção para os mecanismos operacionais da ferramenta. A teoria da atividade reconhece a importância e a influência do contexto, bem como as diferentes percepções, os entendimentos e as expectativas dos participantes de um sistema de atividade. Por isso ela propiciou a compreensão do *design* e de seu processo de uso pelos alunos e pela professora.

ABSTRACT

This research investigated how 19 in-service public school English teachers, from the State of São Paulo, have undertaken the activity of engaging in the course of English Listening Comprehension via Internet I and II. My objective was to understand how the activity happened from the student's perspective, how the mediational tools helped understanding the relationship between the student and his objective(s), which contradictions emerged in the activity, which solutions were found and which student's actions helped perceiving his engagement in the several production areas of the course.

The analysis was based on the activity theory (Leontiev, 1978; Engeström, 1987, 1997; Cole, 1997; Davydov, 1999; Kaptelinin, 1996, 1997) that considers people are not only surrounded by the context of their activities; they interact with the context and change it. The activity theory was used to describe the factors that affected or mediated the subject(s) and object in the specific context and explained how the subject(s) interacted with the other elements of the activity system.

The analysis on students' development and engagement was based on the expansive learning cycle conception (Engeström, 1987) that states that developing means solving or transforming the existing contradictions, and consequently it results in changes of the activity system: the building of a new object and new motive(s).

I collected data from March to July, 2003, during which period the online course lasted, and grouped them according to data generated by: (a) the courseware used (TelEduc), (b) the questionnaires, (c) the students' written production registered in TelEduc and (d) the electronic communication (e-mail) from teacher/students and students/teacher.

Initially, I described the investigation context, the English Listening Comprehension Course via Internet I and II and the participant's characteristics. The contradictions, source of transformations and development, were listed and analyzed based on the students' written production and on my observation notes. The analysis of the contradictions was useful to locate the areas that need to be reviewed, to identify the opportunities for changing, developing and evolution.

Finally, I analyzed the students' development and engagement based on what Engeström (1999) calls as miniature/intermediate cycles of learning. Observing the students' written production I could identify, discuss and show how learning emerged from the sociocultural context of the activity in study.

I concluded that in the activity of engaging in an online course we have to consider that the students' performance is related to the environment they are in. Subject, object and tools are interrelated and they reciprocally and mutually instigate the process of knowledge building (Cole, 1996). Therefore, the mediated

action is a transformation process not only to the student but also to the object and tools. When the student finds difficult situations (contradictions), and if he decides it is important to persist, he has the choice of looking for help. In virtual learning environments, computers may behave in an unexpected way provoking changes in focus and the student, instead of concentrating in the object of the activity may focus his attention to the operational tool mechanisms. Activity theory recognizes the importance and influence of the context, of the different perceptions, the understandings and expectations of the participants of an activity system, that's why AT helped me understand the design and the process of its use made by the students and teacher.

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	8
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	13
INTRODUÇÃO	17
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	37
1. SOBRE A TEORIA DA ATIVIDADE (TA)	38
1.1 BREVE HISTÓRICO	38
1.2 PRINCÍPIOS	47
1.3 CICLO DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA	51
2. A HABILIDADE DE COMPREENSÃO DE TEXTOS ORAIS (OU COMPREENSÃO DA FALA) NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA	58
2.1 SOBRE A COMPREENSÃO DE TEXTOS ORAIS	61
3. COMPREENSÃO ORAL E COMUNICAÇÃO MEDIADA PELO COMPUTADOR (CMC)	66
4. IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS DA TEORIA DA ATIVIDADE	71
METODOLOGIA	75
1. ESCOLHA METODOLÓGICA	76
TEORIA DA ATIVIDADE E ESTUDO DE CASO	79
2. CONTEXTO DE PESQUISA	81
2.1 A PLATAFORMA TELÉDUC	83
2.1.1 Ferramentas no ambiente	84
2.1.1.1 Ferramentas de produção	88
2.1.1.2 Ferramentas de estudo/ Publicação das tarefas pedidas	89
2.1.1.3 Ferramentas de comunicação	90
2.1.1.4 Ferramentas de suporte técnico	91

	11
2.2 O CURSO DE COMPREENSÃO DO INGLÊS FALADO VIA INTERNET I E II	93
As tarefas de compreensão oral do curso	100
2.3 PARTICIPANTES	108
3. PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	110
3.1 DADOS GERADOS PELO SISTEMA	111
3.2 QUESTIONÁRIOS	117
4. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	121
4.1 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS	122
<u>RESULTADOS E DISCUSSÃO: CONTRADIÇÕES DA ATIVIDADE EM ESTUDO</u>	127
1. CONTRADIÇÃO PRIMÁRIA	131
1.1 NA FERRAMENTA	132
1.2 NO OBJETO	133
1.3 NA DIVISÃO DE TRABALHO	137
1.4 NAS REGRAS	137
2. CONTRADIÇÃO SECUNDÁRIA	139
2.1 CONTRADIÇÕES ENTRE FERRAMENTA E OBJETO	139
2.2 CONTRADIÇÕES ENTRE SUJEITO E FERRAMENTAS	141
2.2.1 – Nas ferramentas materiais	144
2.2.2 – Nas ferramentas híbridas	150
2.2.3 – Nas ferramentas psicológicas	165
2.3. CONTRADIÇÃO ENTRE SUJEITO E OBJETO	165
2.4. CONTRADIÇÃO ENTRE SUJEITO E REGRA	168
2.4.1 Regras estipuladas pelos designers	168
2.4.1.1 Horas de estudo para o curso	168
2.4.1.2 Pré-requisitos técnicos	169

	12
2.4.2 Regras estipuladas pela professora	171
2.5 CONTRADIÇÕES ENTRE SUJEITO E DIVISÃO DE TRABALHO	179
2.6 CONTRADIÇÃO ENTRE O SUJEITO E A COMUNIDADE	182
3. CONTRADIÇÃO TERCIÁRIA	183
4. CONTRADIÇÃO QUATERNÁRIA	183
ENGAJAMENTO DOS ALUNOS	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
IMPLICAÇÕES DO USO DA TEORIA DA ATIVIDADE	211
LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS	216
LIMITAÇÕES	216
PERSPECTIVAS	217
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	219
ANEXOS	243

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Quadro nº 1 - Níveis hierárquicos de uma atividade segundo Leontiev (1981: 255)</i>	42
<i>Diagrama 1- A estrutura da atividade humana (Engeström, 1987: 73. Tradução minha)</i>	43
<i>Quadro nº 2- Níveis hierárquicos da atividade e das contradições</i>	52
<i>Diagrama 2 – Quatro níveis de contradições em uma rede de sistemas de atividade humana</i>	54
<i>Diagrama 3 – Ciclo de aprendizagem expansiva (Engeström, 1996)</i>	55
<i>Figura 1– Elementos de processamento descendente/ ascendente</i>	63
<i>Figura 2 - Primeira agenda do curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet, ano de 2003</i>	86
<i>Quadro nº 3 - Ferramentas do TelEduc e suas funções no curso</i>	87
<i>Figura 3 - Página de acesso ao Course Dynamic</i>	88
<i>Figura 4 - Relação de exercícios por unidade</i>	889
<i>Figura 5 - Sobre a ferramenta Course Dynamic – encontrado no Tutorial do TelEduc</i>	91
<i>Figura 6 - Página de entrada do tutorial sobre o Internet Explorer</i>	92
<i>Figura 7 - Página de entrada da ferramenta Frequently Asked Questions</i>	92
<i>Figura 8 - Página de acesso ao site</i>	98
<i>Figura 9 - Página de configuração do software de áudio</i>	98
<i>Figura 10 - Página de conteúdo do site sobre Chico Mendes</i>	98
<i>Quadro nº 4 - Tarefas do curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II distribuídas nas ferramentas do TelEduc</i>	99
<i>Quadro nº 5: Taxonomia de tipos de tarefas de compreensão de textos orais em termos das demandas da tarefa (nível ascendente de demanda cognitiva)</i>	104
<i>Quadro nº 6 - Distribuição das tarefas de compreensão oral segundo o nível de processamento cognitivo</i>	106
<i>Figura 11- Exemplo de registro automático de mensagem deixada no Discussion Forum</i>	112
<i>Figura 12 - Quadro parcial de registro automático da criação do Profile</i>	112
<i>Figura 13- Exemplo de registro automático de mensagem postada no Mail do curso</i>	113
<i>Figura 14 - Exemplo de registro automático de criação da mensagem no Group Portfolio</i>	113
<i>Figura 15 - Exemplo de registro automático de edição de mensagem deixada no Group Portfolio</i>	114
<i>Figura 16 - Exemplo de registro automático da quantidade de turnos de cada aluno em uma sessão de Chat</i>	114
<i>Figura 17- Exemplo de rede de comunicação do Chat: Listening Strategies and Doubts, de 12/04/2003</i>	115

Figura 18 - Exemplo de registro automático de acesso às ferramentas do curso	116
Figura 19 - Exemplo de registro automático da quantidade de mensagens deixadas em um Discussion Forum	116
Quadro nº 7 - Exemplo parcial de dois dias de acesso do aluno C2	123
Quadro nº 8 - Inventário geral do curso –dados quantitativos usados na pesquisa	124
Quadro nº 9 - Níveis hierárquicos da atividade em estudo	128
Diagrama 1 - A estrutura da atividade humana	132
Quadro nº 10 - Motivos mencionados pelos alunos para fazer o curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II	135
Quadro nº 11 - Registros que indicam problemas de conexão	138
Quadro nº 12- Registros que indicam problemas com a linha telefônica	138
Quadro nº 13- Registros que indicam problemas no computador do aluno	138
Quadro nº 14 - Registros que indicam problemas na ferramenta digital Chat	140
Quadro nº 15 - Registros que indicam problema de uso de apóstrofe no TelEduc	140
Quadro nº 16 - Registros que indicam problema no servidor da PUCSP	141
Quadro nº 17- Registros que indicam problemas no computador do aluno	145
Quadro nº 18 - Registros que indicam problema de endereço do curso	145
Quadro nº 19 - Registros que indicam problema de senha	146
Quadro nº 20 - Registros que indicam problema com a plataforma	147
Quadro nº 21- Registro que indica problema no site indicado	147
Quadro nº 22- Registros que indicam problema na entrega do CD-ROM	147
Quadro nº 23 - Registro que indica retorno de mensagens	148
Quadro nº 24- Registros que indicam problema de conexão	148
Quadro nº 25 - Registros que indicam problemas com páginas expiradas	149
Quadro nº 26 - Registro que indica problema de falta de arquivo em CD-ROM	149
Quadro nº 27- Registros que indicam problema com o software HotPotatoes	150
Quadro nº 28 - Trecho do chat de 05/04	151
Quadro nº 29 - Trecho do chat de 02/04	151
Quadro nº 30 - Registro de C1 no Discussion Forum	152
Quadro nº 31- Exercícios com som confuso	152
Figura 20 - Exercício sobre gênero – unidade 1, genre 3	154
Figura 21 - Exercício da Unidade 2, passo 7	154
Figura 22 - Exercício sobre Graham –unidade 4	155
Figura 23- Exercício sobre Graham –unidade 4 – versão sem colunas	156
Figura 24- Exercício sobre Patrick, unidade 4	156
Quadro nº 32 - Registros que indicam desconhecimento de como operar ferramentas digitais	157
Quadro nº 33 - Registros que indicam problemas com a ferramenta Chat	158
Quadro nº 34 - Registros que indicam problemas com as instruções das tarefas	158
Quadro nº 35 - Registro que indica problemas com as instruções na tarefa	159
Quadro nº 36 - Registro da aluna D2 no Discussion Forum	160
Quadro nº 37 - Registros do Discussion Forum da Unidade 1	161
Quadro nº 38 - Registros do Discussion Forum da Unidade 1	161
Figura 25 - Primeira página de acesso do site http://www.chicomendes.com	163
Figura 26 - Segunda página de acesso do site	164
Quadro nº 39 - Registro da comunicação de C1 com a professora	164
Quadro nº 40 - Registro de C1 no Discussion Forum	164
Quadro nº 41 - Registros que apontam para nível de proficiência	165

Quadro n° 42 - Trecho do chat de 12/04	166
Quadro n° 43 - Registros que apontam para a dificuldade de se entender os arquivos em áudio	168
Quadro n° 44 - Pré-requisitos técnicos necessários ao cumprimento das unidades	170
Figura 27 - Mapa da unidade 1	171
Figura 28- Agenda publicada em 25/05/2003	172
Quadro n° 45 - Regras estabelecidas pela professora quanto a algumas ferramentas	173
Quadro n° 46 - Registro de contradição entre sujeito e regra	174
Quadro n° 47 - Registro de comunicação entre C1 e professora	174
Figura 29 - Welcome Agenda	175
Quadro n° 48 - Exemplo de regra inconsciente – notificação à professora	176
Quadro n° 49 - Exemplos de dificuldades	177
Quadro n° 50 - Resumo das regras existentes na atividade	178
Quadro n° 51 - Registros que indicam contradição entre sujeito e divisão de trabalho	180
Quadro n° 52 - Registros que indicam contradição entre sujeito e comunidade	182
Quadro n° 53- Registros que indicam contradição quaternária	184
Diagrama 4 - Seqüência cíclica ideal-típica de ações epistêmicas de aprendizagem	189
Figura 30 - Exemplo de não presença no curso	193
Figura 31 - Exemplo de presença da aluna C1	193
Quadro n° 54 - Quadro de acessos do aluno no curso	195
Quadro n° 55 - Ações feitas para a concretização dos motivos de cunho pessoal, profissional e social	197
Quadro n° 56 - Ilustração de manifestações da primeira etapa do ciclo expansivo	199
Quadro n° 57- Indícios da segunda etapa do ciclo miniatura/intermediário de aprendizagem	200
Figura 32- Distribuição dos alunos no ciclo expansivo de aprendizagem	206
Figura 33 - Posicionamento do alunos quanto ao número de acessos e tarefas	207

“O texto oral existe no tempo e não no espaço; seu caráter efêmero deve ser percebido à medida que é enunciado.”

(Metinne, 2000)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se na interface de duas grandes áreas: educação a distância (EaD) e aprendizagem de língua estrangeira centrada no desenvolvimento da habilidade de compreensão do inglês falado. Assim, torna-se importante caracterizar cada uma delas.

Hoje, quando falamos em EaD, logo nos vem à lembrança a imagem de computadores potentes e velozes, por onde passam *gigabites* de informações – um mundo de conhecimento que aguarda para ser descoberto e conquistado. Entretanto, essa modalidade educacional tem uma longa história. Alguns estudiosos (Romiszowski, 2004; Almeida, s/d) dizem que a EaD data das epístolas de São Paulo e aparece como uma atividade comercial no século 19, com os propagados cursos de correspondência para treinamento vocacional e educação continuada. Contudo, começou a ganhar um certo respeito somente a partir da segunda metade do século 20, com o sucesso da *Open University* (Universidade Aberta) da Inglaterra.

Moore e Kearsley (1996) identificam a existência de três gerações em EaD:

- a. de anos anteriores até 1970 - primeira geração ou geração textual (Franco, Marcelo Araújo *et alli*, s/d.), caracterizada pelo estudo por correspondência, quando os materiais impressos eram enviados pelo correio;
- b. de 1970 até 1985 - segunda geração ou geração analógica, - caracterizada pelo surgimento das primeiras Universidades Abertas, que, além do material impresso, fazem uso de transmissões por televisão aberta, rádio, fitas de áudio e de vídeo, com interação por telefone, satélite e TV a cabo;
- c. de 1985 até 1995 - Terceira geração ou geração digital, caracterizada pelo uso de redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia.

Sherron e Boettcher (1997) falam de uma quarta geração (de 1995 até os dias de hoje), caracterizada pelo crescente uso de tecnologias de banda larga que permitem, entre outras coisas, que o aluno participe de experiências de vídeo interativo (ao vivo). E há quem fale sobre a quinta geração como uma derivação da quarta. Além de incluir a comunicação via computadores, com sistema de respostas automatizadas, e bancos de dados de objetos inteligentes com potencial para oferecer experiências de aprendizagem personalizadas, possibilita também acesso via portal ao campus universitário virtual (Taylor, 2001).

Tais gerações sinalizam as diferentes tecnologias empregadas na produção e distribuição de materiais em EaD, bem como na comunicação entre os participantes nesse contexto. Porém, não se deve pensar que a geração textual foi suplantada pela geração analógica, ou ainda, que a geração digital suplantou as anteriores.

No Brasil, a EaD, em sua primeira geração, também foi marcada pelos cursos por correspondência, no início do século 20 – uma alternativa usada para que a educação convencional chegasse às pessoas residentes em áreas longínquas e isoladas ou àqueles não tivessem condições de cursar o ensino regular. Tratava-se de uma alternativa barata, considerada, na época, como de segunda classe (Almeida, s/d.).

A utilização do rádio para fins educativos na década de 20, pela iniciativa de Roquete Pinto e pelo projeto Minerva, transmitindo programas de literatura, de línguas e outros interesses comunitários (Fontana, s/d) marcou a segunda geração dessa modalidade no país. O rádio educativo surgiu em 1923, e pesquisas pioneiras foram realizadas na década de 1930, para documentar os pontos positivos e negativos no uso do rádio como meio instrucional.

Entre as primeiras experiências brasileiras de destaque, encontra-se a criação do Movimento de Educação de Base – MEB, cujo foco era alfabetizar jovens e adultos por intermédio das escolas radiofônicas. Entretanto, somente a partir da década de 60, a EaD tornou-se expressiva. Na década de 70, com a criação do Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL) surgia a televisão educativa (TVE), apontando para a democratização da imagem. Nesse universo, muitos projetos educativos foram lançados, voltados, principalmente, para a educação pública (projeto Minerva, projeto SACI, Telecurso 1º e 2º Graus, MOBREAL, entre outros). Tais projetos tinham como objetivo oferecer uma segunda oportunidade para adultos e adolescentes completarem seus estudos de primeiro e segundo graus (Romiszowski, 2004).

Na geração analógica, quando a prática dominante de EaD no Brasil se circunscrevia aos programas de “telecurso”, divulgados pelos meios de massa (rádio/ TV), alguns projetos fizeram uso da recepção organizada, ou seja, os alunos reuniram-se em grupos, acompanhados de um monitor, orientador ou facilitador, para assistir às teleaulas e desenvolverem as tarefas

de aprendizagem. Outros usaram a recepção livre, que implicava estudo individual em casa. Na época, os melhores projetos brasileiros ganharam o reconhecimento internacional (segundo grau por meio da TVE do Maranhão; telecursos supletivos para adultos, lançados pela TVE Amazonas e Instituto de Radiofusão do Estado da Bahia (IRDEB), e projeto SACI).

Em fins dos anos 70, um levantamento realizado com apoio do Ministério da Educação, apontava para a existência de 31 estabelecimentos de ensino que usavam a metodologia de EaD, distribuídos entre os estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

A partir dos anos 85, o progressivo desenvolvimento mundial das tecnologias de informação e comunicação (TICs) inaugurou a geração digital e ajudou a educação a distância a elevar-se de ensino de segunda categoria para o mesmo nível e potencial de qualidade da educação presencial. A propagação dos computadores pessoais e o advento da Internet são marcos da passagem da segunda para a terceira geração, sendo que, nesta última, surgiram ferramentas de comunicação que vieram promover a interação síncrona (*chat*, vídeo e teleconferência) e assíncrona (*e-mail*, fóruns, listas de discussão, *blogs*) entre os participantes de uma comunidade virtual.

Nessa perspectiva, no Brasil, no fim da década de 80 e início dos anos 90, surgiram iniciativas das Universidades UNB (Universidade de Brasília), UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso) e UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), bem como ações governamentais, como o programa Salto para o Futuro, TVEscola, PROINFO e Proformação, que vêm mudando o rumo da EaD no país (Romiszowski, 2004).

Em síntese, na terceira geração, a característica básica da educação a distância é o estabelecimento de uma comunicação de dupla via. Professor e aluno não estão juntos no mesmo espaço (sala de aula) e precisam, então, de meios que possibilitem a interação: correspondência postal, eletrônica, telefone, telex, fax, rádio, “modem”, televisão apoiada em meios abertos de

dupla comunicação etc. Como se trata de um processo que vem sendo consolidado por meio de inúmeros cursos ministrados via rede, com alto teor informacional, o que era antes visto como uma modalidade especial de ensino, que se apoiava em um sistema não tradicional, vem se tornando um fator significativo na educação.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a evolução tecnológica e, por conseguinte, o crescimento das aplicações das tecnologias digitais na educação sustentam a terceira geração da EaD. De acordo com pesquisas desenvolvidas em universidades brasileiras, tais tecnologias parecem contribuir para o “desenvolvimento de processos construtivos de aprendizagem, para a criação de novos espaços de aprendizagem, de novas formas de representação da realidade, para ampliação de contextos e maior incentivo aos processos cooperativos de produção do conhecimento” (Moraes, 2002:02). Elas podem também favorecer o desenvolvimento do pensamento reflexivo (Valente, 1999) e da consciência crítica e, ainda, viabilizar soluções para novos problemas, como o acesso democrático de informações; o re-posicionamento da educação; a formação de indivíduos para uma nova cidadania com a utilização plena dessas tecnologias etc.

Em outras palavras, o uso adequado de ferramentas tecnológicas na construção de ambientes virtuais de aprendizagem que favorecem a construção do conhecimento de forma compartilhada abre a possibilidade do desenvolvimento de processos reflexivos sobre o próprio processo de aprender e de construir significados. Tais ferramentas favorecem o saber em movimento, caracterizado pela dinamicidade dos processos de construção do conhecimento, que ocorrem com base em atividades de exploração, investigação e descoberta, realizadas individualmente ou em grupo (Moraes, 2002).

O crescente desenvolvimento das ferramentas tecnológicas na geração digital apoia-se no incentivo da aprendizagem autodirigida¹. O aprendiz autodirigido deve ser visto como um indivíduo que adquire novos conhecimentos por meio do diálogo, do *feedback* e da reflexão com professores, facilitadores, monitores e colegas. Esse contato com os outros propicia-lhe o acesso a outras perspectivas, que o levem a conhecer mais profundamente sua temática de aprendizagem. Nesse sentido, a Internet parece ser um excelente recurso, por meio do qual se tem acesso a bibliotecas, artigos, publicações *online*, referências bibliográficas, listas de discussão, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), entre outros.

Entretanto, a rede mundial de computadores, por si só, não é suficiente para um processo educacional eficaz. É preciso saber usar as ferramentas disponíveis nos ambientes de aprendizagem, de modo a estimular o trabalho colaborativo, a compartilhar os saberes individuais, a formular e solucionar questões, a buscar informações contextualizadas às dinâmicas sociais de aprendizagem e à criação e conseqüente ampliação da comunidade virtual em que se inserem os aprendizes. Assim, nos últimos anos, um número significativo de estudos tem sido realizado por pesquisadores brasileiros sobre o uso de recursos eletrônicos, especialmente no ensino e na aprendizagem por meio da Internet (Moran, 1998) e na articulação entre educação e tecnologia e formação de educadores para ambientes eletrônicos (Almeida, 2003).

No que se refere ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira (e também materna), as últimas duas décadas trouxeram uma gama de tecnologias áudiovisuais; contudo, nenhum outro recurso tem tido um maior impacto do que o computador pessoal. Hoje, além da possibilidade de

¹ A aprendizagem autodirigida consiste no processo pelo qual os indivíduos tomam a iniciativa de, com ou sem a ajuda de outros, diagnosticar as suas necessidades e formular objetivos de aprendizagem, identificar os recursos humanos e materiais para aprender, escolher e implementar as estratégias apropriadas e avaliar os resultados no processo educacional. (Knowles, 1975).

interação com textos e gráficos gerados pelo computador, temos também uma combinação de sons e imagens analógicas e digitais. E integrar a tecnologia nos contextos de aprendizagem representa um grande desafio.

E especificamente no que se refere ao ensino-aprendizagem da língua inglesa mediado por computador, um número significativo de estudos têm surgido sobre o uso de recursos eletrônicos em sala de aula, especialmente por meio da Internet (Collins & Braga, 2001); o uso do *chat* no ensino de inglês (Motta-Roth, 2001; Sabbag, 2002); as diferentes possibilidades de interação oferecidas por recursos eletrônicos e sua ocorrência no ensino da língua inglesa no contexto digital (Costa, 2001; Menezes, 2001); o papel do professor de língua inglesa em cursos *online* (Faustini, 2001); a formação de professores para o contexto digital (Ramos e Freire, 2001; Freire, 2003; Tavares, 2001); a afetividade do professor de língua inglesa na interação com seus alunos em um curso de inglês *online* (Santi, 2003); a prática da língua inglesa em ambientes eletrônicos (Freire, 2003); a autonomia promovida pelos ambientes virtuais; as questões de avaliação de *design* de cursos de inglês *online* (Wadt, 2002; Freire et al., 2004); a didática para o ensino da língua inglesa *online* (Leffa, 2003), entre outros.

Mais recentemente, têm surgido programas computacionais adequados e com atividades especialmente elaboradas para o ambiente virtual, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral mediada por computador. Entretanto, a pesquisa nessa área ainda dá os seus primeiros passos e não há estudos realizados sobre exercícios ou tarefas *online* de compreensão do inglês falado em cursos de língua inglesa desenvolvidos para plataformas educacionais via Internet.

Nesse ponto, reside a importância desta pesquisa, uma vez que une duas grandes áreas de conhecimento: aprendizagem tecnológica e aprendizagem de língua estrangeira. No trabalho, nosso objetivo principal é

conhecer como ocorre a atividade² de se engajar em um curso *online* (Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II) do ponto de vista do aluno, com base em pressupostos da teoria da atividade, como será mostrado mais adiante.

No intuito de entender a atividade de se engajar em um curso *online*, é necessário considerar a visão de linguagem, os pressupostos sobre aprendizagem e tecnologia e a visão de aprendizagem de língua estrangeira que embasam esta pesquisa.

Do ponto de vista da linguagem, há dois conceitos-chave. O primeiro pertence à visão hallidiana de que a linguagem é um sistema probabilístico, delimitado pelas escolhas realizadas pelo usuário da língua, de acordo com o contexto social específico (Halliday, 1992). O contexto é, então, passível de caracterização a partir da ocorrência das escolhas mais freqüentes e o indivíduo atua no contexto segundo uma realidade social que é, em si mesma, um edifício de significados - um construto social do qual a linguagem é um dos constituintes (Halliday, 1993). Há uma co-construção da realidade social pelos participantes, que, juntos, concordam ou aceitam mutuamente significados de sinais, gestos e elementos de linguagem. A linguagem é fundamentalmente usada com propósitos sociais.

Para Halliday (1993: 94), a linguagem é a condição essencial do conhecer, o processo pelo qual a experiência se torna conhecimento, e todo o significado e toda a aprendizagem é ação e reflexão. Os contextos em que os significados são partilhados não são isentos de valor social; um contexto de fala é, em si, um construto semiótico que tem uma forma (derivada da cultura) e que permite aos participantes predizerem aspectos do registro predominante e, conseqüentemente, entenderem uns aos outros.

² Compreendo que atividade consiste em uma forma de agir de um sujeito ou sujeitos direcionada para um objeto. O sujeito (ou sujeitos) atua (m) sobre o objeto da atividade mediado por ferramentas ou instrumentos (artefatos de mediação). O objeto da atividade pode ser algo material ou abstrato (uma idéia), conforme explicitado na teoria da atividade.

O segundo conceito define a linguagem como ferramenta que transforma a relação entre os homens e seus ambientes, (Vygotsky, 1985), um instrumento de mediação pelo qual o indivíduo interage e se desenvolve dentro do contexto sócio-histórico em que se insere. A aprendizagem humana, fundamentalmente, é uma experiência social na qual a interação se dá pela linguagem e pela ação. A construção do conhecimento não ocorre pela ação do sujeito sobre a realidade, mas passa a ser fruto da ação mediada por um “outro social”, seja esse outro um objeto, o ambiente que o cerca, o mundo cultural que o rodeia etc.

O uso da linguagem (oral e escrita), uma das ferramentas semióticas mais poderosa e versátil, realiza duas funções cruciais: primeiro, capacita seus participantes a coordenarem suas ações, percepções, crenças e intenções com relação às situações que partilham e, segundo, fornece um meio para representação e reflexão sobre as pessoas, coisas, ações e sobre as relações entre elas (Wells, 1994).

Além dessas, há, ainda outra função da linguagem, de um ponto de vista sociocultural de desenvolvimento: transmitir o conhecimento e as práticas construídas no passado para futuras gerações. Entretanto, por meio dela, ocorre muito mais do que a transferência de informações; na interação com o contexto, o indivíduo transforma seu potencial em ação social e também constrói intramentalmente o meio para realizar tais ações.

Tanto Vygotsky (1985) quanto Halliday (1992,1993) vêm a linguagem como uma invenção humana usada como meio para atingir objetivos da vivência social. Halliday interessa-se em verificar como as relações sociais são geradas ou constituídas com base em padrões lingüísticos. Vygotsky, por sua vez, interessa-se em observar como esses padrões influenciam a cognição humana. Tanto um quanto outro acreditam que a linguagem é a “ferramenta das ferramentas”, pois é por meio dela que

o homem faz conexões ou co-cria significados com outros e, ao mesmo tempo, ao experienciar essas conexões, aprende e apreende conhecimento.

O curso Compreensão do inglês falado via Internet I e II adota as noções de aprendizagem fundamentadas na visão sócio-construtivista-interacionista de Vygotsky (1985). Para ele, a aprendizagem é um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, valores etc. ao entrar em contato com o meio ambiente, com a realidade, com as outras pessoas. As funções psicológicas superiores (por exemplo, linguagem e memória) são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, referem-se à processos voluntários, conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem que constróem o desenvolvimento do indivíduo.

Existem pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky (1985): um real, já adquirido ou formado, e um potencial, referente à capacidade de aprender com o outro. A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo as zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) que se referem à distância entre o que o indivíduo faz sozinho e o que é capaz de fazer com a intervenção do outro. Na troca com o outro e consigo mesmo, ele consolida conhecimentos, papéis e funções sociais. Trata-se de um processo que caminha do plano social para o individual interno – há um diálogo entre o exterior e o interior do indivíduo.

O desenvolvimento é produzido, então, pelo processo de internalização da interação social com o outro e tal processo se constrói de fora para dentro. Além da interação social, há uma interação do indivíduo com os produtos da cultura: os diferentes instrumentos e técnicas (inclusive tecnologias) que o homem assimila e orienta influem em suas próprias funções mentais (Zacharias, 2004). A cultura cria um número cada vez maior de auxiliares externos (instrumentos, aparatos, tecnologias) que apóiam os processos psicológicos; por exemplo, a linguagem escrita e a cultura livresca

mudam os modos de funcionamento da percepção, da memória e do pensamento. Ao apropriar-se da linguagem escrita, o indivíduo apropria-se das técnicas oferecidas por sua cultura. E o sujeito, no domínio dos instrumentos de mediação, forma conhecimentos e constitui-se com base em relações intra e interpessoais.

A tecnologia é, ao mesmo tempo, um instrumento de mediação e produto cultural que medeia as relações entre os indivíduos em nível global. O computador é um instrumento do mundo concreto que medeia o aprendiz e o objeto de seu aprendizado e, como elemento cultural, ao ser manejado, pode provocar mudanças na forma de o indivíduo perceber, simbolizar e atuar sobre o mundo (Borges, 2000).

Para que possamos participar da cultura tecnológica precisamos desenvolver certas competências e habilidades. Mas o que são competências? Para os propósitos desta pesquisa, adotarei a concepção de Perrenoud (1999: 07), que define competência como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar uma série de situações”. O indivíduo, então, competente na cultura tecnológica é capaz de participar da sociedade de informação, conviver com o seu ritmo constante de mudanças, construir seu próprio conhecimento, refletir, analisar, buscar novas informações, dialogar em um mundo interativo, e aprender a aprender.

A comunicação em tempo real em um espaço virtual corrobora para que o processo educacional se realize cada vez mais sem fronteiras delimitadas. A Internet é a porta de entrada para esse mundo e as tecnologias de informação e comunicação servem de instrumentos de mediação. Computadores equipados com programas especialmente elaborados podem refletir o uso da tecnologia com a função de interlocutor, *expert* ou mediador do processo de aprendizagem. Mas, como afirma Jonassen (1992: 2):

Technologies do not directly mediate learning. That is, people do not learn from computers, books, videos, or the other devices that were developed to transmit information. Rather, learning is mediated by thinking (mental processes). Thinking is activated by learning activities, and learning activities are mediated by instructional interventions, including technologies. Learning requires thinking by the learner. In order to more directly affect the process, therefore, we should concern ourselves less with the design of technologies of transmission and more with how learners are required to think in completing different tasks.

Em outros termos, tanto o professor quanto a tecnologia podem estimular e apoiar tarefas (ou práticas) que engajem os alunos em raciocínio e que possam resultar no aprender, mas os alunos não aprendem diretamente da tecnologia. Aprendem do pensar sobre o que fazem (Jonassen, 1999a).

O aluno aprende porque reflete sobre o que faz ou fez, sobre o que acredita, sobre o que outros fizeram e acreditam, sobre o próprio processo de reflexão, enfim o pensar está sempre presente. Diferentes práticas engajam diferentes tipos de pensar e essas podem ser apresentadas pelo professor ou pela tecnologia; porém, nem o professor nem a tecnologia causam o pensar, o aprender.

Para Jonassen (1999a), o conhecimento é construído com base na experiencição de fenômenos e da interpretação dessas experiências. A partir daí, o indivíduo cria modelos ou representações internas, que são resultados de práticas de aprendizagem. E o conhecimento adquirido é único, porque cada um de nós possui um conjunto de interpretações singulares das experiências, tal conjunto produz uma combinação única de crenças sobre o mundo.

Jonassen (1999a) argumenta que, para construir o significado, é preciso articular o que foi aprendido. E isso

- a. pode ser incentivado por um problema, por uma questão, uma confusão, um desacordo, ou uma dissonância (uma necessidade ou um desejo de conhecer);

- b. requer uma articulação, expressão, ou representação daquilo que é aprendido (o significado construído);
- c. pode ser partilhado com outros, uma vez que a aprendizagem é inerentemente um processo dialógico-social (Duffy & Cunningham, 1996).

Por meio de práticas autênticas ou baseadas em casos ou em soluções de problemas, as atividades instrucionais podem centrar-se na aprendizagem ativa, construtiva, intencional, autêntica e cooperativa, para que resultem em um processo mais significativo.

Outro elemento importante apontado por Jonassen (1999a) refere-se à necessidade de reflexão e articulação dessa reflexão para a construção do conhecimento. Conseqüentemente, os sistemas de aprendizagem baseados na tecnologia podem ser usados para que os aprendizes articulem o que estão fazendo, reflitam sobre as decisões que tomam, as estratégias que usam e as respostas que encontram.

Portanto, depreende-se de Jonassen (1999a) que a tecnologia pode ser usada no processo de aprendizagem como:

- ferramenta
 - para a construção do conhecimento por meio da representação das idéias, compreensões e crenças do aprendiz;
- veículo de informação
 - para explorar o conhecimento;
 - para acessar a informação necessária;
 - para comparar perspectivas, crenças e pontos de vista sobre o mundo;
- cenário

- para facilitar o aprender-fazendo;
- para representar e simular problemas, situações e contextos do mundo real;
- para representar crenças, perspectivas, argumentos e histórias de outros;
- para definir um espaço seguro e controlado para a reflexão do aprendiz;
- um meio social
 - para a aprendizagem por meio de:
 - colaboração com os outros;
 - discussão, argumentação e construção de consenso entre membros de uma comunidade;
 - para as comunidades de construção de significado;
- um parceiro intelectual (Jonassen,1996)
 - para facilitar a aprendizagem por reflexão;
 - para ajudar o aprendiz a articular e representar o que ele conhece;
 - para ajudar o aprendiz a refletir sobre o que aprendeu e como;
 - para facilitar as negociações internas e construções de significado;
 - para construir representações pessoais de significado;
 - para promover o pensar cuidadoso.

Em suma, devemos nos apoiar nas vantagens trazidas pelas tecnologias de informação e comunicação, para que possamos auxiliar os

alunos a aprenderem, além da língua, um modo de interagir nas novas comunidades que se formam com base nessas tecnologias. Podemos criar as oportunidades dentro e fora da sala presencial para a prática e exploração lingüística, social, cultural e histórica da língua, quer seja materna, quer seja estrangeira. A esse respeito, Warschauer (2000) afirma que:

"The computer is a powerful tool for this process as it allows students access to online environments of international communication. By using new technologies in the language classroom, we can better prepare students for the kinds of international cross-cultural interactions which are increasingly required for success in academic, vocational, or personal life."

No caso da aprendizagem de uma língua estrangeira, o acesso a ambientes internacionais *online* de comunicação, a diversidade de informações sobre os mais variados assuntos e domínios de conhecimento, o acesso a material autêntico nos mais diversos formatos auxiliam no processo contínuo de apropriação lingüística sócio-histórico-cultural que envolve a construção de habilidades e competências necessárias para a participação em uma comunidade. Em língua estrangeira, as habilidades centrais são leitura, escrita, produção oral e compreensão oral e as competências consistem na capacidade de organização para estudo, de pensamento crítico, capacidade para resolver problemas e para trabalhar colaborativamente em grupo, entre outras.

Quando se fala em aprendizagem de língua estrangeira, é comum nos referirmos a estratégias de aprendizagem, ou seja, ao modo como as pessoas aprendem, aos recursos que utilizam, às técnicas ou operações empregadas conscientemente. Na literatura, não há um consenso quanto a definição dessa expressão. Wenden & Rubin (1987: 7) consideram-na como "qualquer conjunto de operações, passos, planos, rotinas usados pelo aprendiz para facilitar a obtenção, o armazenamento, a lembrança e o uso da informação". Richards & Platt (1992: 173) compreendem-na como "comportamento

intencional e pensamentos usados pelo aprendiz durante a aprendizagem para ajudá-lo a melhor entender, aprender, ou lembrar nova informação”. Oxford (1990: 9) conceitua-a como “procedimentos de resolução de problemas, passos e comportamentos usados pelos aprendizes para melhorar a aquisição, o armazenamento, a retenção e o uso da nova informação”. Nesta pesquisa, usaremos a conceituação de Rubin (1975: 43), que afirma que as estratégias são “as técnicas ou os recursos que um aprendiz pode usar para adquirir conhecimento.” por considerá-la mais abrangente.

Oxford (1990) e Rubin (1987) apresentam dois grupos de estratégias: diretas e indiretas. As diretas dividem-se em estratégias de memória, cognição e compensação, as indiretas dividem-se em metacognitivas, sociais e afetivas.

No entanto, basear um estudo apenas nas estratégias de aprendizagem usadas pelos alunos não bastaria para investigarmos a atividade de se engajar em um curso *online* de Compreensão do Inglês Falado. Um outro referencial teórico revelou-se necessário nesta pesquisa – a teoria da atividade, que surgiu entre o final do século XIX e início do século XX, em um momento em que a Psicologia buscava para si o *status* de ciência.

A psicologia comportamentalista foi a primeira corrente da Psicologia a se definir como uma ciência e orientava-se pelos preceitos da ciência positivista. A partir dos anos 50, desenvolveu-se uma outra opção chamada de cognitivismo. A teoria da atividade situa-se como uma outra opção distinta das anteriores (Komosinski, 2000) e tem no contexto social o seu ponto de partida. Wells (1998) a qualifica como a abordagem mais adequada para tratar os fenômenos humanos, especialmente aqueles ligados à educação. Desde sua origem, teve como meta romper com as abordagens predominantes da época: a naturalista (a psicologia como uma ciência natural, baseada na experimentação) e a idealista (a psicologia como uma

ciência mental, baseada em descrições subjetivas e dirigidas à fenômenos globais – Komosinski, 2000; Oliveira, 1993). Na visão de Vygostsky (in: Rego, 1995), as abordagens existentes não eram capazes de explicar cientificamente o que ele chamava de funções psicológicas superiores (controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntários, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento etc).

A teoria da atividade incorpora o social à natureza humana; assim, a relação do homem com o ambiente passa a ser mediada por signos (como a linguagem) e instrumentos. O que uma mente é capaz de fazer depende, portanto, de elementos culturais (Komosinski, 2000). A teoria tem se espalhado internacionalmente e atraído pesquisadores que atuam na interface do ensino de línguas e tecnologia, para a compreensão da prática do estudo a distância (Carelli, 2003; Tavares, 2004; Sprenger, 2004); nos campos de ensino e aprendizagem (Moll, 1990); na interação homem-computador (Nardi, 1996); na cognição distribuída (Salomon, 1993), entre outros.

Segundo seus preceitos, para compreender como as pessoas aprendem, é necessário analisar o contexto, ou seja a própria atividade. Por sua vez, a atividade é uma forma de fazer direcionada para um objeto e ela existe porque há uma necessidade de transformar esse objeto, que pode ser algo material, concreto ou abstrato (um plano, uma idéia³), em um resultado.

Contudo, as pessoas não estão apenas cercadas pelo contexto de suas atividades; elas interagem com o contexto e o modificam. Estamos continuamente mudando nosso ambiente e criando artefatos ou produtos culturalmente significativos, que são usados tanto como extensão de nossas

³ Em Vygostsky (1994), a linguagem estabelece um sistema de mediação que propicia a comunicação entre pessoas e a comunicação intra-pessoal (pensamento), age na organização do raciocínio, principalmente quando assume a função planejadora.

habilidades físicas (martelo, caneta) quanto de nossas habilidades mentais (linguagem, símbolos, idéias). Como conceituamos e desenhamos tais artefatos ou produtos, é em si uma atividade culturalmente mediada. Desse modo, a atividade é um sistema próprio com ferramentas, regras, divisão de trabalho e estrutura.

O foco desta pesquisa consiste no estudo da atividade de se engajar, por parte do aluno, no curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II. Meu interesse pelo tema surgiu quando comecei a participar mais ativamente do grupo Edulang, com a docência *online* do módulo de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II, em 2002, para um grupo de professores da região de Assis. Durante o período em que fui professora, alguns pontos chamaram minha atenção: o primeiro está relacionado às tarefas de compreensão oral elaboradas para o curso, ou seja, embora a equipe de *design* tenha escolhido a abordagem estratégica, essa não parecia estar sistematicamente presente nos exercícios. O segundo está ligado ao comportamento do aluno diante dos tipos de tarefas elaboradas em cada unidade. O terceiro reporta-se ao comportamento do aluno perante as tarefas colaborativas presentes nos módulos.

Com base nos pontos explicitados, formulei as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como ocorreu a atividade, da perspectiva do aluno?
 - Como a mediação de ferramentas ajuda na compreensão da relação entre o aluno e seu(s) objetivo(s) para se engajar no curso?
 - Quais as contradições ocorridas?
 - Quais as soluções encontradas?

- Quais são os indícios, produzidos pelo aluno nos diversos espaços do curso, que ajudam a perceber o seu desenvolvimento e engajamento?

É importante sintetizar alguns dos pontos levantados desde o início da introdução. Primeiro, esta pesquisa insere-se na interface da EaD e da aprendizagem tecnológica relacionada à aprendizagem de língua estrangeira. Segundo, parte de uma visão hallidiana e vygotskiana de linguagem. Terceiro, apoia-se na existência de estratégias de aprendizagem (diretas e indiretas), que atuam como ferramentas (conforme a concepção da teoria da atividade) que medeiam as relações do aprendiz com seu objeto. Finalmente, adota a teoria da atividade por compartilhar de seus princípios.

Este trabalho será desenvolvido com base na seguinte estrutura:

O primeiro capítulo é dividido em duas partes. Na primeira, apresenta um breve histórico sobre a teoria da atividade – de Vygotsky a Engeström, e aborda os conceitos e princípios fundamentais dessa teoria, escolhida para esta pesquisa por fornecer os pressupostos que ajudam a entender a atividade humana como um sistema próprio, com ferramentas, regras, divisão de trabalho e estrutura.

A segunda parte trata da habilidade de compreensão de textos orais (ou compreensão da fala) no processo de ensino-aprendizagem, das definições, da natureza e das características do processo de compreensão de fala em língua estrangeira uma vez que o objeto da atividade é curso de Compreensão do Inglês Falado.

O segundo capítulo apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa; a justificativa da escolha metodológica, a descrição do contexto de pesquisa, a descrição do curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II, a caracterização dos participantes, os procedimentos e instrumentos de coleta

usados, bem como os procedimentos para análise e a descrição da sistematização dos dados.

O terceiro capítulo trata da discussão dos resultados, enfocando as contradições da atividade em estudo, os problemas observados e as soluções encontradas (quer tenham sido descritas ou inferidas pelos alunos com base em suas ações recorrentes). Toda a discussão parte da análise dos dados produzidos por questionários, troca de mensagens entre professor/aluno e aluno/professor e pelos dados gerados pela plataforma educacional TelEduc.

O quarto capítulo continua a tratar da discussão dos resultados, apresentando a análise do desenvolvimento e engajamento dos alunos no curso *online* com base no conceito de ciclo expansivo de aprendizagem (Engeström, 1987; 1997).

Ao término, são apresentadas as considerações finais, em que apontamos alguns aspectos que podem suscitar reflexões para futuras pesquisas, além de apresentar as limitações deste trabalho.

Esperamos que esta pesquisa forneça conhecimento mais detalhado sobre uma atividade específica, e, assim, contribua para futuros estudos que desenvolvam temáticas nas áreas de aprendizagem tecnológica e aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica da teoria da atividade. Ela pode servir de guia para o desenho instrucional de cursos de línguas (materna e/ou estrangeira) que trabalhem a habilidade de compreensão da língua falada via Internet, com base em uma visão sistêmica e estratégica de linguagem. Considerando-se também a velocidade com que cursos na modalidade de EaD estão sendo criados, em diferentes níveis de ensino, uma pesquisa como esta pode colaborar para a consolidação da EaD no Brasil como uma modalidade de educação de qualidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentarei as bases teóricas em que a pesquisa se fundamenta. Para facilitar a leitura, ele é dividido em duas partes: a primeira apresenta um breve histórico da teoria da atividade – de Vygotsky a Engeström e seus conceitos e princípios fundamentais, por fornecerem pressupostos que ajudam a entender a atividade humana como um sistema próprio, com ferramentas, regras, divisão de trabalho e estrutura. A segunda versa sobre a habilidade de compreensão de textos orais (ou compreensão da fala) no processo de ensino-aprendizagem, bem como definições, natureza e características do processo de compreensão da fala em língua estrangeira.

1. Sobre a teoria da atividade (TA)

A teoria da atividade, iniciada por Leontiev, é vista como “uma formação sistêmica, coletiva, que tem uma estrutura mediacional complexa” (Cole, 1997: 04) e que leva em conta a interação entre os participantes no contexto sociocultural em que atuam. Descreverei, primeiramente, o seu aspecto histórico, para depois tratar de seus princípios fundamentais.

1.1 Breve histórico

No início do século XX, a psicologia na Rússia, assim como na Europa, movia-se entre escolas antagônicas que procuravam oferecer explicações parciais para alguns fenômenos – era a crise da psicologia (Cole, 1988: 05). Lev Vygotsky (1896-1934) começou a procurar, então, uma abordagem que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores. Essa abordagem deveria incluir a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função; a explicação detalhada da sua história ao longo de seu desenvolvimento, com o objetivo de estabelecer as relações entre formas simples e complexas do que aparentava ser o mesmo comportamento, e a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento do comportamento (Cole, 1988: 06). Vygotsky tentava reformular a psicologia com base na teoria Marxista, para poder entender o relacionamento intrincado entre indivíduos e o seu contexto social.

Três pontos trazidos por Vygotsky constituem a base da futura teoria da atividade.

O primeiro ponto consiste no fato de que o comportamento humano podia ser visto de dois tipos: a) atos inferiores naturais que se desenvolveram no curso da evolução e que eram compartilhados com animais superiores e b) atos instrumentais artificiais que evoluíram ao longo da história humana (Veer & Valsiner, 2001). O exemplo clássico desses dois tipos de

comportamento refere-se à memória natural e à memória artificial. Na memória natural, a ligação entre os eventos ocorre por reflexo condicionado, ao passo que na memória artificial ela ocorre porque existe um terceiro elemento entre os eventos, que tem a função de fazer lembrar algo e consiste em um artefato social projetado para dominar e, conseqüentemente, melhorar o processo psicológico natural. Como exemplos de signos, Vygotsky citava as palavras, os números, os recursos mnemotécnicos, os sistemas de escrita, os diagramas, os mapas, as plantas etc. (Veer & Valsiner, 2001: 241).

Vygotsky acreditava que o ser humano é quem decide que alguns estímulos podem servir como meios de operar sobre outros estímulos. Havia, então, os estímulos-meios (*stimuly-sredstvy*) ou signos e os estímulos-objetos (*stimuly-ob'ekty*) (Veer & Valsiner, 2001: 241). A introdução dos signos na atividade humana leva a mudanças estruturais; tanto o instrumento quanto o signo formam uma ligação intermediária entre objeto e operação, entre objeto e sujeito (Veer & Valsiner, 2001: 242). Ao longo da história da humanidade, os homens têm inventado um conjunto de instrumentos culturais que podem ser considerados estímulos-meios ou signos. Com a ajuda desses signos, dominaram seus próprios processos psicológicos e melhoraram seu desempenho.

O segundo ponto destaca que a unidade de análise, para Vygotsky, era a ação orientada para uma meta mediada por ferramentas culturais e signos (Vygotsky, 1978: 40). A mediação por outros seres humanos e as relações sociais foram incluídas mais tarde por Leontiev, quando ele inseriu a divisão de trabalho no modelo de Vygotsky (Engeström, 1999: 04).

O terceiro ponto revela que a definição de construtos psicológicos foi estendida para sistemas inteiros de construtos teóricos desenhados para manter as relações conceituais entre mente, atividade e objeto externo no mundo onde a atividade humana ocorre.

É costume pensar que a teoria histórico-cultural tenha se desenvolvido com base em três autores: Vygotsky, Leontiev e Luria; entretanto, historicamente, Luria juntou-se a Vygotsky por volta de 1930 e, mais tarde, Leontiev (Veer & Valsiner, 2001). Depois da morte de Vygotsky em 1934, Leontiev e Luria continuaram a desenvolver estudos que examinavam a complexa relação entre indivíduos e ambiente social e, ainda, o modo como a interação entre indivíduo e ambiente influenciava a formação do pensamento individual.

Leontiev (1978) postulava que a atividade humana é sempre social e cooperativa, portanto coletiva, ocorrendo dentro de uma divisão de trabalho. A atividade coletiva está ligada ao objeto e ao motivo, sobre os quais os membros da comunidade (individualmente) não estão freqüentemente conscientes. O conceito de objeto já está contido no conceito da atividade; não há atividade sem objeto. Um objeto é tanto algo dado quanto algo projetado ou antecipado. Uma coisa ou um fenômeno pode se tornar um objeto da atividade à medida que satisfaz a necessidade humana.

Um sistema de atividade produz ações e é realizado por meio das ações; não obstante, a atividade não pode ser reduzida às ações, que são temporárias e têm começo e fim claramente determinados, ao passo que os sistemas de atividade se desenvolvem como um processo sócio-histórico.

As ações individuais estão ligadas às metas (*goals*) mais ou menos conscientes (Leontiev, 1978: 52), as quais, por sua vez, estão ligadas às ações específicas e não podem explicar a emergência das ações; ao contrário, à medida que alguém age, as metas são formuladas e revistas. As operações dependem das condições em que as ações são realizadas. O exemplo de aprender a dirigir vem de Leontiev (1978: 66):

"Initially every operation, such as shifting gears, is formed as an action subordinated specifically to this goal and has its own conscious 'orientation basis'. Subsequently this action is

included in another action, ... for example, changing the speed of the car. Now shifting gears becomes one of the methods for attaining the goal, the operation that effects the change in speed, and shifting gears now ceased to be accomplished as a specific goal-oriented process: Its goal is not isolated. For the consciousness of the driver, shifting gears in normal circumstances is as if it did not exist. He does something else: He moves the car from a place, climbs steep grades, drives the car fast, stops at a given place, etc. Actually this operation [of shifting gears] may, as is known, be removed entirely from the activity of the driver and be carried out automatically. Generally, the fate of the operation sooner or later becomes the function of the machine."

As ações são cadeias de operações e todas as operações são ações quando são primeiramente executadas, porque são realizadas conscientemente. Por exemplo, na ação de trocar a marcha do automóvel, temos as operações de: a) tirar o pé do acelerador, b) colocar o pé na embreagem, c) trocar a marcha no câmbio, d) tirar o pé da embreagem e e) colocar o pé no acelerador. Essas operações podem ser relacionadas a comportamentos de rotina executados automaticamente, sem o mesmo nível de consciência presente na ação de dirigir em uma estrada. Com a prática, as ações se tornam operações, portanto passíveis de serem realizadas por uma máquina.

A distinção entre atividade, ação e operação torna-se assim, a base do modelo para a teoria da atividade, na qual a atividade consiste em uma hierarquia de ações direcionadas a metas usadas para concretizar um objeto (um motivo). Leontiev (1981) propôs três níveis de estrutura para uma atividade, conforme demonstrado no Quadro 1:

Quadro nº 1 - Níveis hierárquicos de uma atividade segundo Leontiev (1981: 255)

Nível	Orientada para	Realizada por
Atividade	Objeto/ Motivo	Comunidade
Ação	Meta	Indivíduo ou grupo
Operação	Condições instrumentais	Indivíduo ou máquina automática

No primeiro nível, a atividade coletiva é orientada ao objeto; no segundo, as ações do indivíduo ou do grupo são orientadas por metas e revelam as etapas para a realização da atividade; no terceiro, as operações automáticas são orientadas pelas condições instrumentais da atividade.

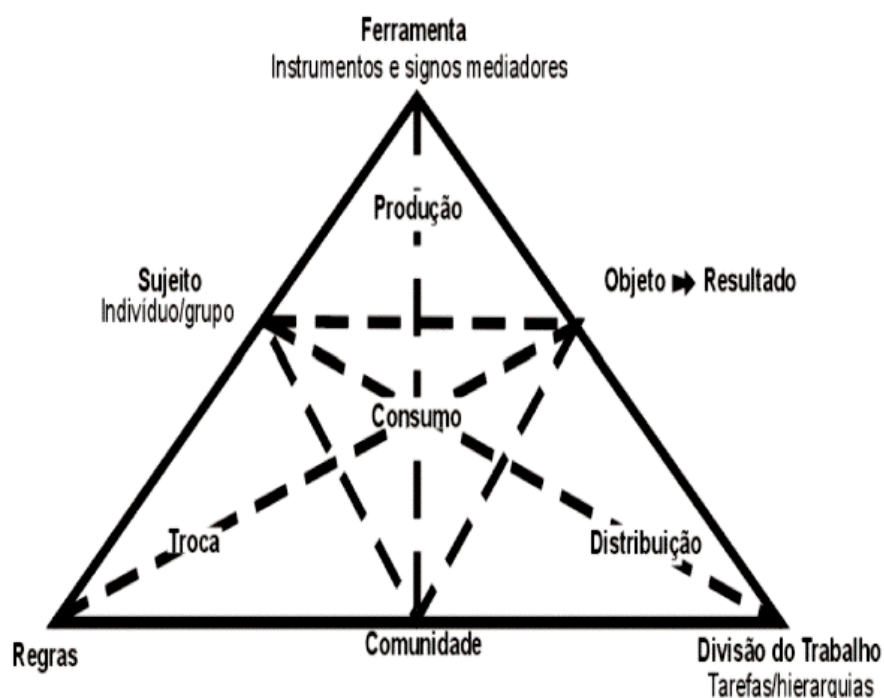
Para Leontiev, a atividade humana é uma rede social de processos resultantes de ações de um indivíduo ou mais. As interrelações de necessidades na atividade – se realizadas por indivíduos – garantem relações correspondentes entre elas, de modo que a atividade medeia, por um lado, o cultural e o social e, por outro, o individual (Axel, 1997: 136). A natureza coletiva da atividade é manifestada na divisão de trabalho.

Engeström (1987) partiu da base teórica de Vygotsky e aprofundou seus estudos sobre a atividade mediada. Para ele, a evolução da atividade, de modo geral, ocorre pelas várias formas de interação entre organismo e meio ambiente (homem e sociedade) (Engeström, 1987: 74). A teoria da atividade considera a capacidade humana do ponto de vista físico (como somos constituídos e que habilidades sensório/motoras temos); cognitivo (como pensamos, como aprendemos e que habilidades cognitivas temos) e social (como nos relacionamos socialmente). O autor propõe, então, um sistema de representação da atividade humana que abarca os vários componentes do sistema da atividade e suas relações de conexão e interdependência.

O que distingue uma atividade da outra é seu objeto. Para Leontiev (1978), o objeto de uma atividade é seu real motivo. Assim, o conceito de

atividade está necessariamente ligado ao conceito de motivo. Sob as condições de divisão de trabalho, o indivíduo participa de atividades, mesmo sem estar integralmente consciente de seus objetos e motivos. As atividades são realizadas por ações direcionadas ao objeto, subordinadas aos motivos ou propósitos conscientes (Engeström, 1987: 62) e são normalmente mediadas por instrumentos ou ferramentas ou signos. Engeström (1987) propõe o modelo do Diagrama 1 para representar a estrutura da atividade humana:

Diagrama 1- A estrutura da atividade humana (Engeström, 1987: 73. Tradução minha)



O primeiro foco da análise do sistema de atividade é o topo do triângulo (a produção de algum objeto), no qual se tem a atividade realizada/concretizada. Na produção de qualquer atividade, temos um sujeito, o objeto da atividade, as ferramentas usadas e as ações e operações que afetam o resultado. (Jonassen, 1999b).

O modelo elaborado por Engeström (Diagrama 1) sugere a possibilidade de análise de várias relações dentro da estrutura triangular da

atividade; no entanto, a tarefa principal é sempre entender o todo e não suas conexões separadas (Engeström, 1987: 73). Os componentes do modelo são descritos abaixo:

Sujeito. O sujeito de qualquer atividade é o indivíduo ou grupo de indivíduos engajados na atividade e que age(m) orientado(s) pelo objeto ou motivo. O relacionamento do sujeito com o objeto ou motivo da atividade ocorre pelo uso de ferramentas.

Objeto. O objeto é parte integrante da atividade e representa a intenção que motiva – quer seja material ou física ou mental – o objetivo para o qual a atividade está direcionada. O objeto é mediado por ferramentas físicas ou simbólicas, externas ou internas, que o moldam e o transformam em resultados ou produtos.

Ferramentas. As ferramentas são os recursos usados para transformar o objeto e para se chegar a um resultado. Elas podem ser qualquer recurso usado durante o processo de transformação (martelos, computadores, modelos mentais, métodos, teorias). As ferramentas alteram e são, por sua vez, alteradas pela atividade, uma vez que medeiam as relações entre o sujeito e o objeto. As ferramentas físicas ou materiais são usadas para manipular o(s) objeto(s); as ferramentas psicológicas são usadas para influenciar o comportamento.

O(s) sujeito(s) de uma atividade forma(m) uma *comunidade* que partilha o mesmo objeto geral e que se constitui como uma comunidade distinta de outras. É esse componente que insere a análise da atividade investigada no contexto sociocultural no qual o(s) sujeito(s) opera(m).

Regras, normas e sanções especificam e regulam, explícita e implicitamente, os procedimentos corretos previstos e as interações aceitáveis entre os participantes dentro do sistema de atividade. São as regras que medeiam as relações entre os sujeitos e a comunidade.

A *divisão de trabalho*, tanto a divisão horizontal de tarefas entre os membros da comunidade quanto a divisão vertical de poder e *status*, medeia a distribuição continuamente negociada das tarefas, da detenção de poder e das responsabilidades entre a comunidade e o objeto do sistema de atividade (Carelli, 2003: 37).

Um sistema de atividade é sempre heterogêneo e apresenta muitas vozes, porque indivíduos diferentes (devido às suas diferentes histórias e posições na divisão de trabalho) formam uma comunidade e constroem o objeto e os outros componentes da atividade de maneiras diferentes, às vezes em sobreposição, às vezes em conflito.

Conseqüentemente, pode haver uma construção e uma renegociação constantes no sistema de atividade: as tarefas podem ser redistribuídas e redivididas, as regras podem ser reinterpretadas, o(s) objeto(s) podem ser modificados etc. Pode haver também um movimento incessante entre os nódulos da atividade: o que inicialmente aparece como objeto pode transformar-se em resultado, logo depois se transformar em instrumento e, talvez mais tarde, em uma regra (Engeström, 1996). O exemplo dado é o da doença que surge pela primeira vez como um problema, transforma-se em um diagnóstico e em um tratamento bem sucedidos; o relato do caso é usado instrumentalmente como um modelo para casos semelhantes e gradualmente se sedimenta como procedimento para todos os casos que se enquadrem na categoria.

O modelo apresentado por Engeström (1987) possibilita o estudo das relações entre os componentes do sistema de atividade (sujeito, objeto, ferramentas, regras, comunidade e divisão de trabalho). Por sua vez, as relações que se estabelecem no sistema de atividade são responsáveis pelo contexto e pelo significado das ações individuais.

Jonassen (1999b) afirma que a teoria da atividade adota a noção de atividade e consciência como dinamicamente interrelacionadas e isso

oferece uma perspectiva alternativa para as visões mentalistas e idealistas do conhecimento humano que apregoam que a aprendizagem deve preceder a atividade. Na teoria da atividade, o conhecimento não é transmitido, mas sim socialmente construído com base no objeto, na história, cultura e ferramenta mediadora usada no processo.

De acordo com a teoria da atividade, a aprendizagem emerge da atividade, portanto, como afirma Jonassen (1999b), a teoria é uma lente sociocultural e sócio-histórica, pela qual podemos analisar muitas formas de atividade humana, enfocando a interação de tal atividade e a consciência dentro de um contexto.

Concordo com Jonassen (1999b), quando diz que a teoria da atividade é um referencial importante para entender a totalidade do trabalho humano e sua *praxis*, pois a atividade não pode ser entendida ou analisada fora do contexto em que ocorre. Dessa forma, ao se analisar a atividade humana, devemos levar em consideração não só as ações dos indivíduos, mas também quem está engajado, quais são seus motivos e metas, que resultados ou produtos se originam, quais regras e procedimentos (normas) existem e a comunidade onde a atividade ocorre.

A atividade é, então, uma forma específica da existência societária dos homens e consiste na mudança intencional da realidade natural e social (Davydov, 1999: 39). Em contraste com as leis naturais, as leis sociais manifestam-se por meio da atividade humana e constroem novas formas e aspectos da realidade, transformando o material inicial em produtos.

Em síntese, a teoria da atividade não é uma metodologia mas sim um “arcabouço filosófico para se estudar as diferentes formas de *praxis* humana como processos de desenvolvimento, nos níveis individuais e sociais interligados ao mesmo tempo” (Jonassen, 1999b: 2. *Tradução minha*). Ela pode ser vista como “uma metateoria na interpretação mais restrita do termo, isto é, um conjunto de princípios que constitui um sistema conceitual

genérico que pode ser usado como um fundamento para a elaboração de outras teorias mais específicas” (Carelli, 2003: 39).

Tratarei, a seguir, dos princípios em que a teoria da atividade se fundamenta.

1.2 Princípios

Os princípios que embasam a teoria da atividade são amplamente discutidos por diversos estudiosos, tais como Engeström (1987, 1999), Russel (2002), Jonassen (1999b) e Kaptelinin & Nardi (1997).

O primeiro princípio relaciona-se à hierarquia da atividade. Um sistema de atividade é visto como uma unidade de análise e ações e operações individuais e grupais, relativamente independentes, mas ainda assim consideradas como unidades subordinadas de análise, entendidas somente quando interpretadas levando-se em conta a divisão do trabalho para a realização da atividade e as regras que cada participante do sistema pode interpretar. Jonassen (1999b) enfatiza ser esse o princípio que lida com a comunidade a qual negocia e medeia as regras e os procedimentos que descrevem como a comunidade funciona, no que ela acredita e as formas em que se apoiam diferentes atividades. A divisão de trabalho na comunidade é mediada por regras e por negociação social. Por sermos participantes de várias comunidades (comunidade do trabalho, do círculo social, do círculo familiar), precisamos nos ajustar às expectativas socialmente mediadas nos diferentes grupos.

O terceiro princípio trata da historicidade. Na teoria da atividade, as atividades desenvolvem-se em um espaço de tempo e dentro de uma cultura de forma irregular e descontínua. Para compreendermos a dinâmica de uma situação particular, é necessário entendermos as mudanças ou evoluções

ocorridas na situação estudada. Russel (2002) subdivide esse princípio em mudanças históricas, desenvolvimento individual e mudanças seqüenciais.

O quarto princípio lida com a mediação de ferramentas (instrumentos, signos, procedimentos, máquinas, métodos, leis, conceitos etc.) e seu papel precisa ser entendido. As ferramentas medeiam ou alteram a natureza da atividade humana, são criadas e transformadas durante o desenvolvimento da atividade e, quando internalizadas, influenciam o desenvolvimento mental do homem. A noção de mediação ajuda a entender a relação entre o(s) sujeito(s) e seu(s) objetivo(s) para se engajar(em) em uma atividade particular. A natureza da ferramenta é, então, entendida no contexto da atividade humana e, assim, temos de observar o modo como as pessoas a utilizam, as necessidades satisfeitas e a história de seu desenvolvimento (Kaptelinin & Nardi, 1997).

O quinto princípio trata da fonte de transformações e desenvolvimento de uma atividade, quando surgem as contradições e, a partir daí, as inovações. Esse princípio gera o princípio seguinte: a possibilidade de transformações expansionistas nos sistemas de atividade, fruto das contradições mencionadas no princípio anterior. A nova estrutura de atividade surge com base na reflexão e análise da estrutura anterior – “é necessário conhecer e entender o que se pretende transcender” (Engeström, 1999: 33. *Tradução minha*).

Além dos princípios mencionados, Russel (2002) sistematiza outros princípios baseados no trabalho de Michael Cole (1996) e aplica-os em questões relacionadas ao uso da tecnologia no contexto educacional. Para ele, o sexto princípio está ligado ao fato de o comportamento humano ser social e de a atividade humana ser coletiva. Corroborando o pensamento de Russel, Jonassen (1999b: 8) destaca que “poucas atividades são realizadas individualmente. As pessoas podem individualmente atuar em contextos, como a escola, por exemplo, mas a habilidade de atuar é estabelecida por

um grupo de pessoas” (*Tradução minha*). Ele dá o exemplo do pianista concertista cuja ação individual de uma apresentação solo se apóia em seus professores passados, nos fabricantes de piano, nos construtores do lugar onde se apresenta, na orquestra e no regente etc. Portanto, a atividade humana individual é um sistema de relações sociais e não existe sem essas relações (Jonassen, 1999b). As atividades são complexas, interativas e necessitam de esforço colaborativo.

O modo de visualizar a atividade em si realiza-se por meio do sistema de atividade. Ele interage com uma cadeia de outros sistemas de atividades e cada componente do sistema de atividade pode ser o produto ou o resultado de outros sistemas de atividade. O exemplo dado por Jonassen é o de um grupo de aprendizes que podem ser sujeitos de uma atividade instrucional específica e também serem o resultado (objeto) de uma tarefa de um instrutor que procura pessoas com idéias semelhantes para trabalhar em um projeto. Assim, influências externas (de outros sistemas de atividades) podem gerar modificações na atividade humana e isso pode provocar o que Engeström (1987: 82) chama de contradições no sistema de atividade.

Russel (2002) e Jonassen (1999b) concordam com o princípio seguinte, o sétimo, associado ao conceito de “consciência humana”. Na teoria da atividade, consciência é o fenômeno que une atenção, intenção, memória, razão e fala (Jonassen, 1999b) e ela se manifesta na *praxis*. A prática se insere em uma matriz social composta por pessoas e ferramentas (artefatos ou instrumentos físicos e sistemas de signos) usados na atividade. A consciência está presente no sistema de atividade mais geral, que rodeia as atividades do indivíduo. Jonassen (1999b) destaca que mudanças nas condições físicas, mentais ou sociais de um indivíduo são internalizadas e diretamente se refletem nas atividades conscientes desse indivíduo.

Além dos princípios mencionados, Jonassen (1999b) refere-se a um oitavo princípio, relacionado à ação mediada no contexto. Para ele, as

atividades são as interações humanas com o mundo objetivo e com as atividades conscientes que são uma parte dessas interações. A teoria da atividade postula que a atividade é precursora da aprendizagem e a mente humana surge como um componente especial das interações com o ambiente. Por exemplo, *designers* entendem os processos instrucionais de *design* com a prática de *design* em algum contexto. Assim, a ação é essencial para o entendimento: à medida que atuamos, ganhamos conhecimento que, por sua vez, afeta nossas ações, que mudam nosso conhecimento e assim por diante.

Jonassen (1999b) ainda destaca o nono princípio, o da intencionalidade, segundo o qual interagimos com os diversos contextos com um determinado objetivo e aprendemos sobre o mundo por intermédio dessas interações. O objetivo (ou motivo) pode ser consciente ou não e predetermina a estrutura de uma atividade, direcionando-a. O sujeito da atividade pode, então, controlar seu comportamento direcionando suas ações para a realização de certas metas. Nesse sentido, a teoria da atividade foca suas atenções nas ações realizadas por meio das intenções conscientes, as quais, antes de se manifestarem no mundo, são planejadas. Todavia, as intenções e os planos não são rígidos, mas sim incompletos e têm o caráter de serem tentativas. As intenções surgem a partir das contradições percebidas pelos indivíduos – o que eles acreditam que precisam saber para concretizar um objetivo e o que eles sabem de fato – e existem somente em seus contextos específicos.

As intenções são direcionadas para objetos da atividade (ver Quadro 5) e esse fato remete ao décimo princípio. Jonassen (1999b) explica que o objeto pode ser qualquer coisa, contanto que possa ser transformado pelos sujeitos do sistema de atividade. A transformação do objeto move seus sujeitos em direção à realização da meta (Quadro 1) e uma vez que o processo de transformação continua a motivar a atividade, o objeto da

atividade enfoca as ações intencionais sobre o objeto. O objeto da atividade afeta a natureza da atividade que, por sua vez, afeta o objeto em uma relação dinâmica. O objeto transformado é o motivo da atividade.

Um outro princípio importante na teoria da atividade trata de órgãos funcionais. Os indivíduos são dotados de recursos internos, e no mundo que nos rodeia existem os recursos externos. Como exemplos de recursos internos, podemos pensar nos olhos, nas mãos, na memória etc. E como exemplos de recursos externos, podemos pensar em óculos, tesouras, cadernos, entre outros. As ferramentas externas têm a função de dar suporte às habilidades humanas naturais e de complementá-las na realização de novas funções ou na realização de funções já existentes com maior eficiência. Por exemplo, podemos usar uma tesoura para ampliar a capacidade das mãos para cortar papéis. Quando existe uma integração entre uma ferramenta interna e outra externa, temos o desenvolvimento de um novo órgão funcional (Kaptelinin,1996).

Em resumo, onze princípios foram mencionados: a) hierarquia da atividade; b) ênfase na divisão de trabalho para a realização da atividade e nas regras; c) historicidade da atividade; d) mediação de ferramentas; e) transformações e desenvolvimento da atividade e contradições; f) comportamento humano social e caráter coletivo da atividade; g) consciência humana; h) ação mediada no contexto; i) intencionalidade; j) direcionalidade das intenções e k) órgãos funcionais.

1.3 Ciclo de aprendizagem expansiva

A teoria da atividade explica como um indivíduo (ou grupos de indivíduos) interage de forma a aprender com a experiência e está baseada em conceitos vygostkianos de identificação e explicação de “padrões” e “contradições”. A idéia de contradição foi primeiramente traduzida por Evald

Hyenkov (Carelli, 2003) como sendo o que potencialmente desestabiliza os componentes do sistema de atividade.

As contradições são um indício de riqueza e de mobilidade do sistema de atividade. Engeström (1992) afirma que elas são tensões ou desequilíbrios manifestados por meio de problemas e identifica três tipos de rupturas que influenciam a atividade (Quadro 2):

Quadro nº 2– Níveis hierárquicos da atividade e das contradições

Nível	Orientação	Execução	Automaticidade	Ruptura
Atividade	Motivo	Comunidade	Geralmente inconsciente	Contradições
Ação	Meta	Indivíduo	Consciente	Problemas
Operação	Condições	Humano/automático	Inconsciente	Falhas

Carelli (2003: 52)

As contradições mostram a capacidade de uma atividade para se desenvolver; elas revelam os lugares no sistema de atividade capazes de se expandirem. Engeström (1996) classifica as contradições em quatro níveis: de primeira, segunda, terceira e quarta ordens.

As contradições de primeira ordem refletem a característica da formação socioeconômica, e revelam o conflito interno entre o valor de troca e o valor de uso em cada canto ou vértice do triângulo da atividade (Engeström, 1987: 81).

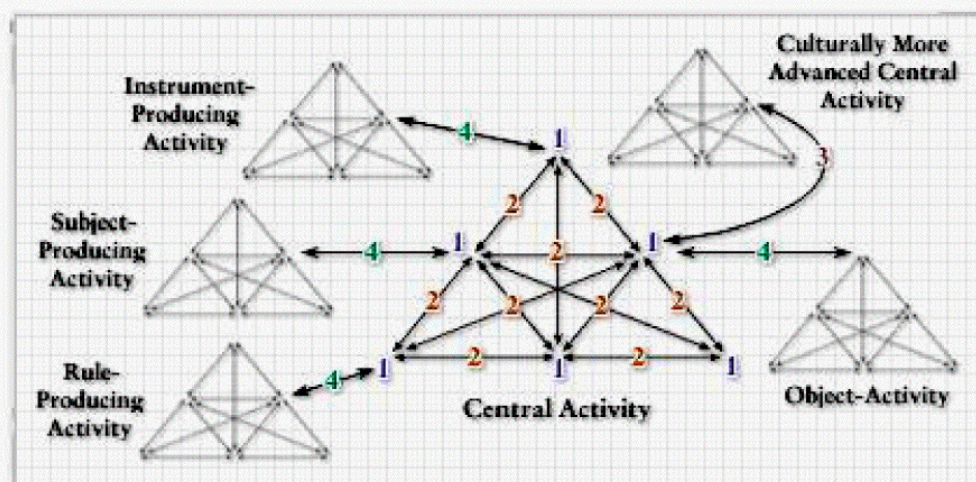
As contradições de segunda ordem estão entre os cantos do triângulo, ocorrem entre os componentes do sistema de atividade e aparecem quando um fator novo surge em um dos componentes do sistema. No contexto desta pesquisa, observei que alguns alunos tiveram problemas para identificar o drive de CD-ROM e configurar a unidade de CD para ouvir os textos em áudio, por exemplo.

As contradições de terceira ordem, por sua vez, ocorrem quando representantes de uma cultura (por exemplo, professores) introduzem o objeto e motivo de um outro sistema de atividade culturalmente mais avançado no sistema de atividade vigente (Engeström, 1987: 82). O exemplo dado pelo autor é o do garoto que freqüenta a escola primária para brincar com seus colegas (motivo dominante), mas seus pais e o professor tentam fazê-lo estudar seriamente (motivo culturalmente mais avançado).

Por fim, as contradições de quarta ordem ocorrem entre o sistema de atividade central e os sistemas de atividades circunvizinhos na rede de sistemas e emergem da interação da atividade central com as atividades periféricas. As atividades circunvizinhas incluem, em primeiro lugar, as atividades nas quais os objetos e produtos (ou resultados) da atividade central estão fixados (atividades-objeto). Em segundo lugar, incluem as atividades que produzem as ferramentas-chave para a atividade central (atividades de produção de ferramentas). Em terceiro lugar, incluem as atividades como aprendizagem e escolarização do sujeito (atividades de produção do sujeito). Em quarto lugar, incluem as atividades de administração e legislação (atividades de produção de regras) (Engeström, 1987: 82). Voltando, novamente, para o contexto desta pesquisa, relaciono, com base nas contradições de quarta ordem, os problemas decorrentes do *design* do curso, por exemplo o prazo para estudo semanal estimado pelos *designers*, as instruções que foram interpretadas de outra forma pelos alunos, entre outros. Abordarei mais detalhadamente essas questões no capítulo de Resultados e Discussão.

O Diagrama 2 mostra uma apresentação esquemática dos quatro níveis de contradições que podem ocorrer em um sistema de atividade.

Diagrama 2 – Quatro níveis de contradições em uma rede de sistemas de atividade humana



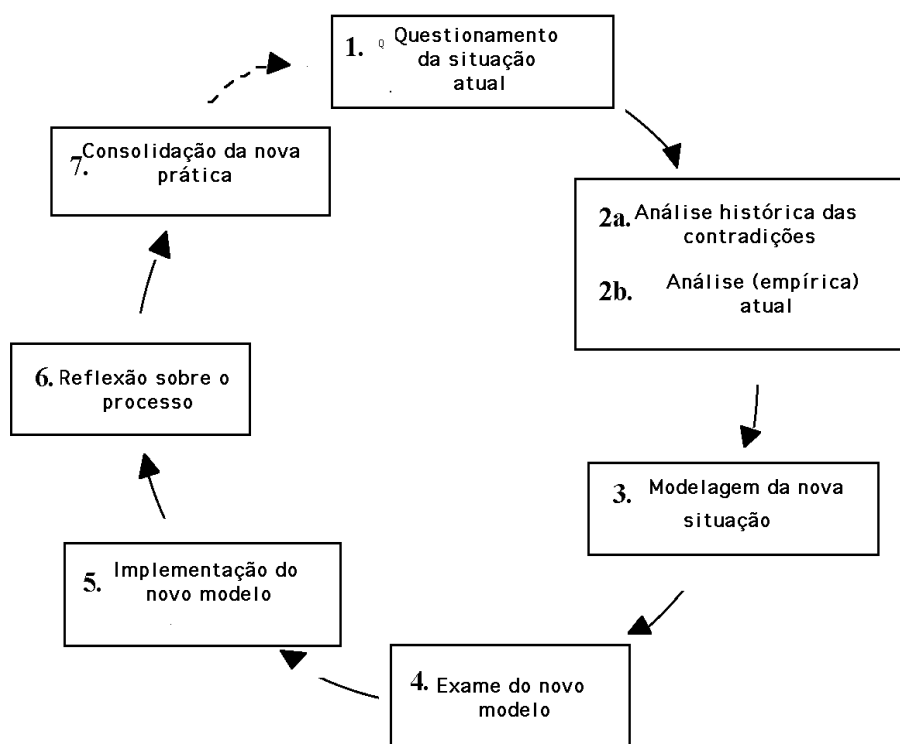
Fonte: <http://www.edu.helsinki.fi/activity/pages/chatanddwr/activitysystem/> Acesso em 26/01/2005.

Em suma, na jornada em direção ao objeto da atividade, o sujeito (indivíduo, grupo, organização, comunidade) encontra ou é exposto a uma gama de fatores mediadores (ferramentas, divisão de trabalho, divisões de conhecimento, normas sociais, regras organizacionais), que podem criar “contradições” no caminho original entre ele e o objeto de sua atividade. As contradições dão origem ao ciclo de aprendizagem expansiva e mudam o objeto da atividade e sua relação com os fatores mediadores, e tal mudança pode criar outras “contradições” e assim por diante. Além disso, outros sistemas de atividade estão concomitantemente em operação e também interagem entre si, podendo fornecer outras “contradições”, outras modificações do objeto e novos ciclos de aprendizagem expansiva.

O ciclo de aprendizagem expansiva é uma contínua construção e resolução de tensões e contradições em um sistema de atividade. Nessa ótica, desenvolver quer dizer, então, resolver ou transformar as contradições existentes no sistema de atividade, resultando, assim, em uma mudança no sistema: a construção de um novo objeto e motivo(s).

O diagrama 3 demonstra os passos importantes do chamado ciclo de aprendizagem expansiva:

Diagrama 3 – Ciclo de aprendizagem expansiva (Engeström, 1996)



O ciclo inicia-se com o sujeito questionando uma determinada prática e gradualmente expandindo-se para o desenvolvimento de uma nova prática. Seu ponto de partida caracteriza-se pela abstração, que, no decorrer do processo, converte-se em um sistema concreto de múltiplas manifestações e constantes desenvolvimentos. De acordo com Engeström (1999: 383), “a ascensão do abstrato para o concreto é alcançada pelas ações de aprendizado, que, juntas, formam um ciclo expansivo” (*Tradução minha*). Para o autor, a seqüência ideal de ações de um ciclo expansivo caracteriza-se por sete etapas:

1. *Questionamento da situação atual* – questionamento, crítica ou rejeição de alguns aspectos da prática corrente.
2. *Análise histórica das contradições/ análise empírica atual* – análise da situação que envolve transformações mentais, discursivas ou práticas da situação em questão, para

descobrir causas ou mecanismos explanatórios. O autor sugere dois tipos de análise: histórico-genética, quando a situação é explicada pelo traçado de sua origem e evolução; e real-empírica, quando é decorrente da construção de um esquema das relações sistêmicas internas ocorridas na atividade.

3. *Modelagem da nova situação* – construção de um modelo da nova idéia que explique e ofereça uma solução para a situação-problema.
4. *Exame do novo modelo* – experimentação do modelo, no intuito de perceber sua dinâmica, potencialidades e limitações.
5. *Implementação do novo modelo* - experimentação do modelo por meio de aplicação prática.
6. *Reflexão sobre o processo* – avaliação do novo processo.
7. *Consolidação de nova prática* – estabelecimento de uma nova forma de prática.

Mudança e movimentos são processos contínuos em um sistema de atividade, decorrentes de crises e rupturas que resultam em transformações qualitativas e inovações no sistema coletivo. De acordo com Engeström (1987: 82), a resolução das contradições leva ao desenvolvimento da atividade e as tensões e contradições internas de um sistema são a força motivadora de mudanças e desenvolvimento das atividades humanas.

Síntese da primeira parte

Com base no que foi exposto, concordo com a existência de três gerações teóricas na história da evolução da teoria da atividade (Engeström, 1997). A primeira, centrada em Vygotsky, criou a idéia de mediação, representada no modelo triangular de um ato mediado (Vygotsky, 1978: 40), comumente expresso como a tríade de sujeito, objeto e ferramenta mediadora.

A inserção de ferramentas culturais nas ações humanas foi revolucionária: o sujeito não poderia mais ser entendido fora de seu meio cultural e a sociedade não poderia ser entendida sem os sujeitos que usam e produzem as ferramentas. As ferramentas tornaram-se então, entidades culturais, e a ação orientada para o objeto tornou-se a chave para o entendimento da psique humana (Engeström, 1997).

Na primeira geração, a unidade de análise ainda estava focada no indivíduo, mas isso foi resolvido na segunda geração, com base nos trabalhos de Leontiev e Luria. Eles conseguiram mostrar como a divisão de trabalho historicamente evoluiu e trouxeram a diferença entre ação individual e ação coletiva. Todavia, a expansão gráfica do modelo de Vygotsky só aconteceu mais tarde, na terceira geração.

A terceira geração voltou-se para as interrelações entre o sujeito e sua(s) comunidade(s). Desde 1970, a teoria da atividade tem se espalhado e novas diversidades de aplicação têm surgido, forçando o desenvolvimento de ferramentais conceituais para a compreensão do diálogo das múltiplas perspectivas e vozes emergentes das pesquisas. Carol Kramsch (1993) propôs o conceito de “zona de contato” para descrever aprendizagem e desenvolvimento, que ocorrem à medida que pessoas e idéias de culturas diferentes se encontram, colidem e se misturam. Jim Wertsch (1991) vem introduzindo as idéias de Mikhail Bakhtin sobre dialogicidade para expandir a estrutura vygotskiana.

Atualmente, a terceira geração busca uma representação que contemple redes de sistemas de atividades que interagem entre si. Como ocorre em Carelli (2003), nesta pesquisa, trato de pelo menos três sistemas de atividade que compartilham o mesmo objeto – curso *online*. Há um sistema de atividade central (foco da investigação), o engajar-se no curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II e dois sistemas de atividade paralelos: o sistema de docência *online* (para a professora) e o sistema de *design* do curso *online* (para a equipe de *designers*).

O engajar-se no curso *online* compartilha o objeto – curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II – com o sistema de atividade da docência *online* e com o sistema de atividade de *design*. Entretanto, esse mesmo objeto é visto conceitualmente de modo diferente pelas comunidades de cada sistema. Na atividade de engajar-se no curso *online*, por exemplo, os alunos podem ter visto o curso como uma ferramenta para conseguir ou fazer algo; a professora, por sua vez, pode ter visto os alunos e a docência como objetos, e as ferramentas como recursos disponíveis para tal. Como representar essa rede e sistematizar as interrelações entre os sistemas tem sido o grande desafio para a teoria da atividade.

2. A habilidade de compreensão de textos orais (ou compreensão da fala) no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira

Nos últimos vinte anos, alguns estudiosos (Anderson & Lynch, 1988; Brown, 1990; Flowerdew, 1994a, 1994b; Long, 1989; Lund, 1992; O'Malley, Chamot & Kupper, 1989; Richards, 1983; Rost, 1990) têm se voltado ou para o ensino da compreensão de textos orais como uma habilidade nas aulas de língua estrangeira (como segunda língua ou para fins

específicos/ acadêmicos) ou para a pesquisa sobre os processos envolvidos na compreensão.

Como Rost (1990: 27) afirma, tanto no método audiolingual, com sua ênfase em exercícios de repetição e uso intensivo do laboratório de línguas, quanto no método situacional, com seu foco no contexto de situação⁴, determinando o significado dos enunciados, o papel da habilidade de compreensão de textos orais sempre foi o de reforçar o reconhecimento de produtos lingüísticos listados em um programa ou conteúdo. As atividades de compreensão eram principalmente centradas na estrutura, com repetições de passagens, que reforçavam a percepção de semelhanças formais entre textos falados e escritos. O desenvolvimento da habilidade de compreensão em si era raramente considerado durante o processo de aprendizagem.

Pesquisadores como Postovsky (1974), Asher (1981), Winitz (1981), Nord (1981) e Morley (1990) conseguiram, de certa forma, mudar essa situação, ao apontarem para a importância e necessidade de se oferecer *input* que permitisse ao aluno formular hipóteses sobre a língua e obter o vocabulário suficiente para produzir satisfatoriamente enunciados significativos. Por muitos anos, muitos desses pesquisadores desenvolveram e advogaram um '*listening first syllabus*', ou a chamada Abordagem de Compreensão (Lynch, 1988), que teve um papel significativo para o surgimento de movimentos semelhantes e que levaram ao renascimento do Método Direto por Krashen & Terrell (1983).

Para Krashen (1983), tanto a primeira quanto a segunda língua eram adquiridas da mesma forma: pela compreensão de mensagens. Por meio de *input*, que progressivamente se ampliava, o aprendiz "naturalmente" adquiria a habilidade de compreender. O professor não precisava forçá-lo a falar, pois essa habilidade emergia como resultado do trabalho da habilidade de

⁴ O contexto de situação inclui conhecimento do tópico, dos falantes, da relação entre eles e da sua relação com a situação (Halliday & Hasan, 1989).

compreensão de textos orais. O aprendiz entendia estruturas ainda não adquiridas a partir de pistas contextuais existentes na mensagem e a partir de pistas extra-lingüísticas. O conhecimento de mundo e sua competência lingüística prévia também o ajudavam a entender a mensagem. Nota-se em Krashen um avanço porque partia do princípio da aquisição de linguagem ser mais central do que a aprendizagem e que talvez a aquisição ocorresse a partir do entendimento de língua que está um pouco além de nosso atual nível de competência.

Por sua vez, o método comunicativo (*Communicative Language Teaching*) surgiu quase na mesma época, enfatizando a autenticidade do contexto e texto e ganhando, dessa forma, popularidade e espaço (Candlin, 1981b; Littlewood, 1981; Brumfit, 1984). A habilidade de compreensão da fala começou a ser vista como uma parte integrante da competência comunicativa e o ouvir, buscando significado, passou a ser o foco principal nas aulas. Assim, encontrar *input* relevante para o aprendiz passou a ter grande importância e desde então, muito se tem publicado sobre as técnicas para o ensino de compreensão da fala (Richards, 1985; Long, 1989; Lund 1990), sobre a natureza do processo (Taylor, 1981; Boyle, 1984; Faerch & Kasper, 1986), sobre a interatividade da fala e da compreensão (Brown & Yule, 1983; Byrnes, 1984; Brown, 1986, 1989; Dunkel 1986; Anderson & Lynch, 1988; Nunan, 1990), sobre os modelos de processamento de informação na compreensão (Cook, 1985), sobre os aspectos das tarefas de compreensão (Bacon, 1992b; Rubin, 1994), sobre as estratégias de compreensão (Murphy, 1987; O'Malley, Chamot & Kupper, 1989; O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanas, Kupper & Russo, 1985; Vandergrift, 1997a, 1997b, 1998), sobre o modo como os aprendizes usam as estratégias de compreensão (Bacon, 1992b; Flowerdew & Miller, 1992; O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanas, Russo & Kupper, 1985) e sobre os participantes que afetam a performance da compreensão da fala (Bacon, 1992a; Rubin, 1994).

Rost (2002: 103) destaca que os materiais usados nas salas de aula e nos centros de "self-access" podem ser descritos como ecléticos, porque são elaborados com base em princípios educacionais, lingüísticos, psicolingüísticos, instrucionais e de aprendizagem, que objetivam enfatizar as melhores práticas de aprendizagem para situações e programas particulares e específicos.

A seguir, antes de tratar da compreensão oral mediada pelo computador, apresentarei o que tem sido pesquisado sobre o processo de compreensão oral.

2.1 Sobre a compreensão de textos orais

Por muito tempo, as pesquisas em compreensão da fala voltaram-se quase que exclusivamente para o sinal da fala (*speech signal*). Havia uma procura pelas pistas acústicas que codificavam os segmentos fonêmicos de uma mensagem e o papel do ouvinte nessas pesquisas era limitado à identificação de um estímulo (Studdert-Kennedy, 1976 e Fry, 1976, citados em Quevedo, 1987). Depois, a preocupação voltou-se para unidades lingüísticas maiores, tais como a palavra, a sentença e o texto, e para aspectos não lingüísticos, como, por exemplo, a interação. Recentes investigações (Jonassen, 1999; Rost, 1990; 2002) parecem tentar estabelecer o papel do aluno como um intérprete e um negociador ativo dos significados de mensagens, mudando, conseqüentemente, o foco de atenção nas pesquisas: deixa-se os modelos de fenômenos mentais e encaminha-se para os modelos de fenômenos sociais. De acordo com essa perspectiva, tratarei, a seguir, da definição, da natureza e das características do processo de compreensão da fala em língua estrangeira.

No estudo feito por Metinee (2000) a respeito das definições encontradas sobre compreensão oral, há uma abrangência que vai do conceito mais simples até o mais elaborado. Dos teóricos mencionados,

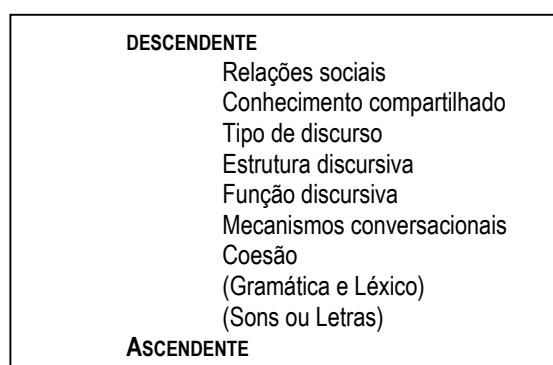
Rankin (1926; 1952: 847) define essa habilidade como “... a habilidade de entender a linguagem oral”; Johnson (1951: 58), por sua vez, expande a definição para “... a habilidade de entender e responder eficientemente a comunicação oral”; Jones (1956: 12) define-a como um “processo seletivo pelo qual sons emitidos pela mesma fonte são recebidos, criticamente interpretados, e trabalhados por um ouvinte com propósitos”; Nichols (1974: 83) simplifica a definição, considerando-a como o ato de “dar ou conferir significado para símbolos aurais”; Underwood (1989: 01) conceitua-a como “a atividade de prestar atenção e tentar obter significado a partir de algo que ouvimos”; Purdy (1997: 08) define-a como “o processo ativo e dinâmico de prestar atenção, perceber, interpretar, lembrar e responder às necessidades, preocupações e informações expressas (verbais ou não-verbais) por outro ser humano.” O próprio Metinee (2000) define-a como um processo ativo e interativo, no qual o ouvinte recebe o *input* sonoro e tenta dar significado aos sons emitidos, no sentido de entender a mensagem do falante (ou do texto oral), para que ele (ouvinte) possa responder eficientemente à situação de comunicação.

Para muitos estudiosos, a compreensão oral envolve quatro fases interrelacionadas: recepção do estímulo aural (Jones, 1956; Petrie, 1962; Steil, Barker & Watson, 1983; Wolvin & Coakley, 1988), atenção às palavras faladas (Barker, 1971; Petrie, 1962; Underwood, 1989; Wolvin & Coakley, 1988), conferência de significado aos símbolos aurais (Nichols, 1974; O'Malley, Chamot, & Kupper, 1989; Spearritt, 1962; Wolvin & Coakley, 1988) e resposta à comunicação oral (Johnson, 1951; Purdy, 1997; Steil, Barker & Watson, 1983). Além disso, há pelo menos quatro tipos de conhecimento que entram em ação quando se trata de compreensão de textos orais: conhecimento pragmático, conhecimento semântico, conhecimento lexical e conhecimento fonológico (Flowerdew, 1994b).

A ciência cognitiva reforça que esses tipos de conhecimento interagem (Anderson, 1983, 1985) por meio de diferentes processos: ascendente (percepção auditiva dos sinais acústicos, reconhecimento e categorização dos sons da língua em questão, reconhecimento e identificação das palavras e suas relações gramaticais) e descendente (uso do conhecimento prévio e de expectativas geradas para criar significado).

Favorável a essa visão, Dirven & Oakeshott-Taylor (1984) argumentam que o processo de compreensão é um processo duplo de decodificação e codificação. O processo de decodificação procede em duas direções, que operam simultaneamente: ascendente (*bottom-up*) e descendente (*top-down*). Cook (1989: 08) mostra a importância da interação dos processos ascendente e descendente na Figura 1:

Figura 1– Elementos de processamento descendente/ ascendente



Para um número significativo de pesquisadores (Marslen-Wilson & Tyler, 1980; Bond & Garnes, 1980; Conrad, 1985; Anderson & Lynch, 1988; Lund, 1991; Wolf, 1987; Bacon, 1992a, 1992b; O'Malley, Chamot & Kupper, 1989), os processos ascendente e descendente operam simultaneamente; contudo, ainda parece haver algum desacordo com relação ao tipo de processo que predomina nos diferentes níveis de proficiência do aprendiz (Rubin, 1994: 210 - 211). Para Rost (1994), os processos são complementares.

Outros estudiosos (Wales & Marshall, 1976; Morton & Patterson, 1980, citados em Quevedo, 1987) não compartilham da idéia de que haja uma simultaneidade entre os processos ascendente e descendente e preferem ressaltar o processo de decodificação ascendente, começando com o nível mais baixo de decodificação do sistema lingüístico, e a representação na memória ativa dessa decodificação, em vez de partir da interpretação em relação a um nível mais alto de conhecimento de mundo e de contexto.

Sperber & Wilson (1986) põem em questão, por exemplo, os processos de codificação e decodificação de um enunciado. Para que exista a comunicação humana, é necessária uma complementação da linguagem pela inferência e eles consideram os processos inferenciais de alto nível pragmático como o ponto de partida, sendo o dado lingüístico no nível mais baixo trabalhado somente se exigido ou necessário, a partir das expectativas e metas do compreendedor.

Assim, as metáforas usadas para o processo de compreensão são criticadas, porque não parece ficar claro o que se quer dizer por níveis mais baixos ou mais altos. Muitos estudiosos hoje (Clark & Clark, 1977; Anderson, 1983, 1985) aceitam a visão de que há na compreensão uma variedade de processos que interagem, mas ainda não se sabe exatamente de que forma.

Nas últimas duas décadas, tem havido uma tendência por parte dos teóricos (Riley, 1981; Lynch, 1988; Anderson & Lynch, 1988) em afirmar que compreender eficientemente requer daquele que ouve o uso de processos dinâmicos diferentes envolvidos no processo de compreensão. Tal processo é um contínuo de elementos que interagem com base em dois aspectos: a percepção da fala e a interpretação. Por sua vez, Flowerdew (1994b) enfatiza que um outro conceito adotado por alguns teóricos considera que a compreensão possui dois estágios: o primeiro consiste no processamento puramente lingüístico e o segundo, consiste na aplicação dos resultados desse processamento no contexto e conhecimento prévio.

Outra contribuição importante para a explicitação do processo de compreensão vem da teoria dos esquemas, que traz a noção de que os esquemas são estruturas cognitivas de conhecimento, usadas para modelar eventos e situações correntes para organização dos textos na memória, que permitem a construção de hipóteses geradas com base em possíveis interpretações desses textos (Anderson, 1983, 1985). Assim, no início de uma palestra, por exemplo, o conhecimento da estrutura esquemática desse gênero permite que se faça predições sobre o que de provável será dito, à medida que a palestra é proferida. É possível predizer que o enunciado “Hoje, eu vou ...” provavelmente será seguido pela frase “falar sobre”. Entretanto, o processamento ao nível fonológico é necessário para que se confirme a concretização ou não da predição feita (Flowerdew, 1994b).

De toda a discussão gerada nessa área, parece sensato afirmar que os ouvintes usam processos descendentes quando recorrem ao conhecimento prévio para entender o significado de uma mensagem – o conhecimento prévio pode ser o conhecimento do tópico, do contexto, do tipo de texto, da informação cultural sobre a situação etc. Os ouvintes também usam pistas contextuais e lexicais para formular hipóteses, além do conhecimento lingüístico organizado a partir do *input* sonoro codificado em palavras que, por sua vez, estão organizadas em estruturas sintático-gramaticais.

Mais do que precisar ter um certo comando sobre alguns componentes fundamentais da língua – fonologia, léxico, sintaxe, semântica e estrutura textual (Bacon, 1989; Byrnes, 1984; Dunkel, 1986; Lundsteen, 1979; Paulston & Bruder, 1976; Pearson & Fielding, 1982; Rivers & Temperly, 1978; Snow & Perkins, 1979; Weissenrieder, 1987), o ouvinte precisa ter competência gramatical e competência sociocultural, ou seja, conhecimento dos aspectos sociais e culturais presentes no contexto da mensagem.

Além da contribuição dada pela teoria dos esquemas, o conceito de competência estratégica, isto é, a capacidade do ouvinte de atribuir significados às palavras não familiares ouvidas e de usar estratégias⁵ para compensar a falta de conhecimento (Metinee, 2000) também auxilia na explicitação do processo de compreensão oral. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que o ouvinte precisa também ter a competência discursiva, ou seja, a capacidade para usar recursos coesivos que atribuam significado ao texto e a capacidade para reconhecer como a coerência é usada para manter a unidade da mensagem (Douglas, 1988; Dunkel, 1991b; Faerch & Kasper, 1986; Robinett, 1978; Scarcella & Oxford, 1992; Shrum & Glisan, 1999).

Percebe-se, porém, que modelos teóricos que tentam capturar a complexa e intrincada natureza do processo de compreensão não conseguem dar conta dos diversos fatores cognitivos e externos (ambientais) que influenciam a recepção, interpretação e construção de significado. Ao longo dos últimos trinta anos, progressivamente, menos ênfase tem se dado à compreensão como um processo cognitivo interno do ouvinte e mais atenção tem se prestado aos processos de interação e negociação de significado, em uma tentativa de abarcar todos os fatores que permeiam o processo de compreensão.

3. Compreensão oral e comunicação mediada pelo computador

(CMC)

A mídia visual sofisticou-se e a percepção começou a emergir da íntima relação entre compreensão visual (*viewing*) e compreensão de textos orais (*listening*). Particularmente em língua estrangeira, pesquisadores e

⁵ Estratégia, por sua vez, segue a concepção de Rubin (1975: 43) e deve ser compreendida como um conjunto de “técnicas ou os recursos que um aprendiz pode usar para adquirir conhecimento”.

professores passaram a tratar dos significados do gesto, da expressão visual, da linguagem corporal (Kellerman, 1992; Hurley, 1992; Fidelman, 1994) com a introdução dos vídeos nas aulas, da importância do contexto visual (Secules, Herron & Tomasello, 1992), do papel dos aspectos não-verbais (Kellerman, Ammerlaan, Bongaerts & Poullisse, 1990), das mensagens transmitidas (Kellerman, 1992). Entretanto, dado o escopo deste trabalho, não poderei me aprofundar nesses aspectos – apesar de acreditar que tais estudos possam ter um impacto considerável quanto ao uso de multimídia em contextos de aprendizagem mediados por computador – pois a imagem / o vídeo serão enfocados como tendo papel complementar e de apoio para o canal verbal/ aural. Mais recentemente, como afirma Hoven (1997), com o advento da multimídia e do oferecimento de multimídia interativa para o aprendizado de línguas, esse foco tem sido progressivamente posto em prática.

À medida que a tecnologia de multimídia se torna mais acessível, torna-se também mais uma opção de recurso a ser usada no desenvolvimento da habilidade de compreensão da fala. Desse modo, ao permitir uma integração de texto, gráficos, áudio e movimento numa gama de combinações, possibilita o processamento multimodal, ou seja, o engajamento de mais de uma modalidade de percepção: texto – som – vídeo (Meskill, 1996).

MacWilliam (1986) argumenta que as múltiplas línguas (texto, som, imagem) exigem muito da capacidade de processamento de uma pessoa, principalmente quando o material está numa língua estrangeira ou numa segunda língua. Entretanto, ainda é desconhecido como o processamento multimodal interfere no processo de compreensão da fala. Há décadas, imagens associadas com som, assim como o vídeo, são usadas em sala de aula presencial como recurso para facilitar atividades de compreensão, ajudar no armazenamento de informação, aumentar a

motivação do aluno etc., mas a co-ocorrência de vídeo com texto, áudio e gráficos em um ambiente multimidiático levanta a questão sobre o processamento necessário para essas modalidades combinadas.

Nas duas últimas décadas, há muitas tecnologias audiovisuais, porém nenhuma gerou o impacto causado pelo computador pessoal. A compreensão de textos orais mediada por computador pode possibilitar o acesso a material autêntico⁶ e, assim, influenciar o aluno no seu aspecto motivacional, por lhe dar a oportunidade de observar o uso expressivo da linguagem em termos de seus valores estéticos, éticos ou culturais, além do objetivo comunicativo ou informacional. Apesar de o material autêntico poder ser lingüisticamente mais complexo em conteúdo, tais exemplos de uso de linguagem podem tornar o estudo da língua mais compensador e gratificante, uma vez que o aluno, ao lidar com amostras autênticas de linguagem em um contexto, aprende a apreciar como o significado intencional é negociado na outra língua.

Computadores, equipados com programas adequados e atividades especialmente elaboradas, podem criar um ambiente que incorpore interação e negociação de significado sob controle estratégico do aluno. Esse ambiente pode ser ampliado com o uso da Internet, potencializando, assim, as possibilidades de expansão do conhecimento. O aluno passa, então, a tomar decisões, de acordo com sua vontade, curiosidade e necessidade, quanto ao conteúdo, ao modo, à ordem, ao ritmo, ao nível e à direção de aprendizado, à medida que é exposto à língua estrangeira, por meio de tarefas baseadas em material de linguagem autêntica. Em outros termos, os ambientes educacionais *online* podem não só oferecer aos alunos oportunidade de seguir em seu processo de aprendizagem de acordo com o próprio ritmo, mas também permitir que interaja, conforme o que foi

⁶ O termo *material autêntico* é definido neste estudo como amostras de eventos comunicacionais criadas por falantes nativos para falantes nativos (Bacon, 1992; Scarcella & Oxford, 1992).

programado, não só com o material, mas também com outros colegas em espaços apropriados de interação.

Embora os aspectos de interatividade homem-computador não sejam objeto deste trabalho, é interessante observar o que dizem alguns estudiosos. Hoven (1997) menciona que alguns estudos começaram a lidar com certos aspectos dessa questão. Chapelle (1994) trabalha com a noção de gênero desenvolvida por Halliday & Hasan (1989) e Swales (1990) e sugere que o estudo e uso eficiente de comunicação mediada por computador (CMC) fundamenta-se na análise das atividades elaboradas em três níveis diferentes: texto, gênero e contexto. Em suas palavras :

CALL texts are produced in any language learning context where the computer takes an interactive role. Such contexts may be comprised of learners working individually with a computer, of learners working in pairs or larger groups with a computer or multiple connected computers, or of learners working with teachers or other experts. In each of these cases, the participants – one of which is the computer – contribute to an emerging text which is affected by the nature of the context and which both affects and provides evidence for the quality of the learning experiences.

(Chapelle, 1994: 38)

Para Chapelle (1994), o computador pode ter um papel de interação no contexto de aprendizagem; todavia, como explica Jonassen (1992), não é o computador em si que desempenha esse papel, mas sim o programa ou a pedagogia que está por trás, ou seja, o desenho instrucional das tarefas de aprendizagem, o conteúdo do material, o desenho da interface, entre outros.

Síntese da segunda parte

Com base no que foi exposto, parece justo dizer que a compreensão da fala pode ser reconhecida como uma atividade complexa, na qual está presente uma negociação ativa de significado entre ouvinte e falante, que ativa processos cognitivos e sociocognitivos. No entanto, este estudo não se fundamenta apenas em tais aspectos, pois considero que o processo de

compreensão oral é um processo ativo, no qual pelo menos quatro tipos de conhecimento entram em ação: conhecimento pragmático, semântico, lexical e fonológico. Dessa forma, além da competência gramatical, outras competências são necessárias ao ouvinte: as competências sociocultural, estratégica e discursiva.

Considero também que os aspectos social e cognitivo estão ligados um ao outro, que a cognição humana é um processo social e cultural (Hutchins, 1995: 353) e que focar puramente o aspecto de processamento de informações isolado do aspecto sociocultural não é suficiente para um estudo que lida com processos cognitivos.

Ao rever a literatura, percebo que há a necessidade de surgirem pesquisas que se voltem não só para o contexto social da compreensão da fala como tem sido mas também que tratem do processo de compreensão em contextos de comunicação mediada pelo computador. O uso de multimídia⁷ pode fornecer uma dimensão a mais para a comunicação quando o controle e manuseio de informação passam para as mãos do aluno? A introdução do uso do computador pode confirmar as descobertas de pesquisas feitas até agora com outros recursos (o vídeo, por exemplo)? Parece natural depreender que daqui para frente pesquisas que investiguem a compreensão da fala mediada pelo computador devam dar conta também da interferência desse recurso para o desenvolvimento dessa habilidade.

Para isso, a teoria da atividade serve como um referencial teórico importante porque leva em conta, todos os componentes envolvidos em uma atividade: quem está engajado, os artefatos usados, o que quer, as relações sociais e contextuais e o objeto ou produto da atividade.

⁷ Neste trabalho, multimídia refere-se a combinação de uma ampla gama de elementos comunicacionais – texto, som, gráficos, imagens, animação, vídeo etc, veiculados pelo computador.

Assim, um aspecto inédito deste trabalho é a percepção não isolada de todo o processo envolvido na compreensão oral, dentro de um sistema maior, que é o da atividade humana, ou seja, as tarefas de compreensão oral não serão analisadas isoladamente do sistema de atividade de se engajar no curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II.

4. Implicações metodológicas da teoria da atividade

Embora a teoria da atividade pareça promissora no sentido de oferecer uma estrutura de análise e uma terminologia próprias para descrever a atividade humana em contexto, não apresenta um método padrão para pesquisa. Como foi observado por Engeström (1999) e Jonassen (1999b), ela não oferece técnicas e procedimentos de pesquisa já prontos.

A primeira tentativa para se especificar as implicações metodológicas da teoria da atividade foi feita por Vygotsky, em 1930. Tal tentativa foi expressa segundo três princípios:

- a. *Análise de processo e não de objeto.* “Qualquer processo psicológico, quer seja desenvolvimento de pensamento ou comportamento voluntário, é um processo no qual mudanças ocorrem bem em frente aos nossos olhos” (Vygotsky, *apud* Tolman, 1999: 76. *Tradução minha*).
- b. *Explicação versus descrição.* Vygotsky buscava explicações.
- c. *Problema do comportamento fossilizado.* Noção de que processos subjacentes não estão sempre evidentes na superfície aparente das ações.

Entretanto, os princípios da metodologia ainda precisam ser dominados e não podem ser traduzidos como procedimentos precisos e definidos. Segundo Tolman (1999), a literatura da teoria da atividade está

repleta de exemplos concretos de pesquisas que revelam três determinantes: (1) a existência de um entendimento teórico do processo geral; (2) um foco na natureza concreta do problema imediato e (3) um objetivo de revelar as dinâmicas causais subjacentes.

A teoria da atividade, como estrutura, tem continuamente se desenvolvido, como pode ser visto na primeira parte deste capítulo. Conseqüentemente, os esforços têm ocorrido no sentido de fornecer um guia prático geral e recomendações de como aplicar tal teoria.

No que se refere à sua aplicação, Engeström (1999) descreve três princípios cruciais: o primeiro refere-se à necessidade de se focar e usar um sistema de atividade coletivo como unidade de análise. Tendo-se estabelecido o sistema de atividade coletivo, deve-se identificar os componentes e atributos do sistema de atividade em questão. O segundo diz respeito à necessidade de identificar as contradições internas e externas entre os vários componentes do sistema de atividade, quando se analisa os dados. As contradições formam a base para o entendimento do sistema de atividade investigado e manifestam-se como distúrbios ou conflitos. Uma investigação nessa direção é necessária para se entender as inovações e os tipos de mudanças ocorridas no sistema de atividade em investigação. O terceiro refere-se à análise do desenvolvimento histórico da atividade examinada no contexto em que ela normalmente ocorre. Engeström (1999) não estipula procedimentos metodológicos específicos para se colocar em prática tal conjunto de princípios, fica a cargo do pesquisador interpretá-los e aplicá-los da melhor forma possível.

Embora faltem procedimentos metodológicos definidos, a teoria da atividade tem atraído pesquisadores em diversos campos, quer na interface do ensino de línguas e tecnologia, quer na compreensão de práticas de estudo a distância (Carelli, 2003; Tavares, 2004; Sprenger, 2004), nos campos de ensino e aprendizagem (Moll, 1990), na interação homem-

computador (Nardi, 1996), na cognição distribuída (Salomon, 1993). Algumas práticas têm sido geralmente aceitas.

Independentemente do foco, a atividade deve ser estudada em uma situação de vida real, o que inclui os pesquisadores como participantes ativos no processo. Para a teoria da atividade, o contexto deve ser visto como um sistema que comporta interações socioculturais, as quais caracterizam um comportamento que produz um tipo de mudança chamado aprendizagem.

A teoria da atividade está associada a uma abordagem de análise qualitativa e, no caso de análise de situações de aprendizagem, Jonassen (1999b) e Nardi (1996) afirmam ser importante pressupor certas características:

- a. o tempo de pesquisa deve ser longo o suficiente para se entender os objetos da atividade. A compreensão do objeto implica estabelecer os tipos de mudanças que poderão ocorrer na atividade e nos objetos e suas relações com outras atividades;
- b. a análise deve considerar primeiro os padrões mais amplos da atividade, antes de considerar os fragmentos episódicos que não revelam a direção geral e a importância da atividade;
- c. os pesquisadores devem usar métodos variados para a coleta de dados (entrevistas, observações, vídeo, diários etc.) e pontos de vista (sujeito, comunidade, ferramentas) diferentes.

Síntese do capítulo

Neste capítulo, apresentei um breve histórico sobre a teoria da atividade e descrevi seus princípios, por acreditar que ela fornece pressupostos que ajudam a entender a atividade humana como um sistema próprio com ferramentas, regras, divisão de trabalho e estrutura. Tratei também da habilidade de compreensão da fala no processo de ensino-

aprendizagem; de sua definição, natureza e, ainda, das características do processo.

Das idéias apresentadas, a mais importante, talvez, seja a noção de que a atividade humana é mediada por uma realidade culturalmente definida. Nesse sentido, uma das contribuições fundamentais da teoria da atividade para o contexto educacional é a explicação da atividade humana como um processo dinâmico de ações e operações reguladas por objetivos e metas que são melhor entendidos e definidos no sistema de atividade.

A teoria da atividade define o ser humano como um ser social e histórico, portanto valoriza os aspectos culturais e remete à visão filosófica de que o homem é produto e produtor de si mesmo. O que as pessoas fazem representa a unidade básica de análise quando se estuda o comportamento humano. Desse modo, a teoria da atividade pretende entender tanto o aspecto individual quanto o coletivo das práticas humanas, com base em uma perspectiva sociocultural histórica.

No próximo capítulo, descreverei a metodologia e o contexto da pesquisa.

METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentarei os aspectos que fazem parte do desenho metodológico desta pesquisa: a justificativa da escolha metodológica, a descrição do contexto em que a investigação se insere, a descrição do curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II, a caracterização dos participantes, os procedimentos e instrumentos de coleta utilizados, os procedimentos para análise e a descrição da sistematização dos dados.

O objetivo geral da pesquisa é investigar os aspectos envolvidos na atividade de se engajar no curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II⁸, realizado por professores de inglês da rede pública do estado de São Paulo em 2003. Com base na teoria da atividade, pretendo responder as seguintes perguntas:

- Como ocorreu a atividade, da perspectiva do aluno?

⁸ A primeira versão do curso foi feita em 1999 pela seguinte equipe de *design*: WADT, M. P. S., COLLINS, H., FONTES, M. C. M., CARELLI, I. M., PEREIRA, K. M., GABRIEL, S., FERREIRA, A., LESSA, A. . Posteriormente, em 2002, o curso foi redesenhado por WADT, M. P. S., COLLINS, H., FREIRE, M. M., FERREIRA, A. A versão de 2002 foi a utilizada para a turma de 2003.

- Como a mediação de ferramentas ajuda a entender a relação entre o aluno e seu(s) objetivo(s) para se engajar no curso?
- Quais as contradições ocorridas?
- Quais as soluções encontradas?
- Quais são os indícios, produzidos pelo aluno nos diversos espaços do curso, que ajudam a perceber o seu desenvolvimento e engajamento?

Para uma melhor apreciação de como a pesquisa foi desenvolvida, a próxima seção trata mais detalhadamente do embasamento metodológico que orientou o estudo.

1. Escolha metodológica

A teoria da atividade fornece uma estrutura conceitual para a compreensão e análise da atividade humana; entretanto, não fornece procedimentos metodológicos claros de como as atividades devem ser reconhecidas, delineadas e escrutinizadas. Portanto, dentro da tradição da teoria da atividade, encontram-se tipos diferentes de estudos, como, por exemplo, observação das atividades, análise das interações, análises históricas de ferramentas, estudos de caso etc.

Kaptelinin e Nardi (1997) afirmam que a teoria da atividade combina o rigor e a dedicação do método científico da ciência cognitiva tradicional com a atenção necessária aos fatores sociais e contextuais para os estudos ligados à interação homem-computador. Eles vêem a teoria como uma estrutura conceitual, na qual métodos como a etnografia e o desenho participatório são muito eficientes. Contudo, a conclusão metodológica a que chegam é a de que a teoria da atividade não prescreve um único método

de estudo; o método deve ser escolhido baseado nas perguntas de pesquisa, ou seja, tal teoria inicia-se com o problema e, então, move-se para a seleção de um método.

No caso desta pesquisa, o método selecionado foi o de estudo de caso. Na definição de Yin (1984: 23), esse método consiste em um questionamento empírico, que investiga um fenômeno contemporâneo em um contexto real de vida; quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes e quando fontes múltiplas de evidência são usadas. O estudo de caso enfatiza uma análise contextual detalhada de informação sobre um evento em particular. Por meio dele, examina-se todas as variáveis e suas interrelações para fornecer uma compreensão tão completa quanto possível do caso em investigação.

O método em questão pode ser uma forma de pesquisa quantitativa estatística, de pesquisa qualitativa descritiva, ou até uma combinação das duas (Burns, 1997). Diferentemente de métodos de pesquisa quantitativos e de experimentos mais especificamente dirigidos, os estudos de caso requerem um problema que procura uma compreensão holística do evento ou situação em questão, com base em um raciocínio lógico indutivo, do específico para o geral.

Burns (1997) categoriza seis tipos de estudo de caso, descritos a seguir:

1. **estudo de caso histórico** – tende a traçar o progresso de uma organização ou sistema ao longo de um período de tempo e depende intensivamente de registros históricos, documentos e entrevistas interativas. A pesquisa deve assegurar que os documentos ou registros essenciais estejam disponíveis por volta do período de investigação, como também a disponibilidade dos entrevistados;

2. **estudo de caso observacional** – usualmente conduzido em um ambiente de grupo por uma categoria específica de pessoas (por exemplo, um ambiente de sala de aula com alunos de primeiro ano de computação). Frequentemente, usa uma variedade de observação ou métodos de entrevista como ferramentas principais de coleta de dados;
3. **narrativa oral** – geralmente ligada à coleta de informação (por meio de entrevistas) a partir de um indivíduo (fonte de informações);
4. **análise situacional** – eventos particulares são estudados com base na visão de todos os participantes envolvidos no caso. Todas as visões são coletadas e analisadas para fornecer resultados que possam contribuir de maneira significativa para a compreensão do evento;
5. **estudo de caso clínico** – cujo principal objetivo é entender completamente um indivíduo em particular. Esse tipo de método tipicamente aplica entrevistas detalhadas, observação não-participante, documentos e registros. Além disso, tenta testar hipóteses com vistas à compreensão do problema e à identificação de possíveis tratamentos;
6. **estudo de caso múltiplo** – refere-se à coleção de estudos de caso. Não é baseado em amostragem lógica de múltiplos sujeitos em um experimento; trata-se de mais uma forma de réplica ou de experimentos múltiplos. Além disso, os argumentos e variáveis de cada caso devem ser consistentes para produzir os resultados contrários para razões previstas ou para produzir resultados semelhantes. O resultado irá demonstrar ou servir de suporte para as

proposições da pesquisa, ou, ainda, que há uma necessidade de revisar as sugestões propostas com um outro conjunto de estudos de casos para novos testes.

Stake (1995) afirma que o caso é geralmente selecionado devido a algo particularmente interessante que ocorre em um ambiente. Embora o estudo de caso possa resultar em uma generalização, que pode ser usada como hipótese para outras metodologias, esse não é o seu objetivo central. A questão central é a particularização e não a generalização (Stake, 1995: 8).

Os estudos de casos geralmente são estudos complexos, porque há múltiplas fontes de dados, podem incluir múltiplos casos dentro de um único estudo e podem produzir grandes quantidades de dados para análise. Apesar disso, podem ser usados para reforçar, produzir ou contrariar uma teoria, explicar uma situação, fornecer base para aplicação de soluções para situações, explorar ou descrever um objeto ou fenômeno.

Teoria da atividade e estudo de caso

Para a teoria da atividade, contexto é o sistema de atividade, uma vez que integra os sujeitos interagindo com um objeto, mediado por ferramentas (artefatos ou signos) e regras, e permite a divisão de trabalho para a realização da atividade. O sistema de atividade é a unidade básica de análise, portanto o objeto da pesquisa é essencialmente coletivo.

Pode-se encontrar várias pesquisas fundamentadas na teoria da atividade, que lançaram mão da metodologia do estudo de caso. Alguns exemplos internacionais são: Lim & Hang, 2003 (*An Activity Theory Approach to Research of ICT Integration in Singapore Schools*); Gregory, 2000 (*Activity Theory in a "Trading Zone" for Design Research and Practice*); Crichton, 1997 (*Learning Environments Online: A Case Study of Actual Practice*); Hasan, 1998 (*Integrating IS and HCI Using Activity Theory as a Philosophical*

and Theoretical Basis); Yamagata-Lynch, 2003 (*Using Activity Theory as an Analytical Lens for Examining Technology Professional Development in Schools*); Jarzabkowski, 2001 (*Strategy as Social Practice: An Activity Theory Perspective*); Spasser, 2002 (*Realist Activity Theory for Digital Library Evaluation: Conceptual Framework and Case Study*); Foot, 2001 (*Cultural Historical Activity, Theory as Practical Theory: Illuminating the Development of a Conflict Monitoring Network*), entre outros.

Exemplos de pesquisas brasileiras podem ser encontrados em Souza & Gomes, 2003 (Análise da Atividade Assíncrona na Interação via Lista de Discussão: Estudo de Caso em Curso de Formação Continuada de Professores em Regime Semipresencial); Rodrigues, 2003 (A Mudança da Prática Pedagógica do Modelo Presencial para o Modelo de Educação a Distância sob as Óticas da Teoria da Atividade e da Metodologia Inovadora); Menezes, 2002 (O Paradigma CSCL e a Avaliação Discente Mediada pelas NTICs: Reflexões através do Conceito de Contradições da Teoria da Atividade); Mendes, 2002 (Possibilidades e Limites da Informática na Educação – uma Abordagem a Partir da Teoria da Atividade); Komosinski, 2000 (Um Novo Significado para a Educação Tecnológica Fundamentado na Informática como Artefato Mediador da Aprendizagem), entre outros.

Neste trabalho, decidi desenvolver um estudo de caso na ótica de uma abordagem qualitativa, guiada por uma série de perguntas que ajudam a descrever a atividade de se engajar no curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet. Como ocorreu com Yamagata-Lynch (2003) e Foot (2001), fui pesquisadora e participante da pesquisa.

Conforme Godoy (1995: 58), “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos, pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, dos participantes da situação em estudo.” Assim, esta investigação não segue

padrões rígidos ou predeterminados. Com base na observação direta em um determinado período de tempo, ela visa a focar o estudo dos processos que originaram os dados e a interpretá-los. Tais dados, por sua vez, podem ser vistos como “fatos sociais”, por terem sido produzidos, compartilhados e usados de forma socialmente organizada (Silverman, 2001).

No trabalho, os alunos e o conteúdo não foram selecionados *a priori*. Fui pesquisadora e também professora do curso, portanto tive participação e envolvimento com a atividade em investigação. Os dados foram coletados de março a julho de 2003, ao longo de cinco meses ininterruptos, e foram agrupados em: (a) dados registrados automaticamente pelo sistema; (b) dados coletados por questionários e (c) dados obtidos por meio de comunicação ocorrida por *e-mail* (do curso e particular) entre professora-aluno/ aluno-professora.

Por ser a pesquisa realizada em ambiente educacional digital, há dados quantitativos que fazem parte do contexto, e a maneira de analisá-los e interpretá-los é influenciada pelas características peculiares ao meio (Wadt, 2002). Por exemplo, no ambiente educacional digital, tudo o que o aluno faz é registrado detalhadamente, dia e horário da mensagem, de acesso ao curso e etc.

2. Contexto de pesquisa

Os módulos de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II, ministrados a distância, faziam parte do Programa de Melhoria de Ensino da Língua Inglesa dirigido para professores de Inglês de Escolas Públicas, o qual consistia em uma parceria entre o Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL – PUCSP), por meio do

grupo de pesquisa Edulang⁹, e a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa- São Paulo.

O programa era composto por seis módulos, sendo: Expressão Oral em Inglês I e II (presencial), Leitura Instrumental em Inglês I e II e Compreensão do Inglês Falado I e II (a distância).

Segundo detalhado em seu site¹⁰, ele visa a:

“capacitar professores de Língua Inglesa através de um conjunto de cursos criados para contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, fazendo uso da tecnologia e permitindo o aprendizado de forma colaborativa. Tem como objetivo geral instalar um processo de educação contínua, eficiente e viável para qualquer professor de inglês. (...). Oferece oportunidades de adaptação a uma nova cultura, a da comunicação digital, e promove a adoção de modos colaborativos de trabalho, dinâmicas compartilhadas e atividades que estimulam o questionamento sobre modos enraizados de ensinar e aprender – instalando um novo processo de aprendizagem. (...) Visa estimular reflexão sobre questões de ensino e aprendizagem relevantes para o professor, que permita melhorar a utilização do inglês em atividades de leitura, compreensão e produção oral, bem como estimular a discussão e o compartilhamento de problemas e soluções para atuação junto a adolescentes de escolas públicas.”

Conforme Wadt (2002: 04-05), os módulos de compreensão do inglês falado foram desenhados de acordo com “visões teóricas de linguagem baseadas em gêneros a partir dos princípios postulados por Hasan, R. (Halliday, M. A. K.: Hasan, R., 1989) e Eggins, S. (1994)”. Nesses módulos, destaca-se a “visão de aprendizagem baseada em interação, especialmente a que se refere ao aprendizado e construção de conhecimento realizado no meio digital (Jonassen, D., 1993; Wilson, B. G., 1997)”.

Os módulos foram oferecidos por meio do *software* livre chamado TelEduc¹¹ versão 2.0 - um ambiente para a realização de cursos a distância

⁹ A equipe Edulang integra o projeto Lingüística Aplicada em Contexto Digital, um projeto na interface das áreas da Lingüística Aplicada, da Educação a Distância e da Tecnologia Digital.

¹⁰ <http://teacherslinks.lael.pucsp.br/programa.asp>, acesso em 16/10/2004.

via Internet, que consiste em uma plataforma desenvolvida no NIED (Núcleo de Informática Aplicada a Educação/UNICAMP). A próxima seção descreve em detalhe essa plataforma.

2.1 A plataforma TelEduc

Esta seção apresenta informações gerais sobre o ambiente virtual de aprendizagem – TelEduc, usado no curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II, no ano de 2003. O ambiente possui um sistema de acesso por meio de senha e de identificação pessoal (*login*), solicitados quando o participante acessa o curso. Sua página inicial (*home*) é dividida em duas partes: à esquerda, estão dispostos em uma coluna os espaços (ou ferramentas, conforme nomenclatura usada na descrição contida no *software*), e à direita, tem-se o conteúdo correspondente a uma determinada ferramenta, selecionada na coluna da esquerda.

No acesso ao curso, o primeiro conteúdo refere-se à ferramenta *Agenda*, que pode conter informações, dicas ou sugestões dos professores para os alunos. Essa página serve como um canal de comunicação direta e pode ser atualizada conforme previsto na dinâmica do curso ou conforme a necessidade. O TelEduc permite tornar visível ou não, a qualquer momento durante o período do curso, um conjunto de ferramentas e tal visibilidade pode fazer parte da metodologia adotada pelo professor. Descreverei, a seguir, as ferramentas usadas no curso em foco, conforme informações contidas no *software*.

¹¹ O trabalho foi realizado sob a orientação da Prof^a Dr^a Heloisa Vieira da Rocha, do Instituto de Computação da UNICAMP. A plataforma TelEduc pode ser acessada na página <http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc/>

2.1.1 Ferramentas no ambiente

As seguintes ferramentas foram utilizadas no ambiente TelEduc:

- Dinâmica de curso (*Course Dynamic*): contém informação sobre a metodologia e organização geral do curso.
- Agenda (*Agenda*): mostra a programação para um dado período de tempo (diária, semanal, mensal), além de ser a página de entrada do curso.
- Atividades (*Activities*): apresenta as atividades a serem desenvolvidas ao longo do curso.
- Material de apoio (*Support Material*): apresenta informação útil relacionada ao tema do curso, como apoio para o desenvolvimento das atividades propostas.
- Perguntas freqüentes (*Frequently Asked Questions*): contém a relação das perguntas realizadas com maior freqüência durante o curso e suas respectivas respostas.
- Fóruns de Discussão (*Discussion Forums*): permite acesso à página que contém tópicos em discussão em um dado momento do curso. O acompanhamento da discussão ocorre por meio da visualização de forma estruturada das mensagens enviadas e por meio da participação pelo envio de mensagens.
- Bate-papo (*Chat*): permite uma conversa em tempo real entre os alunos e o professor. Os horários de interação *online* com o professor são geralmente informados na agenda. Se houver interesse por parte do grupo de alunos, esse espaço pode ser utilizado em outros horários.
- Correio (*Mail*): permite enviar e receber mensagens por meio de um sistema de correio eletrônico interno ao ambiente.

- Grupos (*Groups*): permite a criação de grupos de pessoas, para facilitar a distribuição e/ou o desenvolvimento de tarefas.
- Perfil (*Profile*): apresenta informação referente ao aluno, de maneira informal, sobre suas principais características. É por intermédio dessa ferramenta que o estudante se apresenta aos demais colegas. Ela permite a edição de dados pessoais e seu objetivo fundamental é fornecer um mecanismo para que os participantes possam se “conhecer a distância”. É permitida a inserção de foto.
- Portfolio (*Portfolio*): armazena textos e arquivos utilizados e/ou desenvolvidos durante o curso, bem como endereços da internet. Esses dados podem ser particulares, compartilhados apenas com o professor ou compartilhados com todos os participantes do curso. Cada participante pode ver os demais portfolios e comentá-los se assim o desejar.
- Configuração (*Configure*): permite alterar configurações pessoais no ambiente, tais como: senha, idioma e notificação sobre as novidades.

As ferramentas abaixo não ficaram disponíveis para os alunos, somente para o professor (ou formador) e coordenador do curso:

- Acessos (*Access*): permite acompanhar a frequência de acesso dos alunos ao curso e às ferramentas.
- Intermap (*Intermap*): permite aos professores e coordenador visualizarem a interação dos participantes do curso nas ferramentas Correio, Fóruns de Discussão e Bate-Papo.

As ferramentas descritas a seguir são de uso exclusivo dos professores e do coordenador do curso:

- Administração (*Administration*): permite gerenciar as ferramentas do curso, as pessoas que dele participam e, ainda, alterar dados do curso. As funcionalidades dentro de Administração são: a) visualizar/ alterar

dados e cronograma do curso; b) escolher e destacar ferramentas do curso; c) inscrever alunos e professores do curso; d) gerenciar inscrições, alunos e professores; e) alterar nomenclatura do coordenador; f) enviar senha.

- Suporte (*Support*): permite aos professores entrarem em contato com o suporte do ambiente (administrador) por *e-mail*.

A Figura 2 mostra a primeira agenda do curso na visão do professor. Na visão do aluno, as ferramentas *Access*, *Intermap*, *Administration* e *Support* não aparecem.

Figura 2 - Primeira agenda do curso de *Compreensão do Inglês Falado via Internet*, ano de 2003



As ferramentas digitais foram divididas¹² segundo sua função no curso e, conseqüentemente, foram identificadas as seguintes categorias: *ferramentas de produção, de estudo, de publicação das tarefas pedidas e de comunicação*. Essas categorias são detalhadas no Quadro 3.

¹² Usei o critério de Carelli (2003).

Quadro nº 3 - Ferramentas do TelEduc e suas funções no curso

Ferramentas		Descrição	
Produção	<i>Environment Structure</i>	Apresenta para o aluno informação geral sobre o TelEduc, suas ferramentas e seus usos.	
	<i>Course Dynamic</i>	Página em html que contém <i>links</i> referentes a cada unidade do curso. É por meio do <i>Course Dynamic</i> que o aluno acessa as páginas de conteúdo do curso.	
	<i>Agenda</i>	Página de entrada do curso que disponibiliza a programação estabelecida pela professora.	
	Busca	Permite buscas em todas as ferramentas do curso.	
Estudo/ Publicação das tarefas pedidas	<i>Activities</i>	Permite o acesso às tarefas elaboradas para cada unidade.	
	<i>Individual Portfolio</i>	Permite aos alunos trabalharem individualmente e registrarem as tarefas realizadas.	
	<i>Group Portfolio</i>	Permite aos alunos trabalharem em grupo e registrarem as tarefas realizadas.	
	<i>Discussion Forum</i>	Permite aos alunos registrarem suas respostas individuais às tarefas pedidas.	
Comunicação	Assíncrona	<i>Discussion Forum</i>	Possibilita a comunicação assíncrona.
		<i>Email</i>	Possibilita o envio e recebimento de mensagens.
	<i>Profile</i>	Possibilita o registro de informações pessoais, que ficam visíveis a todos da comunidade.	
	Síncrona	<i>Chat</i>	Possibilita a comunicação síncrona.
Suporte Técnico	<i>Support Material</i>	Permite o acesso aos tutoriais sobre o TelEduc e sobre o <i>Internet Explorer</i> .	
	<i>Frequently Asked Questions</i>	Permite o acesso às respostas sobre as dúvidas técnicas mais comuns.	

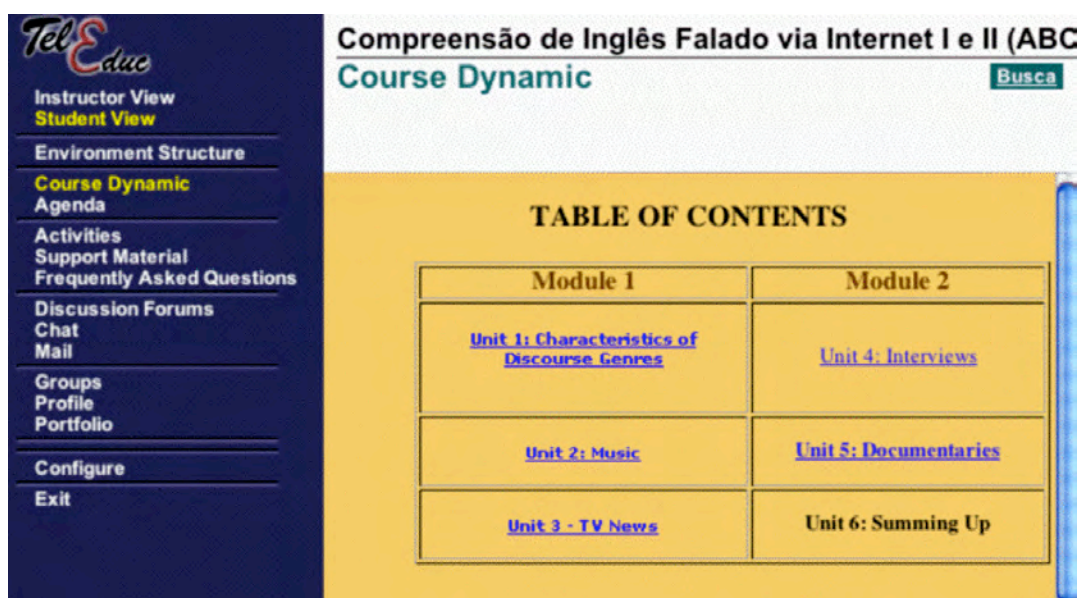
Em seguida, descreverei como as ferramentas digitais, segundo a classificação realizada em decorrência de suas funções (Quadro 3), foram usadas ao longo do curso.

2.1.1.1 Ferramentas de produção

Entre as ferramentas de produção, usou-se as ferramentas *Course Dynamic* e *Agenda*. A ferramenta *Environment Structure* não será descrita porque não foi elaborada nem tão pouco alterada pela equipe de *designers* do curso.

O *Course Dynamic* continha a organização estrutural do curso no formato de uma tabela de conteúdos, conforme pode ser visto na Figura 3.

Figura 3 - Página de acesso ao Course Dynamic



The screenshot shows the 'Course Dynamic' interface for the course 'Compreensão de Inglês Falado via Internet I e II (ABC)'. The left sidebar contains navigation options like 'Instructor View', 'Student View', 'Environment Structure', 'Course Dynamic', 'Agenda', 'Activities', 'Support Material', 'Frequently Asked Questions', 'Discussion Forums', 'Chat', 'Mail', 'Groups', 'Profile', 'Portfolio', 'Configure', and 'Exit'. The main content area displays a 'TABLE OF CONTENTS' table with two columns: 'Module 1' and 'Module 2'. The units are listed as follows:

Module 1	Module 2
Unit 1: Characteristics of Discourse Genres	Unit 4: Interviews
Unit 2: Music	Unit 5: Documentaries
Unit 3 - TV News	Unit 6: Summing Up

As cinco unidades ficavam acessíveis por meio de *links*. Nas páginas (em html) das unidades, os alunos encontravam as instruções, os textos e as tarefas pedidas para cada seção da unidade. O sistema registrava detalhadamente (dia e hora) o acesso à página de entrada (Figura 3) do *Course Dynamic*, mas não registrava o acesso às páginas de conteúdo relacionadas à página de entrada do *Course Dynamic*. A *Agenda* era utilizada pela professora para registrar o início e os prazos de términos de cada unidade, dia e horário dos *chats* e outros eventos e informações relevantes para o curso. Era a porta de acesso, portanto a primeira

informação disponível ao aluno. O sistema não registrava se a ferramenta de Busca foi utilizada.

2.1.1.2 Ferramentas de estudo/ Publicação das tarefas pedidas

A ferramenta *Activities* foi adotada pelos *designers* e pela professora como uma ferramenta de estudo, e, por meio dela, os alunos tinham acesso aos diferentes tipos de exercícios de compreensão oral elaborados para cada unidade dos módulos. Entre eles, destacam-se exercícios de múltipla escolha, combinação de sentenças, ordenação de sentenças, exercícios de resposta curta, falso/verdadeiro, preenchimento de lacunas, palavras cruzadas feitas por *input* sonoro, reorganização de sentenças etc.

Como pode ser observado na Figura 4, ao acessar a ferramenta *Activities*, o aluno encontrava cada unidade em pastas que continha uma relação de *links* relativos aos exercícios correspondentes à unidade pretendida. Não houve dados gerados pelo sistema sobre o desempenho dos alunos nos exercícios de compreensão oral.

Figura 4 - Relação de exercícios por unidade



Activity	Date
Quiz: Identifying Genres	28/01/2003
Genres in English Language Teaching - part 1	13/02/2003
Genres in English Language Teaching - part 2	13/02/2003
Genres in English Language Teaching - part 3	13/02/2003
Genres in English Language Teaching - part 4	14/02/2003
Genres in English Language Teaching - part 5	17/02/2003

As ferramentas *Individual Portfolio*, *Group Portfolio* e *Discussion Forum* tiveram a função de publicação das tarefas pedidas e foram utilizadas pelos alunos para registrarem suas respostas (individuais, em pares ou em grupos).

2.1.1.3 Ferramentas de comunicação

Para as interações assíncronas, foram usadas três ferramentas: *Discussion Forum*, *Profile* e *E-mail*. A ferramenta *Discussion Forum* foi organizada de acordo com a sessão de cada unidade (exemplo: [U.3-step2a: Why is prediction important?](#)). O aluno clicava no *link* que queria para deixar sua mensagem registrada e podia configurar a visão das mensagens segundo quatro critérios: autor, seqüência cronológica, título ou em estrutura de árvore (*tree organization*). Todas as mensagens deixadas nos *Discussion Forums* estavam relacionadas às tarefas do curso.

A ferramenta *Mail* foi pouco utilizada, como será explicitado mais adiante. Por meio dessa ferramenta, o aluno podia enviar e responder mensagens a um indivíduo, grupos de indivíduos ou à todos os participantes do curso.

A ferramenta *Profile* possibilitou o acesso a informações pessoais dos participantes da comunidade. Por meio dela, os alunos podiam registrar dados pessoais, interesses, *hobbies* e incluir suas fotos.

A ferramenta usada para comunicações síncronas foi o *Chat*. As sessões eram programadas e agendadas, segundo temas predefinidos, e ocorriam no meio da semana e aos sábados (esta repetia o tópico discutido no meio da semana). As sessões eram gravadas automaticamente pelo sistema e alunos e professora podiam ter acesso aos *scripts* ou *logs* dos *chats* realizados.

2.1.1.4 Ferramentas de suporte técnico

A ferramenta *Support Material* continha dois tutoriais: um sobre o TelEduc e outro sobre o *Internet Explorer*. O tutorial do TelEduc, explicado em português, versava sobre a plataforma educacional e tinha por objetivo ajudar os alunos a entender a dinâmica de funcionamento e as funções das ferramentas do curso: *Course Dynamic*, *Agenda*, *Activities*, *Support Material*, *CD-ROM*, *Frequently Asked Questions*, *Discussion Forums*, *Chat*, *Mail*, *Groups*, *Portfolio*, *Profile*, *Configure*. A Figura 5 exemplifica a explicação encontrada no tutorial sobre uma das ferramentas.

Figura 5 - Sobre a ferramenta Course Dynamic – encontrado no Tutorial do TelEduc Course Dynamic

Visão geral

O *Course Dynamic* é uma ferramenta onde o professor irá disponibilizar as unidades e os conteúdos que serão utilizados ao longo do curso. Cada unidade estará indicada com o número (Unit1, Unit2) e seu respectivo nome. Para entrar e visualizar o conteúdo basta clicar no link sobre o nome da unidade a qual deseje ter acesso.

Para acessar o conteúdo desse recurso apenas clique no menu esquerdo no link *Course Dynamic*.

Exemplo do Course Dynamic:

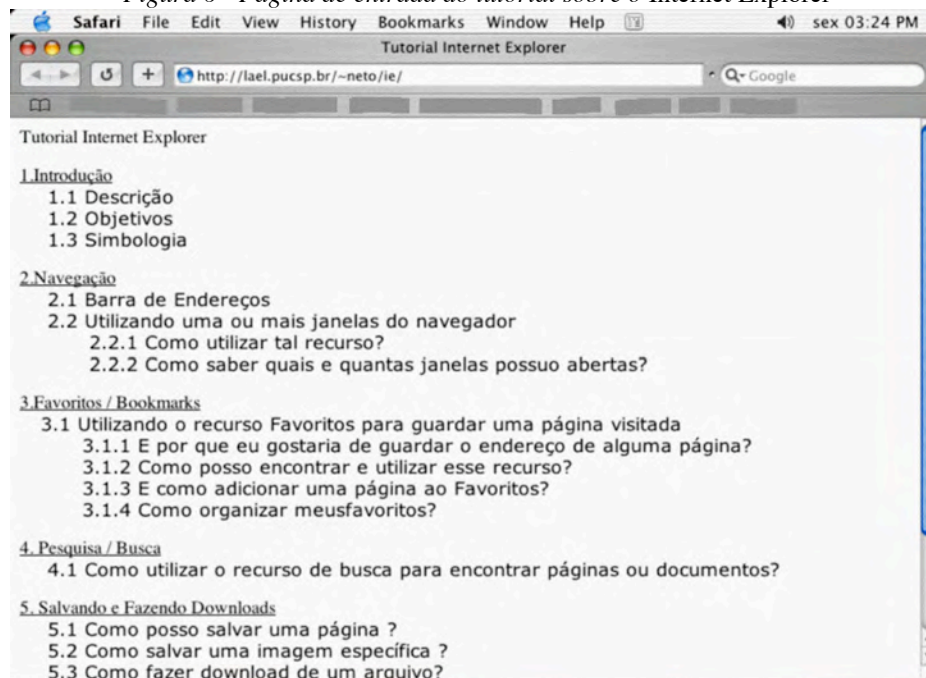
Compreensão de Inglês Falado via Internet I Course Dynamic

TABLE OF CONTENTS	
Module 1	Module 2
Introduction: Tools & Practice	Unit 4: Interviews
Unit 1: Characteristics of Discourse Genres	Unit 5: Documentaries
Unit 2: Music	Unit 6: Lectures
Unit 3 - TV News	

O tutorial sobre o *Internet Explorer* descrevia as funções do navegador, com instruções passo a passo de como proceder para um melhor uso e navegabilidade do navegador. Ao clicar nos *links*, o aluno tinha acesso

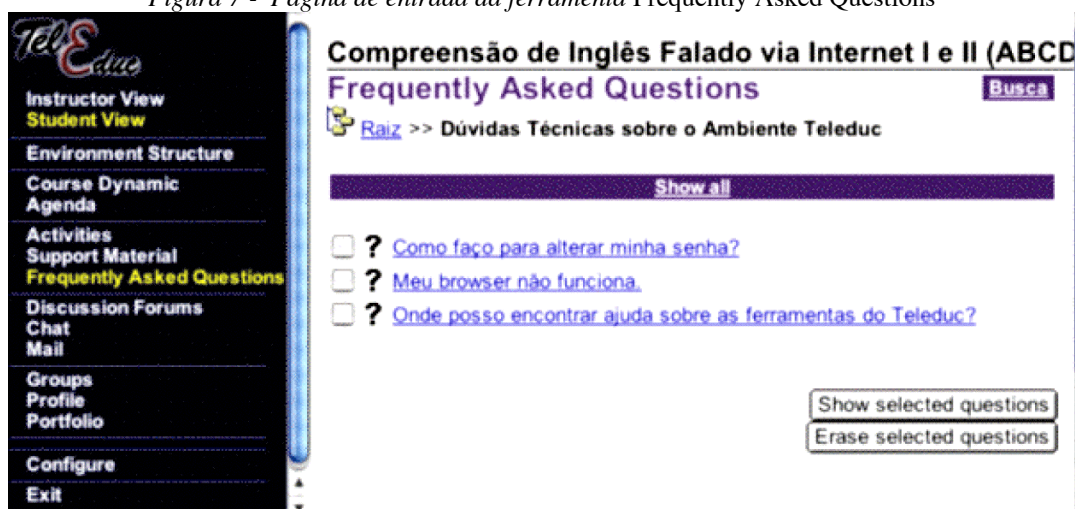
às informações detalhadas sobre cada tópico. A Figura 6 apresenta a página de entrada desse tutorial.

Figura 6 - Página de entrada do tutorial sobre o Internet Explorer



A ferramenta *Frequently Asked Questions* trazia respostas às dúvidas técnicas mais comuns. Ao clicar em cada pergunta, o aluno tinha acesso a uma explicação detalhada em português sobre o tópico. A Figura 7 traz a página de entrada dessa ferramenta.

Figura 7 - Página de entrada da ferramenta Frequently Asked Questions



Pode ser observado que os tutoriais não apresentavam orientações vinculadas à realização das tarefas do curso em si, orientavam exclusivamente sobre o uso das ferramentas do contexto digital.

2.2 O curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II

Os módulos de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II foram ministrados de março a julho de 2003, sem intervalo e com uma duração aproximada de vinte semanas. Eles propiciavam o desenvolvimento das estratégias de compreensão de quatro gêneros falados em inglês: entrevista, documentário, *clip* musical e notícia televisiva, por meio das seguintes unidades de trabalho:

- **Unidade 1: Características de Gêneros do Discurso** – introduzia as bases conceituais da organização do curso.
- **Unidade 2: Clips musicais** – resgatava as estratégias trabalhadas na Unidade 1 e desenvolvia integração de habilidades e o uso de organização textual e de pistas visuais.
- **Unidade 3: Notícias de TV** – unia leitura e compreensão oral de notícias em inglês, enfocando-se a compreensão geral com base no conhecimento prévio, e a compreensão detalhada por meio da estratégia de foco.
- **Unidade 4: Entrevistas** – apresentava as características genéricas de uma entrevista e visava a desenvolver no aluno a compreensão oral geral e de detalhe, preparando-o para fazer uma entrevista *online*.
- **Unidade 5: Documentário** – tratava das características genéricas de um documentário e visava a desenvolver no estudante a compreensão oral, observando a ordem e

seqüência de fatos, a importância de compreensão de léxico e a compreensão detalhada.

Explicarei, a seguir, cada unidade desenvolvida.

Unit 1- Characteristics of Discourse Genres - tinha por objetivos: a) propiciar ao aluno um contato com uma abordagem de textos baseada no conceito de gênero e com alguns gêneros escolhidos para o curso de compreensão oral; b) levar o aluno a configurar o CD; e c) propiciar ao aluno ouvir relatos sobre os gêneros com os quais um professor de inglês deveria lidar. Ao final da unidade, o aprendiz deveria saber quais os gêneros mais comuns utilizados por seus colegas na sala de aula de inglês e de que forma ocorria essa utilização.

A unidade propunha cinco tipos de exercícios de compreensão: preenchimento de lacunas, palavra cruzada baseada em *input* sonoro, combinação de uma parte da sentença com outra, questões abertas de compreensão e ordenação de frases segundo o que foi falado. Os exercícios foram elaborados no *HotPotatoes*¹³ e configurados para permitirem *feedback* automático. Os alunos puderam fazer os exercícios e tiveram a sua disposição o botão *Check*, para obterem as respostas automaticamente. O *HotPotatoes* foi usado porque o TelEduc, versão 2.0, não possuía ferramenta para criação/edição e gerenciamento de exercícios. O procedimento de respostas automáticas do *HotPotatoes* revelou-se problemático, como será demonstrado mais adiante no capítulo de Resultados e Discussão: Contradições da Atividade em Estudo.

¹³ O *HotPotatoes* é um conjunto de seis ferramentas de autoria, desenvolvidas pela equipe da *University of Victoria CALL Laboratory Research and Development*, que possibilita a elaboração de seis tipos básicos de exercícios interativos (múltipla escolha, resposta curta, sentenças misturadas, palavras cruzadas, combinação/ordenação e preenchimento de lacunas), utilizando páginas *Web*. A interatividade é obtida pelo uso de *JavaScript*. A versão usada para os exercícios dos módulos foi *HotPotatoes for Macintosh PowerMac/G3/G4 OS 8+* (versão 5.3.6) – site: <http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/>, acesso em 17/10/2004.

Além dos exercícios de compreensão, a unidade incluía duas tarefas individuais de cunho reflexivo ligadas à percepção de quais estratégias de compreensão o aluno usava no seu dia-a-dia e de quais gêneros eram mais usados em sua sala de aula e de que maneira, para que pudessem falar da experiência deles no curso. Os alunos deveriam publicar suas reflexões na ferramenta *Discussion Forum*.

Unit 2 – Music – tinha por objetivos ajudar o aluno a: a) identificar os diferentes gêneros musicais; b) aguçar a percepção de possíveis sensações e imagens mentais motivadas pela música; e c) relacionar música com arte e diversão. Ao final da unidade, o aluno deveria ser capaz de elaborar uma proposta de tarefa ou um plano de aula de inglês usando música, de forma a não se restringir à tradução e ao treino de vocabulário.

A unidade propunha sete tarefas:

- a. com base em *input* sonoro (melodia de três canções);
- b. com base em *input* visual (letras das três canções ouvidas);
- c. com base em *input* visual e sonoro (letras e músicas das canções selecionadas).

As tarefas eram individuais e visavam à produção de texto, com a utilização da ferramenta *Individual Portfolio*. Além dessas, outras tarefas consistiam em:

- a. registro das memórias musicais – tarefa individual para ser publicada no *Individual Portfolio*,
- b. adivinhação, com base em *input* visual (informações obtidas em vários *sites* indicados para escolha do aluno) – tarefa individual realizada com a ferramenta *Mail*. Os alunos deveriam mandar sua adivinhação justificada e recebiam da professora a avaliação da resposta: certa ou não.

As duas tarefas restantes foram elaboradas para serem realizadas em grupo ou em pares: a) a primeira partia de informações obtidas em um dos três *sites* listados na unidade, e os alunos escolhiam um dos *sites* para depois criarem uma atividade que poderia ser usada em seus contextos profissionais; b) a segunda pedia a elaboração de uma proposta de tarefa ou plano de aula de inglês usando música e que não se limitasse à tradução e treino de vocabulário. Para essa última estava previsto uma enquete: os alunos escolhiam a melhor proposta de tarefa ou plano de aula e registravam seu voto na ferramenta *Discussion Forum*.

A unidade incluía também a indicação de alguns *sites* nos quais o aluno poderia ouvir música em inglês para divertimento próprio.

Unit 3 – News – tinha por objetivos: a) guiar o aluno a ler notícias em inglês e b) desenvolver estratégias de compreensão oral centradas em conhecimento prévio, compreensão geral do texto e definição de pontos específicos para compreensão detalhada. Ao final da unidade, o aluno deveria ser capaz de assistir a várias notícias em inglês pela Internet e escolher uma que melhor representasse o tema trabalhado na unidade.

A unidade propunha um exercício de compreensão que exigia a combinação de trechos de notícias ouvidas com as respectivas manchetes. Uma outra tarefa para ser feita em pares incluía a escolha, entre os *sites* indicados, de uma notícia a ser ouvida e analisada estruturalmente, segundo material teórico encontrado na unidade. A análise deveria ser registrada na ferramenta *Group Portfolio* e o *follow-up* da tarefa incluía uma sessão de *chat*, que deveria ser marcada para o grupo todo escolher uma única notícia que melhor representasse o tema *Discrimination and Solidarity*, à qual deveria reportar individualmente utilizando a ferramenta *Individual Portfolio*.

Unit 4 – Interview – tinha por objetivos a) capacitar o aluno a compreender e conscientizar-se sobre as características genéricas de uma entrevista; b) desenvolver estratégias de compreensão oral nos níveis geral e

detalhado; e c) preparar o aluno para fazer uma entrevista, do ponto de vista do entrevistador. Ao final da unidade, o estudante deveria ser capaz de elaborar uma entrevista e entrevistar um convidado.

A unidade propunha uma tarefa de preparação antes de os alunos ouvirem os arquivos sonoros. Em pares, eles deveriam preparar um plano de aula sobre o Reino Unido e sua cultura e publicá-lo usando a ferramenta *Group Portfolio*. A unidade incluía seis entrevistas para as quais foram elaborados exercícios de compreensão (questões de falso/verdadeiro; ordenação de idéias e perguntas conforme são mencionadas na entrevista; combinação de informações solicitadas, consoante respostas na entrevista e questões de múltipla escolha). A tarefa final da unidade foi conduzida numa sessão de *chat*, em que a professora do curso foi entrevistada.

Unit 5 – Documentaries – tinha por objetivos a) capacitar o aluno a compreender e conscientizar-se sobre as características genéricas de um documentário; b) desenvolver estratégias de compreensão oral, observando ordem e seqüência de fatos, importância de compreensão de léxico e prática de compreensão detalhada, c) utilizar conhecimento prévio para o desenvolvimento da compreensão do texto. Ao final da unidade, o aluno deveria ser capaz de analisar a estrutura de um documentário.

A unidade propunha dois exercícios preparatórios para o documentário a ser visto (*slide-show*) e ouvido: a) adivinhação do conteúdo baseado na imagem e b) predição de vocabulário com base em um cenário dado. O documentário encontrava-se no endereço: <http://www.chicomendes.com>. A seguir, são reproduzidas as páginas de entrada que deveriam ser percorridas pelo aluno para chegar ao conteúdo principal:

Figura 8 - Página de acesso ao site

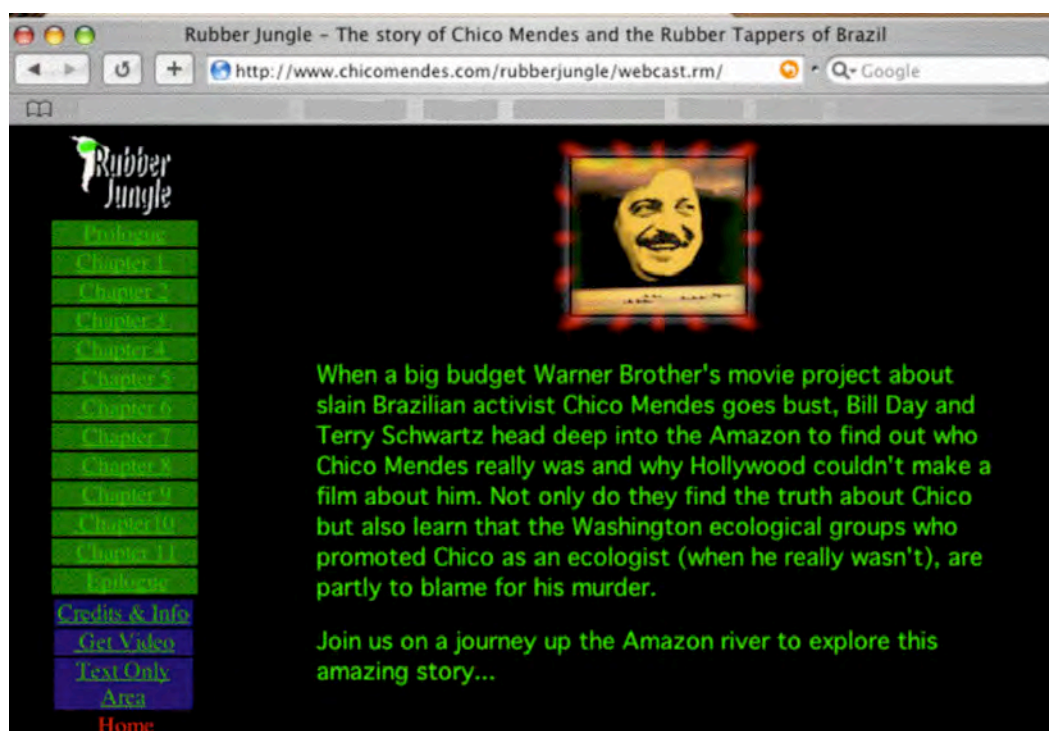


Figura 9 - Página de configuração do software de áudio



Após essas duas páginas, o aluno chegava à página principal, reproduzida a seguir:

Figura 10 - Página de conteúdo do site sobre Chico Mendes



Os exercícios de compreensão para essa unidade foram elaborados com base nos capítulos 4 e 5 do *site* acima. Ao ouvir o capítulo 4, o aluno deveria realizar dois exercícios que pediam para selecionar a ordem dos eventos narrados com apoio visual (imagens). Ao ouvir o capítulo 5, ele

deveria responder, após discussão em grupo, duas perguntas abertas. O aluno deveria usar a ferramenta *Discussion Forum* para registrar suas respostas individuais e para negociar com os integrantes de seu grupo uma única resposta. A resposta do grupo deveria ser registrada na ferramenta *Group Portfolio*.

A unidade incluía, ainda, três outras tarefas: uma em que o aluno deveria registrar na ferramenta *Discussion Forum* uma descrição do tipo de organização do documentário visto; outra em que deveria ouvir uma música e assistir ao restante dos capítulos do documentário, para depois registrar a informação considerada surpreendente, e outra, em que deveria comentar sobre dois itens em particular com os colegas, usando a ferramenta *Discussion Forum*.

As tarefas desenhadas para o curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II ficaram distribuídas nas ferramentas digitais do TelEduc, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro nº 4 - Tarefas do curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II distribuídas nas ferramentas do TelEduc

Unidades	Ferramenta de produção			Ferramenta de estudo				Ferramenta de comunicação				
	Páginas que explicam Conteúdo	Páginas que contêm Instrução para atividade	Agenda	individual			colaborativo	Assíncrona			Síncrona	
				Activities	Portfolio	Discussion forum	Group Portfolio	Discussion Forum	Mail	Profile	Chat	
Small Talk		1			1							
1	5	2		6		5						
2	3	10		1	2	2	3		1			
3	5	6	1	1	2	1	3					1
4	3	9	1	6			3					1
5				4		3	1					

As tarefas de compreensão oral do curso

À medida que o foco no ensino e na aprendizagem de línguas passa a ser mais o aluno, as investigações conduzidas na área de compreensão oral têm progressivamente mudado. Hoje, o diálogo contínuo existente entre os pesquisadores gira em torno da natureza da interação do aprendiz com o *input* oral. O ouvinte está ativamente engajado na construção de significado, com base em uma variedade de contextos e fontes de *input* (Vandergrift, 2002).

Vários pesquisadores têm tentado analisar os fatores que contribuem para a dificuldade ou complexidade dos textos em geral e das tarefas de compreensão oral em particular. Brown (1986) identificou "a especificação da tarefa", "a tarefa" e "o texto" como fatores que determinam o nível de dificuldade para a compreensão em um estudo conduzido com adolescentes em língua materna.

Boyle (1984) lista três classes de fatores mencionados na literatura: fatores do ouvinte (biográfico, sociológico, intelectual, físico e psicológico), fatores do falante (habilidade lingüística, velocidade de fala, prestígio, personalidade do falante) e fatores do meio (língua usada, dificuldade de conteúdo e de conceitos, acústica do ambiente, apoio paralingüístico fornecido). Richards (1985) e Ur (1984: 2-10) também analisam essa questão, sendo que Ur menciona "fatores da mensagem" e "fatores do meio", por exemplo. Com relação aos "fatores de mensagem", ela cita, entre outros, a memória de curto prazo, que lida com a forma dos enunciados, enquanto a memória de longo prazo detém-se nos seus significados. Portanto, o que é ouvido hoje pode ser repetido com formas ou palavras diferentes na semana seguinte. Um outro exemplo está ligado ao conhecimento prévio que o ouvinte emprega nas situações de compreensão oral. Por "fatores do meio", destacam-se as hesitações, a velocidade da fala, os erros gramaticais que

eventualmente ocorrem, os gestos, as expressões e outros sinais não verbais etc.

Hoven (1997: 96), depois de examinar as análises de Anderson e Lynch (1988), Brown e Yule (1983) e Cook (1989), propõe a identificação de três aspectos interrelacionados:

1. **características do texto** (aspectos da linguagem do texto, organização discursiva, conteúdo);
2. **características do contexto** (aspectos paralingüísticos do texto, nível e natureza de apoio, carga de processamento);
3. **características da tarefa** (incluindo classificação de tipos de tarefas e nível de exigência de resposta).

Um dos aspectos levados em conta quando se fala do contexto é a reciprocidade ou disponibilidade do falante. O nível de interação entre ele, que conduz a negociação de significado, e o ouvinte afeta o nível de compreensão atingida por este último. Nesse sentido, Hoven (1997: 109) aponta para dois aspectos: a visibilidade do falante e o grau de interatividade com o ouvinte.

Concordo com Hoven (1997) que em uma situação face a face, o ouvinte tem acesso a todas as características visuais ou cinéticas disponíveis e pode, se consciente de sua importância, usá-las para facilitar a compreensão. Essas características também estão disponíveis aos alunos quando participam de tele ou vídeoconferências, assistem a televisão ou ao vídeo, participam de sessões com recursos multimidiáticos, etc. Quando ouvem uma gravação de uma conversa telefônica, por exemplo, nenhuma dessas características visuais ou cinéticas estão disponíveis, o que aumenta o nível de dificuldade. No caso do contexto desta pesquisa, os textos orais

usados iam dos textos apenas orais [teoricamente mais difíceis, segundo Hoven (1997)] aos textos multimídia (com imagens).

Para Hoven (1997: 111), a interatividade refere-se à importância da presença do interlocutor, que dá *feedback* ao ouvinte e ajuda-o na negociação de significado na interação. Em uma situação de grupo ou de par, o falante está disponível para responder perguntas, confirmar significados, esclarecer pontos/conceitos e resolver ambigüidades. No caso do aluno, a presença do falante resultará em mais negociação de significado e, portanto, em comunicação mais potencialmente bem sucedida.

O *feedback*, no contexto da pesquisa, ocorreu por meio de comentários inseridos no programa utilizado. À medida que o aluno respondia a uma determinada questão, podia checar sua resposta clicando o botão de *Check*. Com esse procedimento, recebia os comentários que haviam sido previamente inseridos no programa. Tratarei desse assunto em mais detalhes no capítulo Resultados e Discussão: Contradições da Atividade em Estudo.

Como hoje muitos educadores apregoam o uso de tarefas que permitam aos alunos praticarem as estratégias necessárias para compreensão (por exemplo, procurar por informação específica) e que forneçam acesso a textos autênticos¹⁴ e genuínos de forma mais significativa, é necessário considerar os aspectos da tarefa em si.

Aspectos da tarefa

A literatura fornece várias definições para o termo *tarefa*. Em Breen (1987: 23), a tarefa é um conjunto de planos de trabalho, cujo propósito final é facilitar a aprendizagem de língua – do exercício mais simples ao mais

¹⁴ Neste trabalho, textos autênticos referem-se a textos criados por falantes nativos para falantes nativos.

complexo e mais longo, tais como simulações, resolução de problemas e tomada de decisões. Em Nunan (1989), a tarefa é um trabalho direcionado, que leva o aprendiz a compreender, produzir ou interagir com a língua-alvo. As tarefas podem ser analisadas ou categorizadas de acordo com seus objetivos, suas atividades, *input*, cenários e papéis. Em Candlin & Murphy (1987: 10), a tarefa é uma atividade entre um conjunto de atividades diferenciadas que apresentam problemas a serem resolvidos, em ordem seqüencial. Tais atividades compreendem aprendizes e professores em alguma seleção conjunta, realizada com base em uma gama de procedimentos comunicativos e cognitivos variados, aplicados a conhecimentos já existentes ou novos, na busca e exploração coletiva de metas previstas ou emergentes no ambiente social.

Nesta pesquisa, usarei o conceito de Hoven (1997), que compreende por tarefa uma atividade que tem um objetivo de aprendizagem, em um contexto de aula (presencial ou virtual), e é elaborada ou estruturada por um professor ou *designer*, não tendo necessariamente uma progressão ou apresentação linear. A tarefa pode envolver um ou mais alunos, tanto dentro quanto fora da classe, durante um certo tempo.

Se consideramos o processo de compreensão da fala como um processo interativo, está intrínseco que o ouvinte possui um papel de participante ativo com um objetivo (ou objetivos) antes, durante e depois de ouvir um texto. Então, como interpretar a maneira pela qual o ouvinte aplica o(s) seu(s) objetivo(s) ao texto em questão? Do ponto de vista cognitivo, Hoven (1997: 112) apresenta a Taxonomia de Objetivos Educacionais para o Campo Cognitivo de Bloom *et al* (1956), e destaca que um dos aspectos cruciais no desenvolvimento dessa taxonomia é a separação da proficiência lingüística das capacidades ou habilidades cognitivas ou metacognitivas. A autora salienta que muitos estudos (Richards, 1983; Lund, 1990; Rost, 1990) têm tentado desenvolver taxonomias de habilidades de compreensão de

textos orais em L2; entretanto nenhum conseguiu abarcar toda a complexidade existente.

A taxonomia proposta por Hoven (1997: 121) incorpora todos os tipos de tarefas de compreensão de textos orais encontrados nos materiais comercialmente disponíveis e nos programas de ensino de língua estrangeira voltados para o desenvolvimento da habilidade de compreensão da fala. As tarefas foram analisadas do ponto de vista do aspecto cognitivo exigido para o aluno chegar a respostas apropriadas e com base nessas análises, os tipos de tarefas foram distribuídos ao longo da taxonomia, do nível do conhecimento para as exigências mais básicas (lembança de fatos) até o nível da apreciação.

No quadro a seguir, na coluna da esquerda, estão as características típicas de tarefas no nível cognitivo, como proposta por Bloom (1981). Na coluna da direita, há uma lista das tarefas de compreensão oral/visual encontradas na literatura (Grellet, 1981; Richards, 1983; Ur, 1984; Nunan, 1989; Sheerin, 1989; Lund, 1990; Stempleski & Tomalin, 1990; Cooper, Lavery, & Rinvoluceri, 1991; Stempleski & Arcario, 1992). Cada tipo de tarefa foi colocado em um nível, de acordo com a exigência cognitiva para que o aluno responda apropriadamente.

Quadro nº 5: Taxonomia de tipos de tarefas de compreensão de textos orais em termos das demandas da tarefa (nível ascendente de demanda cognitiva)

Nível de processamento cognitivo	Tipo de tarefa (definido em termos das demandas de resposta)
Conhecimento Os processos psicológicos da lembrança (Bloom <i>et al</i> , 1981) Lembrança de: específicos e universais, métodos e processos. Conhecimento de específicos (terminologia e fatos específicos). Ênfase em "símbolos com referentes concretos".	Fazer (indicar, reagir) Responder a comandos, instruções e direções Imitar Responder (respostas sim/não para questões simples sobre informação específica em um texto ou fornecer informação específica) Identificar mudanças de tópico Identificar informação específica

Compreensão Traduzir, ilustrar, extrapolar, estimar, prever, identificar/ distinguir, interpretar (Bloom <i>et al.</i> , 1981).	Transferir (de um meio para outro) Duplicar (i.e., transcrever, traduzir, ditar - Lund, 1990) Parafrapear enunciado (por exemplo, em um registro diferente) Ordenar figuras/ diagramas, de acordo com narração verbal Combinar conjuntos de <i>input</i> /texto em meios/canais diferentes (por exemplo, diagramas com algum tipo de descrição verbal) Inferir as características de participantes em um texto Inferir o relacionamento entre falantes em uma conversação Reordenar enunciados em um texto para combinar com um texto verbal
Aplicação Uso de abstrações em particular e situações concretas (Bloom <i>et al.</i> , 1981) i.e., lembrar e aplicar.	Buscar informação específica com algum grau de inferência exigido Reconstruir diálogo com base em uma transcrição contendo lacunas Anotar (de forma guiada) Prever (fim da história, tendências baseadas em dados e condições etc) <i>Jigsaw listening</i> Inferir significados (que não estão explicitamente enunciados em um texto) Buscar pontos principais
Análise Divisão da comunicação em suas partes constituintes, elementos, relações e princípios organizacionais.	Anotar Fazer esboços (<i>outline</i>) Inferir o global (<i>gist</i>) Identificar várias funções de linguagem
Síntese Combinar elementos analisados e partes para formar um todo.	Resumir Imitar, modificando o modelo para servir a situação Elaborar Inferir atitudes
Avaliação Julgamento + critérios; opinião + justificativa, em termos de evidência interna/externa.	Distinguir entre fato e opinião Avaliar evidência conflitante Avaliar eficiência ilocucionária de um texto e/ou enunciado Avaliar adequação de registro ou gênero de um texto Fazer julgamentos com base em evidência interna em um texto (e justificá-los) Inferir / desenvolver critérios fundamentados em informação/ exemplos em um texto
Apreciação Apreciação intelectual e estética de partes, elementos, organização e/ou expressão criativa de um texto.	Identificar/ criar empatias com participantes em um texto e expressar, apreciar, ou hipotetizar sobre seus pontos de vista/ papéis etc Expressar apreciação de aspectos estilísticos de um texto, incluindo aspectos co-verbais Estender um texto usando variações próprias de estilo/ criatividade (por exemplo, em um outro meio)

A taxonomia permite a visualização das tarefas de compreensão oral disponíveis em uma estrutura que indica a natureza e o nível de exigência cognitiva das tarefas. Desse modo, as tarefas de compreensão oral, que integraram os módulos I e II do curso de Compreensão Oral do Inglês Falado via Internet, são descritas com base na taxonomia de Hoven (1997).

Conforme o Quadro 5, a autora apresenta sete níveis de processamento cognitivo: a) conhecimento; b) compreensão; c) aplicação; d) análise; e) síntese; f) avaliação e g) apreciação.

Com base em tais níveis, as tarefas do curso em questão foram distribuídas conforme mostra o Quadro 6. As tarefas elaboradas para cada unidade procuravam explorar a utilização de várias ferramentas do TelEduc.

Quadro nº 6 - Distribuição das tarefas de compreensão oral segundo o nível de processamento cognitivo

	Unit 1	Unit 2	Unit 3	Unit 4	Unit 5
CONHECIMENTO	<p>Genres 2 Identificar informação específica.</p> <p>Genres 4 Responder (respostas sim/não para questões simples sobre informação específica em um texto ou fornecer informação específica).</p>	<p>TAREFA 7 – input escrito+sonoro (melodia de música). Identificar informação específica.</p>		<p>TAREFA 1 Ian Newby Responder sobre informação específica em um texto ou fornecer informação específica.</p>	<p>TAREFA a/b/e Identificar informação específica, com base em conhecimento prévio.</p>
COMPREENSÃO	<p>Genres 1 Preencher lacuna.</p> <p>Genres 3a Combinar conjuntos de <i>input</i>/texto.</p> <p>Genres 5a Reordenar enunciados em um texto para combinar com um texto verbal.</p> <p>Genres 6a/6b Identificar informação específica.</p>		<p>TAREFA 1 Combinar conjuntos de <i>input</i>/ texto com algum tipo de descrição.</p> <p>TAREFA 2c (Transferir de um meio para outro).</p>	<p>Alan Identificar informação específica.</p> <p>Graham/ Ian Reade Reordenar enunciados em um texto para combinar com um texto verbal.</p> <p>Patrick/ Thomaz Combinar conjuntos de <i>input</i>/ texto com algum tipo de descrição verbal/ buscar informação específica.</p>	<p>TAREFA C/ TAREFA D Ordenar figuras/ diagramas, de acordo com narração verbal.</p> <p>TAREFA E Extrapolar.</p>

APLICAÇÃO	<p>Genres 5b Buscar pontos principais.</p> <p>Genres 6b Buscar informação específica com algum grau de inferência exigido.</p>			<p>Pós-listening Predizer tendências com base em dados e condições.</p>	<p>FOLLOW-UP - TAREFA E Identificar funções de linguagem.</p>
ANÁLISE	<p>Genres 5b Anotar/ fazer esboços.</p>		<p>TAREFA 2A Anotar/ identificar funções de linguagem.</p>		
SÍNTESE	<p>Genres 5b Resumir.</p>	<p>TAREFA 5 – input escrito+ sonoro Elaborar um plano de aula com base no que foi lido e ouvido.</p> <p>TAREFA 8 – Elaborar um plano de aula que seja utilizada música.</p>	<p>TAREFA 2C Resumir.</p>		<p>FOLLOW-UP - TAREFA E Fazer julgamentos com base em evidência interna em um texto (e justificá-los).</p> <p>TAREFA G Distinguir entre fato e opinião/ avaliar evidência conflitante/ fazer julgamentos com base em evidência interna em um texto (e justificá-los).</p>
AVALIAÇÃO		<p>TAREFA 1 – Responder um questionário – não há <i>input</i> sonoro: escreva sobre sua relação com a música.</p> <p>TAREFA 2 – não há <i>input</i> sonoro: escreva sobre a importância da música na vida de todo mundo.</p> <p>TAREFA 9 – input escrito - avaliar o plano de aula mais criativo.</p>	<p>TAREFA 2B Avaliar gênero de um texto/ fazer julgamentos com base em evidência interna em um texto (e justificá-los).</p>		<p>TAREFA F Identificar/ criar empatias com participantes em um texto e expressar, apreciar, ou hipotetizar sobre seus pontos de vista/ papéis, etc).</p>

APRECIÇÃO	<p>Genres 3b Estender um texto usando variações próprias de estilo/ criatividade.</p> <p>Genres 5b Desenvolver critérios (instruções) baseados em informação/ exemplos em um texto.</p>	<p>TAREFA 3A (som)/ 3b (escrito)/ 3c (som+escrito) Criar empatias e expressar apreciação.</p> <p>TAREFA 4: input escrito+sonoro Apreciar.</p> <p>TAREFA 6 – input sonoro Apreciar.</p>	<p>TAREFA 2B Criar empatias com participantes em um texto e expressar, apreciar ou hipotetizar sobre seus pontos de vista.</p>	<p>Pós-listening Estender um texto usando variações próprias de estilo/criatividade.</p>	
------------------	---	---	---	---	--

2.3 Participantes

Além de ser professora da turma em foco, sou pesquisadora, formada em Língua e Literatura Inglesas na PUCSP, onde atuo como professora de inglês desde 1980. Em 2000, fui aluna-ouvinte de um curso sobre o uso da Internet como contexto de aprendizagem e quase que paralelamente iniciei minhas experiências no campo, nas aulas da graduação. Esse interesse levou-me ingressar, em agosto de 2001, no programa de Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL) da PUCSP, na área de educação a distância, para meu doutoramento. Em 2002, passei a integrar a equipe Edulang, atuando como professora nos módulos de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II para a turma de Assis - SP. Posteriormente, também fui professora dos mesmos módulos para a turma do ABCD, Carapicuíba e Osasco - SP.

Nesta pesquisa, foram selecionados 19 alunos, todos professores graduados, exercendo a função de professores de inglês da rede pública de ensino do estado de São Paulo (Santo Amaro, São Bernardo, São Caetano, Diadema e arredores), com alguma ou pouca experiência no uso do computador e Internet. O critério adotado para a seleção consistiu no fato de

terem concluído os módulos de Leitura Instrumental em Inglês I e II. Obedecendo aos princípios éticos da pesquisa em Ciências Humanas, todos assinaram uma carta de permissão de uso dos dados¹⁵, e a identificação de cada um deles foi preservada.

Quando os alunos iniciavam o módulo de Compreensão do Inglês Falado I, de modo geral, já haviam estado em ambiente digital por já terem cursado Leitura Instrumental em Inglês via Internet I e II – módulos que faziam parte do Programa de Melhoria de Ensino da Língua Inglesa tratado anteriormente (Contexto de Pesquisa); Entretanto, no caso da turma da região do ABCD, houve mudança de plataforma e os alunos tiveram o seu primeiro contato com o ambiente digital nos módulos de Leitura que utilizaram o *software WebCT*. Na continuação do programa, para os módulos de Compreensão do Inglês Falado, passaram para outra plataforma, o TelEduc. Conseqüentemente, tiveram de ser apresentados a todos os ambientes, às ferramentas e aos recursos utilizados no curso.

As características demográficas que apresento a seguir foram colhidas de questionários enviados no final de cada módulo do curso. Dos dezenove alunos inscritos: a) quatro não responderam o questionário (mesmo sabendo que o certificado de conclusão seria expedido mediante o recebimento do questionário respondido) e depois de terem sido cobrados duas vezes por *e-mail*, b) um deles enviou mas não respondeu e c) um outro enviou o questionário em arquivo que não abriu (arquivo danificado).

Os alunos eram professores vindos de Diadema (3), Guarulhos (2), São Paulo - capital (2), Cotia (1), Jundiaí (1), Vargem Grande Paulista (1), Mauá (1), Ribeirão Pires (1) e Santo André (1). Com relação à faixa etária, cinco dos alunos tinham de 30 a 39 anos, quatro deles tinham de 40 a 59 anos, dois deles tinham de 20 a 29 anos e dois alunos não responderam. A variação de faixa etária nos leva a uma variação de tempo de experiência

¹⁵ Ver Anexo 1.

profissional. A maioria (cinco deles) tinha de 6 a 10 anos de experiência, três deles tinham de 11 a 15 anos, três outros tinham de 5 meses a 1 ano, um tinha 30 anos de experiência e um não respondeu. Esses dois últimos alunos também foram cobrados duas vezes por *e-mail*.

Em termos de formação acadêmica, todos eram graduados em Letras; quatro tinham pós graduação lato sensu: em Língua Inglesa e Tradução, em Pedagogia Administrativa, em Língua, Literatura e Semiótica, em Língua, Linguagem e Comunicação, um estava cursando pós graduação lato sensu em Educação Infantil.

Profissionalmente, todos atuavam em escolas da rede pública, três deles atuavam também em escolas particulares e apenas um também atuava em escola de língua. A maioria atuava como professor de inglês e português e dois atuavam exclusivamente como professores de inglês.

3. Procedimentos para a coleta de dados

Para a coleta de dados, segui os princípios estabelecidos por Nardi (1996), no que diz respeito ao uso da teoria da atividade, descritos no capítulo de Fundamentação Teórica. A seguir, eles são retomados, resumidamente, em forma de itens:

1. delimitação de um período de tempo para entender o objeto - os dados foram coletados no período de março a julho de 2003, totalizando vinte semanas. Isso permitiu o acompanhamento integral das interações ocorridas nos dois módulos do curso Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II;
2. atenção para padrões mais amplos da atividade - na busca de um padrão mais amplo da atividade em foco, dados mais abrangentes sobre como os alunos realizaram a atividade foram levantados;

3. uso de técnicas variadas para coleta de dados - quanto às técnicas de coleta, foram usados os registros dos participantes, gravados automaticamente pelo sistema de autoria (participação dos alunos nas diversas ferramentas), registro da comunicação entre alunos e professora por *e-mail* (do curso e particular), registro dos relatos de experiência ocorridos por meio dos questionários enviados eletronicamente e registros das tarefas solicitadas ao longo do curso, executadas pelos alunos;
4. compreensão da atividade do ponto de vista do sujeito - para garantir a opinião do aluno sobre a atividade, os depoimentos registrados por escrito, tanto no ambiente quanto no questionário enviado, além de depoimentos enviados por *e-mail*, foram usados.

O contexto de coleta consiste no conjunto de dois módulos do curso Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II, conforme mencionado anteriormente. Na seqüência, descreverei os tipos de dados gerados pelo TelEduc.

3.1 Dados gerados pelo sistema

Não houve necessidade de criar instrumental específico para coletar dados referentes à participação dos alunos. O programa utilizado – TelEduc - registrava automaticamente:

- a. Dia e hora de criação das mensagens dos alunos no *Discussion Forum*:

Figura 11- Exemplo de registro automático de mensagem deixada no Discussion Forum

Compreensão de Inglês Falado via Internet I e II (ABCD - Angelita 2003)

Discussion Forums - View Message [Busca](#)

Forum Message U.1-step4a: Identifying Genres

Title	Created by	Date
Subject: Question to be answered	C 2	25/03/2003, 19:34:05

Message

In my opinion, the information that I could notice in first of all was the sound of each narration. After I noticed some words like: "hello", "the date of some documentary-1979" (maybe) and "president".

C 2

Sorted by: tree
[<< Previous](#) [Next >>](#)

[Reply](#) [Return to the list of messages.](#)

b. Dia e hora de criação do *Profile*:

Figura 12 - Quadro parcial de registro automático da criação do Profile

Compreensão de Inglês Falado via Internet I e II (ABCD - Angelita 2003)

Profile [Ajuda](#)

[Edit instructions how to fill out the Profile](#)

Students

Name	Date
<input type="checkbox"/> A	02/05/2003 18:34:23
<input type="checkbox"/> Aluno Teste	(not available)
<input type="checkbox"/>	(not available)
<input type="checkbox"/>	(not available)
<input type="checkbox"/> C:2	03/05/2003 19:22:24
<input type="checkbox"/> C:1	11/04/2003 16:39:28
<input type="checkbox"/> D:1	01/06/2003 19:53:36
<input type="checkbox"/> D:2	10/04/2003 00:32:36
<input type="checkbox"/> E	06/06/2003 21:35:16
<input type="checkbox"/> J	08/04/2003 01:18:16
<input type="checkbox"/>	(not available)

c. Dia, hora e *status* da mensagem postada no *Mail* do curso:

Figura 13- Exemplo de registro automático de mensagem postada no Mail do curso **Compreensão de Inglês Falado via Internet I e II (ABCD - Angelita 2003)**

The screenshot shows a webmail interface titled "Mail - Received Messages". At the top, there are buttons for "Busca" and "Ajuda". Below that is a navigation bar with "Update", "Compose", "New", "Sent", and "Trash". A message count indicates "49 messages.". The main area contains a table of received messages with columns for "State", "Subject", "Sender", and "Date".

State	Subject	Sender	Date
Answered	Problema!	I 2	15/07/2003 23:51:30
Answered	Questionnaire	I	14/07/2003 16:28:21
Answered	Giving it up?	↓	12/07/2003 22:25:23

- d. Dia e hora de criação das mensagens dos alunos no *Individual Portfolio* e *Group Portfolio*:

Figura 14 - Exemplo de registro automático de criação da mensagem no Group Portfolio **Compreensão de Inglês Falado via Internet I e II (ABCD - Angelita 2003)**

The screenshot shows a "Group Portfolio" page titled "Portfolio - Group Portfolio / View Portfolio Item". It includes a search bar and navigation links for "U.4-United Kingdom" and "Root". Below are tabs for "Individual Portfolios" and "Group Portfolios". A table lists portfolio items with columns for "Title", "Date", and "Access Mode".

Title	Date	Access Mode
United Kingdom M 2	25/06/2003 17:35:48	Unrestricted Access

The selected item is a "Text" entry with the following content:

This site <http://www.visitbritain.com/uk/maps> , gave-me a great idea about how to work with the students some pieces of tourist places and culture of Britain. First I will ask the students to bring me postcards, calendars, photos etc from Britain, I will take mine too. Then we will show the pictures and read the comments and explain everything we know about it. After it we will write some words which would help the students to understand a report about Britain like as : Saxons ,Vikings, gothical, timbered houses, stunning countryside, coastline, cottage, nightlife, craggyfells, etc. Then we will associate them with the places. After it we will divide the class in four groups and I will take the students to the computer room where they will visit the site and get some information about Britain .Returning to the class we will share the experience and I will ask them to write a small summarise about their visited place. This activity will be done with the third year of the high school , next semester because my school is under reform and the computer room is out of work.

Below the text is a "Comment" section with a "Comment made on 25/06/2003 09:58:42" and an "Author" field listing "Angelita Quevedo".

No *Record of Previous Changes*, ficava registrado o dia e a hora das edições feitas pelo aluno na mensagem original. Para todo e qualquer comentário (*Comment*) deixado, também ficavam registrados a data, o horário e o autor:

Figura 15 - Exemplo de registro automático de edição de mensagem deixada no Group Portfolio

Compreensão de Inglês Falado via Internet I e II

Portfolio - Group Portfolio / Record of Previous Changes

Busca

United Kingdom M₂

Action	Date	User
Finished Editing	25/06/2003 17:35:17	M ₂
Created	21/06/2003 00:16:08	M ₂

Close

- e. Quantidade de turnos de cada aluno em cada sessão de *Chat*. Esse dado era obtido por meio da ferramenta administrativa *Intermap*:

Figura 16 - Exemplo de registro automático da quantidade de turnos de cada aluno em uma sessão de Chat

Compreensão de Inglês Falado via Internet I e II (ABCD - Angelita 2003)

Intermap - Chat - Table Sorted by Participant

Session: 09/07/2003 - from 23:00:07 to 00:10:20 - Time for an interview with the teacher!

View:

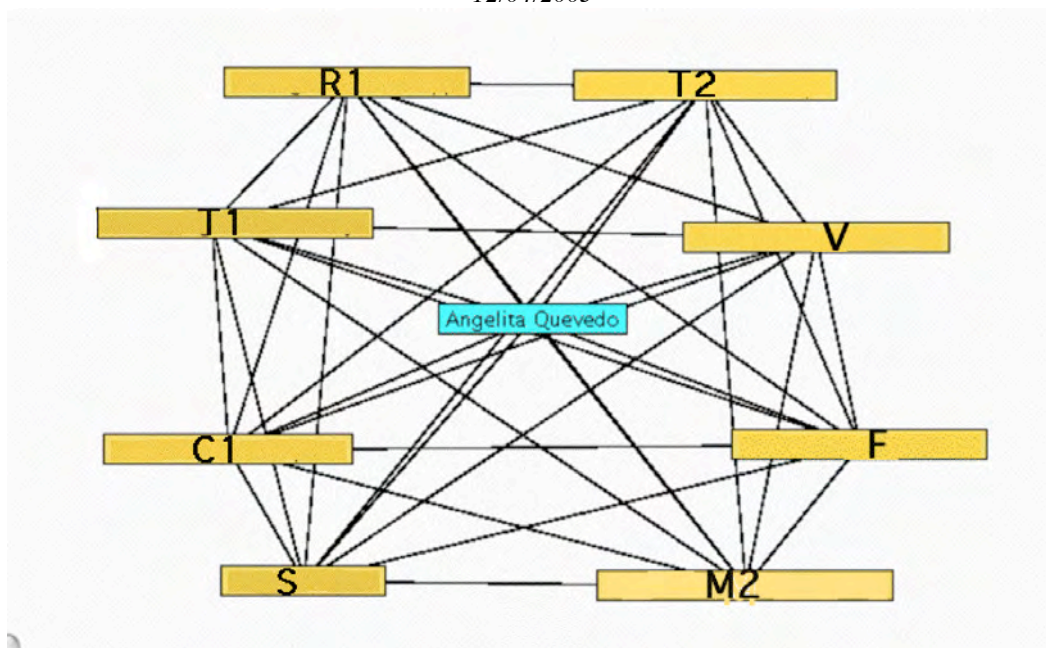
- All course participants
 Only participants in this session

Ok Print Save in File Close

Participant	Number of Messages Sent
Angelita Quevedo	61
M ₂	8
M ₂	33
M ₂	3
M ₂	12
M ₂	13

O *intermap* também representava quem falou com quem, através de uma rede de comunicações, conforme mostrado na Figura 17:

Figura 17- Exemplo de rede de comunicação do Chat: *Listening Strategies and Doubts*, de 12/04/2003



Os registros possibilitavam também o acesso aos *logs* das interações ocorridas durante as sessões de *chats*, com identificação do horário de envio de cada mensagem e do horário de entrada e saída de cada participante.

- f. Quantidade de acessos a todas as ferramentas do curso (*Course Dynamic; Agenda; Activities; Profile; Portfolio; Discussion Forum; Support Material; Frequently Asked Questions; Mail; Chat*), por meio da ferramenta administrativa *Access*.
- g. Acesso de cada aluno, com dia e hora em que acessou a página de cada ferramenta do curso:

Figura 18 - Exemplo de registro automático de acesso às ferramentas do curso

Access - Report of Access to the Tools

2

Date	Time	User:
22/04/2003	18:22:09	Course Access
22/04/2003	18:22:15	Agenda
22/04/2003	18:28:05	Discussion Forums
22/04/2003	18:29:19	Activities
22/04/2003	18:33:54	Course Dynamic

Save in file Print Close

- h. Quantidade de mensagens enviadas por aluno em cada *Discussion Forum*. Esse dado era obtido por meio da ferramenta administrativa *Intermap*:

Figura 19 - Exemplo de registro automático da quantidade de mensagens deixadas em um Discussion Forum

Compreensão de Inglês Falado via Internet

Intermap - Discussion Forum - Table Sorted by Participant

Discussion Forum: U.1-step2: Listening strategies - When and where - from 14/02/2003 to 25/07/2004

Participant(s): **2**

Period: 01/03/2003 - 01/08/2003

Grouped by: Month

Print Save in File Close

Month	Number of Messages
March	1
April	0
May	0
June	0
July	0
August	0

Total number of messages sent: 1

Quanto às mensagens no *Discussion Forum*, essas podiam ser compiladas por autor, por seqüência cronológica, por título ou de forma encadeada (organização por árvore – *tree*).

Ao final de cada unidade, todos os registros (gravados automaticamente pelo TelEduc) de cada aluno nas diferentes ferramentas (*Chat, Mail, Discussion Forum, Portfolio, Group, Profile, Activities e Access*) foram sistematizados em planilhas, que detalharam o ritmo de trabalho de cada um, para que fosse analisada, longitudinalmente, sua participação no curso.

3.2 Questionários

Os questionários foram enviados eletronicamente ao final de cada módulo e serviram para registro e compreensão da percepção dos alunos acerca da atividade. Para elaborá-los, embasei-me no questionário encontrado em Carelli (2003: 74), entretanto foram feitas algumas adaptações.

É importante retomar, em um breve histórico, a criação e as mudanças ocorridas no questionário. Ele foi aplicado pela primeira vez na avaliação dos módulos de Leitura Instrumental, um curso-piloto ministrado em 1999, e depois no primeiro semestre de 2000. Elaborado pelos pesquisadores da equipe *Edulang*, era subdividido em quatro partes:

- *perfil* – incluía os dados pessoais, a formação acadêmica, a experiência profissional, disciplinas ministradas no ensino fundamental e médio e tipos de escolas em que os alunos atuavam (da rede pública, da rede particular, instituto de línguas);
- *estilo de aprendizagem* - investigava preferências e atitudes assumidas pelos alunos quando participavam de um curso *online*, tais como: necessidade desse curso, tipo de atividade, organização e previsão de tempo de estudo;

- *conhecimento sobre a Internet no contexto educacional* – levantava a experiência do participante no uso dessa tecnologia no contexto educacional;
- *expectativas* – investigava o que esperavam aprender, tanto em termos da habilidade de leitura quanto de familiarização com a Internet.

Em 2000, o questionário foi modificado e ampliado por Carelli (2003), que criou outras cinco seções com os seguintes temas: problemas com a Internet, estudo *online*, conteúdo do módulo, aprendizagem e repercussão da experiência em suas vidas. A seguir, pode ser observado o questionário de Carelli (2003: 205):

Fale de você			
Preencha os espaços abaixo			
1. Nome		Idade:	
2. Endereço		Cidade	
3. Formação Acadêmica			
Graduação em:		Ano:	
Pós-Graduação em:		Ano:	
4. Experiência profissional			
Escola Pública:		Tempo:	
Disciplinas: <input type="checkbox"/> Inglês <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Outra:			
Escola Particular:		Tempo:	
Disciplinas: <input type="checkbox"/> Inglês <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Outra:			
Escola de Línguas		Tempo:	
Disciplinas: <input type="checkbox"/> Inglês <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Outra:			
Avalie Problemas com a Internet			
Assinale todas as alternativas que se aplicam ao seu caso.			
5. Você utilizava a Internet antes de fazer esses módulos? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
6. Em caso afirmativo, há quanto tempo? <input type="checkbox"/> 0 - 6 meses <input type="checkbox"/> 6 meses - 1 ano <input type="checkbox"/> 1 ano - 2 anos <input type="checkbox"/> mais de 2 anos			
7. Demora para carregar as páginas. <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente			
8. Queda de conexão. <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente			
9. Problemas com a senha. <input type="checkbox"/> Esquecimento da senha. <input type="checkbox"/> Senha que não era reconhecida.			
10. Problemas nas <i>Content Pages</i> . <input type="checkbox"/> muitas vezes não conseguia abrir e visualizar. <input type="checkbox"/> às vezes não conseguia abrir e visualizar.			
11. Problemas no <i>Bulletin Board</i> . <input type="checkbox"/> conseguia ler, mas não sabia responder. <input type="checkbox"/> conseguia ler, mas não localizava as mensagens já lidas . <input type="checkbox"/> não consegui ler nenhuma mensagem.			
12. Problemas no <i>Chat</i> . <input type="checkbox"/> não consegui entrar no <i>Chat</i> . <input type="checkbox"/> só conseguia ler, mas não conseguia enviar mensagens. <input type="checkbox"/> não conseguia gravar o <i>Chat</i> .			
Estudando on-line			

Assinale todas as alternativas que se aplicam ao seu caso.	
13. Como era sua necessidade para fazer o módulo: <input type="checkbox"/> Muito grande, precisava do módulo para minhas atividades no trabalho. <input type="checkbox"/> Não muito grande, poderia fazê-lo em um outro momento. <input type="checkbox"/> Pequena, apenas por curiosidade pessoal e poderia fazê-lo em outro momento. <input type="checkbox"/> Outros:	
14. Como você se sentiu com relação ao fato de seu/sua professor/a e colegas não estarem fisicamente presentes: <input type="checkbox"/> não encontrei problemas porque comunicava-me sempre que precisava. <input type="checkbox"/> Senti falta de ter pessoas por perto. <input type="checkbox"/> Outros:	
15. Como você se organizou para fazer o módulo? <input type="checkbox"/> Não fiz um planejamento; trabalhava nas horas vagas. <input type="checkbox"/> Fiz um planejamento mas não consegui mantê-lo; trabalhava quando podia. <input type="checkbox"/> Fiz um planejamento e consegui mantê-lo. <input type="checkbox"/> Outros:	
16. Quanto tempo por semana você dedicou ao módulo: <input type="checkbox"/> até 3 horas. <input type="checkbox"/> entre 4 e 7 horas. <input type="checkbox"/> entre 8 e 11 horas. <input type="checkbox"/> mais do que 11 horas.	
17. Como você faz as atividades do módulo? <input type="checkbox"/> primeiro imprimo e depois faço as atividades on-line. <input type="checkbox"/> faço tudo on-line. <input type="checkbox"/> Faço xerox de material já impresso e depois faço as atividades on-line. <input type="checkbox"/> Outra:	
18. Que computador você utiliza para fazer as atividades? <input type="checkbox"/> meu computador em casa. <input type="checkbox"/> computador do ERIC <input type="checkbox"/> computador na escola onde leciono <input type="checkbox"/> computador de amigos. <input type="checkbox"/> Outra:	

Avalie o módulo Leitura Instrumental I

19. Quanto aos assuntos das 3 unidades	
Gostei de:	
Não gostei de:	
20. Extensão das unidades: <input type="checkbox"/> tamanho certo <input type="checkbox"/> extensas demais	
21. Extensão dos textos: <input type="checkbox"/> tamanho certo <input type="checkbox"/> extensos demais	
22. Referente aos <i>Quizzes</i> :	
Gostei de:	
Não gostei de:	
23. Em relação ao <i>feedback</i> do professor: <input type="checkbox"/> Fiquei satisfeito porque: <input type="checkbox"/> Não fiquei satisfeito porque:	
24. Em relação ao suporte técnico oferecido pela Profa. Izaura	
Gostei de:	
Não gostei de:	

Avalie a sua Aprendizagem

Em Língua Inglesa	
25. Na sua opinião, quais as atividades que mais contribuíram para a sua aprendizagem? Por quê?	
26. Cite pelo menos 5 "coisas" que você aprendeu durante o	1.
	2.

aprendeu durante o módulo de Leitura	3.
	4.
	5.
Sobre Computador e Internet	
27. Na sua opinião, quais as atividades que mais contribuíram para sua aprendizagem? Por quê?	
28. Cite pelo menos 5 "coisas" que você aprendeu durante o módulo	1.
	2.
	3.
	4.
	5.
Avalie a sua Experiência	
Relate as suas impressões dessa experiência	
29. Como aluno/a:	
30. Como professor/a:	
31. Como pessoa:	
32. Se houver mais alguma informação que você queira nos dar, por favor use livremente o espaço abaixo.	

Muito obrigada por sua cooperação!

A versão de Carelli (2003) passou por algumas pequenas mudanças efetuadas pela equipe Edulang e, a partir da última versão, fiz uma adaptação para que pudesse ser aplicado nos módulos de Compreensão do Inglês Falado I e II¹⁶. A versão enviada eletronicamente contemplava os quesitos do questionário elaborado por Carelli (2003) (*Fale de você; Avalie Problemas com a Internet; Estudando on-line; Avalie a sua Aprendizagem e Avalie sua Experiência*); contudo, os tópicos da seção *Avalie sua Aprendizagem* estavam direcionados somente para as unidades dos módulos de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II. Destaco que o questionário de Carelli (2003) foi elaborado para um curso que ocorreu na plataforma WebCT, ao contrário do curso foco desta pesquisa, que usou a plataforma TelEduc, conforme descrito anteriormente. Conseqüentemente,

¹⁶ Ver Anexo 02, da versão final do questionário.

adaptações quanto aos nomes de espaços e particularidades da plataforma tiveram de ser realizadas.

4. Procedimentos para a análise dos dados

Conforme exposto nas implicações metodológicas da teoria da atividade (no capítulo de Fundamentação Teórica), embora a teoria não apresente uma estrutura prévia de análise, alguns princípios existem no sentido de fornecer um guia prático geral de procedimentos usados para se considerar questões importantes ao se utilizar a teoria da atividade. Uma maneira sistemática de identificar dinâmicas e de entender fatores contextuais em uma dada situação é apresentada em um roteiro elaborado por Jonassen (1999c), reproduzido abaixo. O roteiro será o fio condutor desta pesquisa.

1. *Clarificar o propósito do sistema de atividade* - identificar o contexto relevante em que a atividade ocorre [comunidade(s), contexto(s) da(s) comunidade(s), níveis de expectativa ou regras existentes], as motivações do sujeito (indivíduo ou grupo), a dinâmica social do grupo e as circunstâncias que levaram o sujeito a esta situação.
2. *Analisar o sistema de atividade* - definir o sujeito (suas motivações e objetivos), a(s) comunidade(s) relevante(s) e o o objeto (sua natureza e as transformações).
3. *Analisar a estrutura de atividade* - definir a atividade, decompondo-a em seus componentes de ações e operações.
4. *Analisar os mediadores de transformação* - analisar as ferramentas de mediação, as regras e as dinâmicas de trabalho.

5. *Analisar os limites do contexto* – analisar o contexto do sujeito e o da comunidade, com relação às forças internas e às limitações impostas pelos artefatos.
6. *Analisar a dinâmica do sistema de atividade* - verificar quais as interrelações existentes entre os componentes do sistema, como são estabelecidas e quais mudanças históricas ocorreram.

No intuito de levantar as características da atividade de se engajar no curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet, procurei compreender como ocorreu a atividade conforme o roteiro acima, que tipo de problemas foram enfrentados e quais soluções foram encontradas, além das transformações introduzidas diante dos problemas enfrentados. Consoante o levantamento feito, procurei estabelecer se houve aspectos comuns compartilhados quanto à ações, problemas e soluções.

4.1 Sistematização dos dados

Pelo fato de a pesquisa ter sido realizada em um ambiente virtual de aprendizagem, o sistema registrou dados de frequência. Na tentativa de associar os recortes desses dados ao objetivo de investigar os aspectos envolvidos na atividade de se engajar no curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet, tudo o que foi feito pelos alunos foi agrupado em planilhas individuais, em ordem cronológica, no intuito de revelar o percurso que cada um seguiu durante o curso.

Várias planilhas foram feitas, segundo a fonte e natureza dos dados especificados, da seguinte maneira:

- a. Histórico detalhado de acessos ao curso contendo dia, hora e ferramentas do ambiente acessadas (*Course Access, Course Dynamic, Activities, Agenda, Support Material, Environment Structure, Mail, Discussion Forum, Portfolio, Chat*). O Quadro 7

traz um exemplo de histórico detalhado de acessos para os dois primeiros dias de curso da aluna C2. No dia 13 de março/2003, C2 acessou o curso pela primeira vez às 18h21 (c.a. - *course access*) e visitou a *agenda*, o c.d. (*course dynamic*) e o *sup. mat.* (*support material*). Em 14 de março/2003, C2 acessou o curso às 9h44 e saiu depois das 10h32. O sistema não registrou a hora de saída do ambiente, porém, durante o tempo em que ficou conectada, provavelmente C2 teve problemas de conexão porque o sistema registrou um segundo acesso às 9h57 (c.a.- *course access*) e um terceiro acesso às 10h24 (c.a.- *course access*). Ao se observar a lista de ferramentas registradas pelo sistema, sabe-se que C2 passou pela *agenda*, pelo *sup. mat.* (*support material*), pela *env. str.* (*environment structure*), pelas *activities*, pelo *mail*, *portfolio* e *chat*, bem como a ordem em que acessou as ferramentas e quanto tempo ficou em cada uma delas.

Quadro nº 7 - Exemplo parcial de dois dias de acesso do aluno C2

aluno: C2			
março			
13-5ªfeira	espaços	14-6ªfeira	espaços
18:21:41	c.a	09:44:59	c.a
18:25:31	agenda	09:45:04	agenda
18:29:54	c.d.	09:48:04	sup.mat
18:32:57	sup.mat	09:56:05	env.str
		09:57:30	c.a
		09:58:08	agenda
		09:59:20	activities
		10:00:32	agenda
		10:00:50	c.d.
		10:03:14	sup.mat
		10:06:46	c.d.
		10:08:06	sup.mat
		10:09:26	c.d.
		10:11:28	sup.mat
		10:24:27	c.a
		10:24:38	agenda
		10:25:14	mail
		10:27:28	portfolio
		10:31:01	mail
		10:31:28	portfolio
		10:32:37	chat
		10:32:55	activities

Legenda:

c.a.- *course access*

c.d.- *course dynamic*

sup.mat – *support material*

env.str- *environment structure*

Esses números, de certa forma, representam a frequência do aluno e ajudam a revelar seu perfil longitudinal no curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II. Usando a analogia da sala de aula presencial, em princípio, quanto mais freqüente o aluno for em seu curso, mais oportunidade de participação e engajamento terá.

- e. Levantamento e tabulação das respostas dadas às perguntas fechadas e abertas dos questionários eletrônicos enviados por *e-mail*.
- f. Levantamento do conteúdo da comunicação ocorrida por *e-mail* (do curso e particular) entre professor/aluno e aluno/professor, durante o período de vinte semanas.
- g. Levantamento da produção escrita do aluno nas ferramentas de produção do Teleduc.

Esses últimos levantamentos são considerados os dados qualitativos da pesquisa e as contradições encontradas na atividade emergiram desses dados, sendo discriminadas, conforme a classificação sugerida por Engeström (1987), como primárias, secundárias, terciárias e quaternárias.

Os registros de frequência somados aos dados qualitativos mostraram como o aluno se envolveu no decorrer do curso, ou seja, a maneira como o engajamento pôde ser percebido na ação do aluno nos diversos espaços do curso.

Os resultados desta pesquisa serão discutidos em dois capítulos: *Resultados e Discussão: Contradições da Atividade em Estudo e Engajamento dos Alunos*.

O capítulo *Resultados e Discussão: Contradições da Atividade Em Estudo* apresentará as contradições primárias, secundárias, terciárias e quaternárias encontradas na atividade. O capítulo *Engajamento dos Alunos* enfocará os indícios de produção encontrados nos *chats* e em outros espaços

de produção do curso e, ainda, depoimentos retirados dos questionários e e-
mail do curso e particular.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: CONTRADIÇÕES DA ATIVIDADE EM ESTUDO

Neste capítulo, focalizarei as contradições encontradas na atividade, com base nos registros escritos dos participantes (*chat*, *e-mail*, respostas ao questionário e produções escritas dos alunos registradas nos espaços de produção) e nas anotações feitas por mim ao longo do curso. Vale lembrar que a comunidade da atividade é formada a) pelos alunos; b) pela professora, que também foi pesquisadora, c) pela coordenadora e d) pelo suporte técnico. Nesta pesquisa, centralizarei minha atenção na atividade vivenciada pelo aluno e, antes de iniciar o levantamento das contradições existentes, tratarei da estrutura hierárquica da atividade.

Toda estrutura hierárquica de uma atividade é caracterizada em três níveis (Engeström, 1987). No primeiro nível, a atividade é orientada por um objeto que corresponde à satisfação das necessidades. No segundo, há a

ação propriamente dita, que é consciente e determina os meios que serão utilizados para satisfazer as necessidades. No terceiro, há as operações automatizadas que o ser humano usa para obter o resultado desejado.

A estrutura é, sem dúvida, um ponto de partida útil; embora pareça rígida, para a teoria da atividade não há entidades estáticas: as atividades estão sempre mudando e se desenvolvendo em todos os níveis: novas operações são formadas a partir de novas ações, na medida em que as habilidades dos sujeitos-participantes da atividade vão melhorando. Novas ações são inventadas, experimentadas e adaptadas como respostas a novas situações ou durante o processo de transformação do objeto.

Os níveis hierárquicos de nossa atividade podem ser então apresentados conforme o Quadro 9:

Quadro nº 9 - Níveis hierárquicos da atividade em estudo

	Orientada por	Realizada por
Nível da atividade	<i>Atividade de se engajar no curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II</i>	Motivos de cunho: <ul style="list-style-type: none"> • <i>pessoal</i> • <i>profissional</i> • <i>social</i> <i>Alunos e professora</i>
Nível das ações	<i>Exemplo: acessar páginas de conteúdo</i>	<i>Exemplo: meta: fazer as tarefas</i> <i>Indivíduo ou grupo</i>
Nível das operações	<i>Exemplo: digitar o endereço do curso no navegador</i>	<i>Exemplo: meta: entrar no curso</i> <i>Servidor/ indivíduo/ computador/ software</i>

Como se pode observar, no primeiro nível, a atividade coletiva de se engajar no curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet é orientada por motivos de cunho pessoal, profissional e social, a serem explicitados mais adiante (página 137); no segundo nível, há um exemplo de ação do indivíduo orientada para a realização de uma meta (fazer as tarefas); no terceiro nível, há um exemplo de operação do indivíduo (digitar o endereço do curso no navegador) orientada por uma meta (entrar no curso), e

concretizada pelas condições instrumentais da atividade (computador, *software*, servidor e indivíduo).

Acessar o *site* do curso e ler a agenda para se manter atualizado; configurar o drive de CD-ROM para ouvir os arquivos de áudio; acessar e ler as páginas de conteúdo no *Course Dynamic*; preencher o *Profile* para se apresentar aos colegas; usar as ferramentas digitais do TelEduc para fazer as tarefas do curso; enviar mensagens para os *Discussion Forums* e por *e-mail* para se comunicar com o professor e os colegas; participar dos *chats* foram algumas das ações conscientes que determinaram os meios para satisfazer as necessidades de cada um.

Ligar o computador, abrir um navegador, digitar o endereço do curso, conectar-se, clicar em *links*, abrir arquivos de áudio e de vídeo, digitar texto etc. foram algumas das operações usadas. Destaco que muitas delas consistiram em ações em um primeiro momento, pois o aluno não sabia como proceder e precisou ser cuidadosamente orientado até chegar ao ponto de automatizar a ação e ela se tornar operação. Um exemplo de operação que se iniciou como ação pode ser observado na troca de mensagens entre C2 e a professora logo no início do curso, sobre como inserir um texto no *Discussion Forum*:

16/03

Oi Angelita, sou eu de novo a C2.

Hoje o dia inteiro fiquei em frente do computador e não consegui realizar nenhuma tarefa. Não estou conseguindo entender quase nada. (...) outra lição que eu tentei enviar foi no discussion forum no item "Identify Genres", e não havia um lugar para digitação. (...). Obrigada C2

16/03

C2

Relax. (...) Quanto ao Discussion:

1. Vc clica no link do Discussion Forum, e então aparece uma tela a sua direita com a lista dos discussions da unidade 1.
2. Clique em Unit1-step 4a. Aparece uma nova tela com: 1. Question to be answered.
3. Clique nesse link (1. Question to be answered). Aparece uma tela com a pergunta. Em baixo dela vc tem os seguintes botões: Reply - Delete - Return to the list of messages.
4. Clique em Reply, ai aparece a tela com lugar para vc responder.

Apesar de os alunos já terem participado dos módulos de Leitura Instrumental em Inglês via Internet I e II na plataforma WebCT, entender a lógica de uma nova plataforma, participar dos *chats*, deixar mensagem no *Discussion Forum*, deixar tarefas no *Portfolio*, entre outras ações, causaram algumas perturbações para a atividade. Além disso, para a maioria dos alunos, lidar com os arquivos de som e de vídeo foi uma novidade e isso implicava um certo domínio em algumas operações:

- a. reconhecer o tipo de arquivo pela sua extensão (*.mov*, *.mp3*, *.wav*, *.ram*, *.ra*, *.mid* etc.);
- b. reconhecer o tipo de programa necessário para usar com cada arquivo de som/ vídeo (*Windows Media Player*, *Quicktime*, *Real Player*, *Real One* etc.);
- c. saber configurar o CD conforme o drive usado (d:/ ou e:/);
- d. instalar no computador (de alguns alunos) programas de áudio/ vídeo.

Como as atividades não são unidades isoladas, mas parecem nódulos de uma rede interligada, elas são influenciadas por outras atividades que podem causar desequilíbrios ou contradições. As contradições também são percebidas dentro da atividade, entre os elementos de sua estrutura, entre suas diferentes fases e manifestam-se como problemas, rupturas, embates etc., entretanto são fontes de seu desenvolvimento.

Diante de tais considerações, qualquer atividade humana nunca é estática. Ela muda continuamente, transformando os instrumentos e incorporando inovações. Uma vez que está inserido em uma comunidade, esse sistema convive com perturbações, impasses e contradições que levam ao desenvolvimento de novas atividades, ou seja, sofrem modificações.

Neste trabalho, desenvolver significa resolver ou transformar as contradições, o que resulta em uma mudança na atividade: a construção de

um novo objeto e motivo(s). Tal mudança é um processo cíclico construído ao longo do tempo, em um movimento espiral de internalização e externalização, conforme explica Engeström (1987: 124 - 125).

The essence of learning activity is production of objectively, societally new activity structures (including new objects, instruments, etc.) out of actions manifesting the inner contradictions of the preceding form of the activity in question. Learning activity is *mastery of expansion from actions to a new activity*. While traditional school-going is essentially a subject-producing activity and traditional science is essentially an instrument-producing activity, learning activity is an *activity-producing activity*. (Engeström, 1987: 124-125, itálico no original)

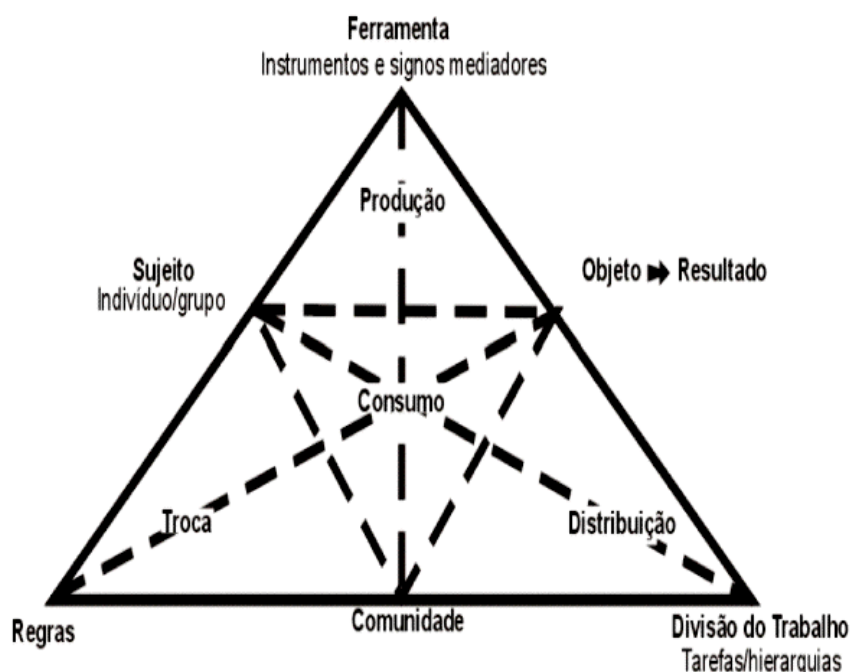
As contradições, por sua vez, não necessariamente precisam ser evitadas, elas podem ser (e geralmente são) a força motriz de transformação dentro da atividade (Engeström, 1987) e são consideradas tensões estruturais que podem se acumular em algum componente do sistema, ou entre componentes do sistema e entre sistemas, causando desequilíbrio (Engeström, 1999). Elas representam a presença de elementos não familiares cujo estudo é necessário para estabelecer o tipo de desenvolvimento que está ocorrendo dentro do sistema de atividade.

Várias contradições foram detectadas na atividade da pesquisa e foram classificadas, conforme discutido no capítulo de Fundamentação Teórica, em contradições primárias, secundárias, terciárias e quaternárias.

1. Contradição Primária

Para que se possa visualizar mais claramente onde se localiza a contradição primária, retomo o Diagrama 1 (Engeström, 1987: 73) encontrado no capítulo de Fundamentação Teórica. A contradição primária é encontrada em cada canto ou vértice do triângulo e está ligada ao valor de uso versus o valor de troca.

Diagrama 1 - A estrutura da atividade humana



Na atividade em estudo, ela pode ser encontrada na ferramenta, no objeto, na divisão de trabalho e nas regras.

1.1 Na ferramenta

O TelEduc foi escolhido por se tratar de um *software* gratuito; entretanto, não incorporava recursos (como os pagos possuem) que permitissem a colocação de exercícios que registrassem automaticamente no sistema as respostas dadas pelo aluno. Conseqüentemente, foi usado o *HotPotatoes* (explicado no capítulo de Metodologia) – outro *software* gratuito que possibilitou a inserção de exercícios. Mas ainda assim, a *performance* do aluno nos exercícios de compreensão da fala – recurso disponível nos *softwares* de autoria pagos não foi registrada. Deve-se lembrar que, originalmente, o curso foi desenhado para a plataforma WebCT (um *software* pago), que incluía ferramentas para exercícios com *feedback* automático e registro da *performance* do aluno.

Em 2004, na versão 3.3.2 do TelEduc, duas ferramentas foram incorporadas e estão em fase de desenvolvimento: Exercícios e Avaliações. Atualmente, é possível inserir exercícios de múltipla escolha, falso/verdadeiro e de respostas dissertativas. Além disso, a versão atual consegue registrar a *performance* do aluno em cada exercício.

1.2 No objeto

Um princípio básico da teoria da atividade vem do pressuposto de que toda atividade humana é motivada pela necessidade (Leontiev, 1978): os homens são criaturas que se orientam por objetivos ou metas e são capazes de articularem suas intenções e seus planos (motivos) para os atingirem. O questionário aplicado no final dos módulos (na seção Estudando *online*, questão nº 13¹⁷) avaliava, numa escala de três níveis de necessidade (muito grande, não muito grande, pequena), a percepção de se fazer o curso, sendo que o nível mais polar referia-se à maior necessidade. Pelos dados obtidos, nove alunos consideraram imprescindível fazer o curso naquele momento por terem assinalado a alternativa (a) *muito grande, precisava para minhas atividades no trabalho*.

As motivações do aluno para fazer o curso foram reveladas a partir da primeira tarefa do módulo I - *Small Talk* – um roteiro de perguntas reproduzido a seguir:

Small Talk – Part I

Before we start the course, let's take the chance to tackle some issues. It's important to share some things. Take your time to answer the questions below. Send your answers in a paragraph format to the Discussion Forum.

1. Write about your expectations for this module. What do you expect to achieve?
2. What kind of opportunities do you have to listen to English?
3. Fill in the statements according to your experience in listening to English:
 - a. I feel nervous when ...
 - b. I feel calm when ...
 - c. I feel stressed/ tired when ...
 - d. I feel lost when ...

¹⁷ Ver anexo 2.

f. I feel ... when ...
4. Which listening situations do you find particularly difficult?

Esse roteiro não fazia parte do *design* original do curso e foi inserido porque houve um atraso de uma semana no recebimento dos CDs. Então, passou a ser a primeira tarefa individual a ser registrada no *Portfolio Individual*. A primeira questão (*Which are your expectations for this module? What do you expect to achieve? Quais suas expectativas para este módulo? O que você espera alcançar*) investigava informações ligadas aos motivos para se fazer o curso. Dos 19 alunos inscritos, 10¹⁸ responderam e, por meio das respostas, foram obtidos os seguintes dados:

A: "Although I've begin this new course a little late (My house is upset down because it is beeing reformed), I intend to do all the lessons and to partipate in all chats."

C2: "Well, I've stayed very anxious to start this module. Now, I hope to understand and to improve the listening, and to know how to work with my students."

C1: " I want to learn more with this course specially how to work with listening strategies with a class of 40 students."

D2: " After all, I want to say that I'm happy to have this oppotunity to do this course. This course will help me so much because it will improve my knowledge and help to find a good occupation."

M4: " My expectation for this modules is very good, because I have difficult in listen. perhaps lack practice. I think that with this module I can to improve."

M1: " In this module, I think i will learn how to understand more oral english. I will practice my hearing for english conversation. When you understand english, you have more chance to find a good job, to know other cultures."

T1: " I think in this course English Comprehension and Speaking I intend to improve my speaking and listening to English, learning new strategies and adapting them to my classes in the state school, though I am sure that we as teachers from state, besides to be in contact with the new strategies, we will have to be creative due to the numerous classes we have - thirty-five, forty students per class"

¹⁸ O roteiro ficou no ar por duas semanas. Transcrevi literalmente o que os alunos responderam.

T2: “My expectations for this module are the best. As a no-native language teacher, contemplate my difficulties and develop my skills more and more, because my opportunities to listen to English sum up in music and films.”

V: “In this module, I expect to improve my oral English, exchange experience and activities with the colleagues of the course, learn more about different and interesting classes for my students, change for the better my classes, and awake my students to learn English with pleasure.”

Z: “In this module, I wait to have opportunities and understand much when I listen activities in English language; as well as to share my doubts with other colleagues, who suffer and make anxious about that. Maybe, if I learn some listening strategies, I should get self-assurance. As a result of that, I think I would be able to deal with my pupils and help them how to apply a listening class that they could understand something with pleasure and enthusiasm.”

As respostas foram sintetizadas conforme mostra o Quadro 10

Quadro nº 10 - Motivos mencionados pelos alunos para fazer o curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II

Natureza	Motivo
<i>de cunho pessoal</i>	<ul style="list-style-type: none"> “sanar dificuldades próprias em ouvir o inglês falado” “praticar ouvir o inglês falado” “ficar mais auto-confiante quanto a entender o inglês falado” “desenvolver o conhecimento” “saber como entender o inglês oral” “fazer as lições ...” “conhecer outras culturas”
<i>de cunho profissional</i>	<ul style="list-style-type: none"> “saber como trabalhar esta habilidade com seus alunos em suas aulas” “aprender novas estratégias e adaptá-las para suas aulas “mudar suas aulas tradicionais” “despertar em seus alunos o prazer de aprender o inglês” “Conseguir uma melhor oportunidade profissional”
<i>de cunho social</i>	<ul style="list-style-type: none"> “trocar experiências e atividades com os colegas do curso” “compartilhar dúvidas com os colegas do curso” “... e participar em todos os <i>chats</i>”

Uma vez que a atividade é uma forma de fazer direcionada a um objetivo e a transformação desse objetivo em um resultado ou produto é a motivação da existência da atividade, pode-se dizer que os alunos tiveram motivações de cunho pessoal, profissional e social. Ao observar os motivos

de cunho pessoal, detectei a intenção de desenvolvimento da habilidade de compreensão da fala (“sanar dificuldades próprias em ouvir o inglês falado”, “ficar mais auto-confiante quanto a entender o inglês falado”, “saber como entender o inglês oral” e “praticar ouvir o inglês falado”). Quanto aos motivos de cunho profissional, os indícios mostram que havia a intenção de querer usar o que pudesse ser aprendido durante o curso para a prática pedagógica e para desenvolvimento profissional (“conseguir uma melhor oportunidade profissional”). Os motivos de cunho social foram revelados no encontro para troca de experiências, nas atividades e na oportunidade para compartilhamento de dúvidas. A satisfação desses motivos demonstrou o resultado esperado pelos participantes.

Conforme pode ser visto no Quadro 10, alguns dos alunos mencionaram que queriam fazer o curso para “saber como entender o inglês falado” e “conhecer outras culturas” (valor de uso); outros afirmaram terem sido motivados “para melhorar meu currículo”, “para conseguir uma melhor oportunidade profissional” (valor de troca). Alguns manifestaram um querer fazer o curso para aplicá-lo em suas práticas profissionais, melhorando assim suas aulas (valor de troca).

Uma aluna registrou sua preocupação no *chat*, perguntando se o certificado do curso estaria pronto em tempo para o concurso de PEBII, para poder incluir os pontos vindos do certificado (valor de troca):

Chat –09/07

23:10:02 – M4 says to All: Teacher, do you know if to next concourse PEB II we will have time to present the certificate this course to addition our points? This help us very much

1.3 Na divisão de trabalho

Na divisão de trabalho, pode ser observado como participantes da comunidade dividem a responsabilidade na influência e definição do objeto. Reforçando a observação de Lang (2004: 82), há diferenças nas relações de trabalho entre os participantes, pois as atividades diferentes que os envolvem têm valores de troca diferenciados. O professor, o coordenador e o suporte técnico são pagos pela atividade com dinheiro; os alunos são pagos pelo próprio curso e com os certificados. Aqueles que o concluem recebem um certificado (que vale pontos), aqueles que não conseguem concluí-lo são, de certa forma, punidos se forem consideradas as regras que o sistema impõe para ascensão na carreira.

1.4 Nas regras

Na teoria da atividade, quando se trata de regras, incluem-se também normas, rotinas, hábitos e valores, que podem ser determinados tanto em nível formal, consciente e explícito, quanto informal, inconsciente e implícito. As regras permitem um certo nível de estabilidade para a atividade humana, na medida em que orientam o(s) sujeito(s) a manusear(em) as ferramentas na atividade. Na atividade em foco, pude reconhecer regras explícitas e implícitas ou inferidas.

Uma regra explícita dizia respeito ao equipamento tecnológico e às condições de conexão necessárias para a realização do curso; contudo, por se tratar de um curso *online*, que trabalhava com arquivos de áudio e vídeo, os beneficiados foram aqueles alunos que possuíam um computador mais atualizado e um acesso melhor à Internet. Assim, ficaram prejudicados os outros alunos, como pode ser observado nos registros a seguir, por três motivos:

1. Por conexão ruim não puderam participar de *chat*

Quadro nº 11 - Registros que indicam problemas de conexão

E-mail - 25/05

Dear teacher Angelita,

I am writing to apologize for last chat. I and L couldn't access the internet because the connection was bad.... S

E-mail - 06/04

Hi teacher,

I had some problems with the internet last Saturday and I couldn't be present on the chat. - > I'll try to be present next Saturday. A nice week for you. > C1

Chat - 12/04

(16:48:46) T2 says to All: I am back! My computer worked! I always have connection problems too!

Questionário:

D2 - Muitas vezes o site era muito demorado e eu não conseguia visualizá-los. Talvez o problema fosse no meu computador

R2: Não conseguir participar de todos por motivos técnicos no meu computador ou na rede.

Teclado não respondia o comando.

2. Por falta de pagamento¹⁹ da linha telefônica atrasaram-se no curso

Quadro nº 12- Registros que indicam problemas com a linha telefônica

E-mail - 20/03

Olá, Teacher Angelita,

Desculpe-me, estava com problemas p/ acessar a Internet nestas últimas semanas, só estava recebendo as ligações telefônicas..... Z

E-mail - 27/04

R2 wrote:

I am late, I am sorry, But I was problem with telephone line.

3. Pelo tipo de computador que possuíam não puderam fazer todas as tarefas

Quadro nº 13- Registros que indicam problemas no computador do aluno

Chat 17/05

(17:39:25) M2 says to All: No, Teacher, thanks , I'm doing the exercises My real difficult is with my computer. but I think it will be solve too.

Questionário:

R2 - Não conseguir participar de todos por motivo técnicos no meu computador ou na rede.

M4 - Encontrei muita dificuldade na abertura de alguns arquivos, precisando recorrer para outros computadores.

As contradições primárias observadas trouxeram como conseqüências principais:

¹⁹ Conforme explicitado em conversa por telefone.

- a. a impossibilidade de acompanhar o desempenho dos alunos nas tarefas de compreensão oral, uma vez que os sistemas TelEduc e *HotPotatoes* não registravam a *performance* do aluno nos exercícios;
- b. a impossibilidade, para alguns alunos, de participar dos *chats*, trazendo como consequência uma sensação de frustração por não terem podido concretizar plenamente o motivo social manifestado (p. 135);

2. Contradição Secundária

A contradição secundária manifesta-se entre os vértices do triângulo e para Engeström (1987) é a mais comum. Na atividade em foco, vamos encontrá-la entre: ferramenta e objeto (p. 139); sujeito e ferramentas (p. 141); sujeito e objeto (p.165); sujeito e regra (p.168); sujeito e divisão de trabalho (p.179); e sujeito e comunidade (p.182).

2.1 Contradições entre Ferramenta e Objeto

Entre os princípios básicos da teoria da atividade, está a mediação por meio de ferramentas, que moldam a maneira como se interage com a realidade. Por um lado, as ferramentas podem expandir as habilidades para manipular ou transformar objetos diferentes e, por outro, podem limitar ou restringir a percepção e manipulação do objeto em si.

A contradição entre ferramenta e objeto impede o fluxo entre os dois componentes do triângulo, e nesta pesquisa, foram detectados três pontos de contradição: na ferramenta digital *Chat*, no uso de apóstrofe no TelEduc e no servidor da PUCSP. Os registros a seguir demonstram esses pontos.

- Problema na ferramenta digital *Chat*

Quadro nº 14 - Registros que indicam problemas na ferramenta digital Chat

Chat – 12/04

(16:29:07) V asks T1: Tania, I can not read the things you write and I can not adjust the web. I my God. What is happening?

E-mail - 02/06

>> Teacher>

> In the last chat (June, 02) I was tryng to participate to the chat, but I think that I didn't know how to do it, because I didn't see what the people was writing and what I was writing. I think was some problem with the computer (or whith the program). It was wrote the message: Unsheduled session.>> D2

Chat – 09/07

(23:06:31) D2 says to All: I dont know if youre seeing what Im writing, but I see nobody. Teacher, can you send an e-mail telling me if you can see me, in the chat?

O problema experienciado pelas alunas ocorreu algumas vezes comigo, e eu não conseguia ver o que os outros escreviam. Ainda na versão 3.3.2, isso ocorre e não se sabe o porquê.

- Problema de uso de apóstrofe no TelEduc

Quadro nº 15 - Registros que indicam problema de uso de apóstrofe no TelEduc

29/03

Oi Angelita,

Estou tentando enviar minhas mensagens no discussion forum e está dando erro, não consigo envia-las. O que está acontecendo? Mando esta mensagem para o suporte técnico ou não? C2

11/04

Entrei no Chat sabado, porem a pagina esta dando erro e fecha, conversei com algumas colegas, elas estao tendo o mesmo problema ou quando acessam o Chat ou as unidades. ... (V)

Toda vez que se usa apóstrofe no TelEduc, o sistema acusa erro e a mensagem digitada é perdida. No inglês, é muito comum usar esse sinal por conta das abreviaturas que existem, como por exemplo, I'm/ don't etc. Por conta disso, os alunos tiveram de recorrer a outro tipo de escrita: ou escrever por extenso, ou usar outro símbolo no lugar, mas foi preciso um certo tempo para que essa prática fosse incorporada à rotina da atividade.

c. Problema no servidor da PUCSP

Em 22/03, faltou energia elétrica e isso afetou o servidor da PUCSP, que ficou fora do ar por cinco horas. Esse incidente se repetiu ao longo do curso mais duas vezes.

Quadro nº 16 - Registros que indicam problema no servidor da PUCSP

REGISTRO	
<p>23/03 Bom dia Angelita, sou eu de novo a C2. Ontem tentei entrar no curso o dia todo, e não consegui. Passei uma mensagem para o suporte técnico ontem e hoje também, pois, a página não abre do curso para poder fazer meus exercícios. Estou preocupada, pois como vc. vê, eu não consegui terminar minhas lições. O endereço está digitado corretamente. (C2)</p>	<p>Mensagem recebida do suporte em 24/03 "Estou escrevendo para reportar que tivemos problemas de falta de energia no sábado que tirou o servidores do ar por 5 horas. Logo depois da força ser reestabelecida algum pico de energia impediu que os discos conseguissem voltar ao estado de operação normal. O que ocasionou a impossibilidade de acesso aos cursos. De qualquer forma esta tudo funcionando normalmente agora."</p>
<p>01/04 Bom dia. Desde domingo, não tenho conseguido acessar o curso. Será que o problema é no meu computador? Aparece a mensagem: A página não pode ser exibida. D2</p> <p>Ok, sem problemas. Eu havia me programado para finalizar a Unidade 02 no final de semana da Páscoa mas, infelizmente, o site da PUC ficou fora do ar. Amanhã, com certeza, eu terminarei as atividades relativas a unidade 02. Obrigada, F.</p>	<p>O servidor ficou fora do ar novamente.</p>

Para lidarem com essas contradições, quando faltou energia elétrica e o servidor saiu do ar, professores e alunos tentaram acessar o curso em outro dia e horário. Quando houve problemas técnicos no *chat*, encerrei o evento antes do tempo previsto e, depois, entrei em contato com o suporte técnico, que encaminhou o problema para a equipe de autoria do TelEduc. Quando se descobriu que o TelEduc não aceitava o apóstrofe, foram inventadas outras convenções de escrita, como por exemplo l*m ou l dont.

2.2 Contradições entre Sujeito e Ferramentas

A mediação é um dos princípios básicos da teoria da atividade, já que os homens têm acesso ao mundo somente de forma indireta. Desse modo, a forma pela qual ele obtém a informação sobre o seu universo e a maneira pela qual age sobre a informação obtida ocorre por meio da mediação. Os componentes – sujeito, objeto e comunidade – não agem um sobre o outro diretamente e suas interações são mediadas por outros fatores. As

ferramentas (artefatos, símbolos, instrumentos e signos) modelam a maneira como as pessoas interagem com a realidade, com o contexto e medeiam o relacionamento entre o sujeito e o objeto (motivo para realizar a atividade); as regras são definidas pela comunidade e medeiam o relacionamento entre o sujeito e a comunidade; e a divisão de trabalho medeia o relacionamento entre a comunidade e o objeto da atividade. Cada um desses fatores está ligado ao contexto e existe formalmente (está documentado) ou informalmente (é percebido).

Em outras palavras, o homem constrói imagens mentais por meio de elementos mediadores constituídos por ferramentas e signos. Com as ferramentas, ele regula as ações sobre os objetos e controla a natureza; com os signos, representa simbolicamente o mundo concreto, comunica-se, compartilha significados e interpreta as situações que ocorrem no mundo. Portanto, as ferramentas criadas pelo homem têm um fim determinado, dirigido para o seu próprio desenvolvimento (Vygotsky, 1978).

As ferramentas podem ser materiais ou psicológicas. As materiais manipulam objetos físicos (por exemplo, martelo, caneta, livro, tecnologias *web*) e, geralmente, são uma extensão das capacidades humanas, pois ajudam-no a operar no mundo para modificar o ambiente. As psicológicas são usadas pelos homens para influenciar outras pessoas ou a si mesmos (por exemplo, agenda, propaganda). Elas podem produzir efeitos internos e externos sobre indivíduos e grupos sociais, sendo que nos indivíduos, os efeitos podem ser de auto-regulação e de regulação de outros (Vygotsky, 1978) e nos grupos sociais, podem ser de pensamento compartilhado, negociação de significado e de práticas.

Na pesquisa, deparei-me com ferramentas materiais, psicológicas e aquelas que chamarei de híbridas (por poderem ser vistas ora como ferramentas materiais, ora como psicológicas). As ferramentas materiais foram:

- servidor da PUCSP – responsável por alojar o curso;
- o CD-ROM contendo o material de áudio e vídeo enviado ao aluno;
- os programas para tocar arquivos de vídeo e áudio (*Quicktime, RealPlayer, Real One, Windows Media Player*);
- os programas de editor de texto;
- os servidores de *e-mail*;
- os endereços de *sites* colocados no curso.

As ferramentas psicológicas foram:

- a habilidade de compreensão do inglês falado – componente cognitivo desenvolvido no curso de Compreensão do Inglês Falado (descrito no capítulo de Metodologia);
- a língua inglesa – usada para a comunicação no ambiente que modelou a compreensão entre os sujeitos e sua interpretação acerca da atividade. Como ferramenta psicológica, pôde transformar as experiências em conhecimento, formular e externalizar pensamentos, revelar o que o aluno sabia, suas dúvidas, suas interpretações.

As ferramentas híbridas foram:

- o computador e o TelEduc, com suas ferramentas digitais (descritas no capítulo de Metodologia) – considerados tanto ferramentas materiais quanto psicológicas (Hasan, 1998): ao serem usados para que um indivíduo interaja com o outro (como o telefone ou a carta) são ferramentas materiais; entretanto, a interação resultante desse uso pode levar a uma função psicológica. Por exemplo, ao se colocar na agenda de um curso *online* a programação da semana, ao se dar *feedback*

para uma tarefa, ao se responder uma dúvida do aluno etc., podem ocorrer efeitos internos e externos sobre os alunos, como por exemplo, ajudar o aluno a crescer em seu processo de aprendizagem, ao ser alertado para prestar atenção a um ponto específico;

- os materiais do curso (páginas de conteúdo, arquivos de áudio e vídeo, tarefas e instruções). As tarefas, sobretudo as instruções, deveriam conduzir à adoção de determinadas estratégias por parte do aluno. Ele deveria saber o que fazer em função dos objetivos colocados, da familiaridade da informação, do nível de dificuldade etc. Dessa forma, o indivíduo se esforçaria, mais ou menos, conforme o conhecimento que possuísse sobre as características e exigências da tarefa (Fry & Lupart, 1987);

Tanto as ferramentas materiais quanto as psicológicas são dominadas e apropriadas (Wertsch, 1998) e tal domínio implica o aprendizado do uso dessa ferramenta; saber como e em que contextos usar. A apropriação implica a idéia de tomar a ferramenta, adotá-la e imprimirlhe um uso próprio, pessoal (Leontiev, 1981).

Como é o sujeito que faz uso da ferramenta, para se compreender suas ações mediadas, é necessário verificar como isso ocorre na atividade. No curso, a falta de domínio no uso de certas ferramentas trouxe como consequência distúrbios na atividade.

2.2.1 – Nas ferramentas materiais

Foram observadas contradições em dez eventos referentes às ferramentas materiais, examinados a seguir: computador de aluno, endereço do curso, senha, plataforma TelEduc, sites indicados, atraso no recebimento

do CD-ROM, mensagens que retornaram, problemas de conexão, páginas expiradas e arquivo em falta no CD-ROM.

COMPUTADOR DE ALUNO

Quadro nº 17- Registros que indicam problemas no computador do aluno

REGISTRO
<p>E-mail - >> Good evening, Angelita, >> I have had a big problem....As I do not know computers very well I asked to my brother.....We need to click on the folder in our CD to listen to music 1/2/3 and my brother said it is necessary Microsoft Media Player and in mine there is only Windows Media Player; because of this I can not listen to the music. What can I do?> Thanks>> T2.</p> <p>Questionário J: Não gostei de: Não ter conseguido fazer algumas atividades como aquela sobre Chico Mendes, pois parece que o meu computador não tem Quick Time ou Real Player (OU NÃO CONSEGUI USÁ-LOS), mas pude ver os dois clips e a imagem de alguns entrevistados estrangeiros- do Reino Unido.</p> <p>M4-... Não gostei de: encontrei muita dificuldade na abertura de alguns arquivos, precisando recorrer para outros computadores. Sugestões: determinar os programas necessários (do computador) para ter maior agilidade nos trabalhos solicitados</p>

O computador de alguns alunos não estava configurado com o *software* apropriado para tocar os arquivos de áudio e vídeo, o que acarretou aborrecimentos e atraso nas tarefas de compreensão. Embora houvesse informação quanto à configuração mínima necessária para se fazer o curso por ocasião da inscrição do aluno, parece que alguns não prestaram atenção a isso, como pode ser visto pela sugestão dada por M4.

ENDEREÇO DO CURSO

Quadro nº 18 - Registros que indicam problema de endereço do curso

<p>E-mail - Hello Angelita I acess the program last week, but I only answered a questionnaire and a page Welcome. I didn't find the tools so I didn't do anything, because the calendar doesn't open too. I am trying to acess the program every day but is in vain. What can I do? Can you help me? Hugs V</p> <p>Olá Angelita, Finalmente consegui acessar o curso o problema foi que eu estava acessando o curso errado http://lael.pucsp.br/backup ... mas agora está tudo bem. Vou te enviar o mais rápido possível a resposta das questões. Obrigada,- R1</p>
--

Alguns alunos, apesar de terem sido notificados por *e-mail* sobre o endereço do curso, acessavam o curso antigo. Isso causou alguma inquietação e conseqüente atraso nos primeiros quinze dias do curso.

SENHA

Quadro nº 19 - Registros que indicam problema de senha

<p>E-mail Angelita! Estou tentando e não consigo acessar o curso. Continua a mesma mensagem: "Ocorreu um erro na pesquisa solicitada Por favor tente novamente. Erro na consulta : Table 'TelEduc.Usuario' doesn't exist Consulta enviada : select senha,cod_usuario from Usuario where login='0282025'" A última senha que foi passado para mim não está dando certo. (M4)</p> <p>Oi Angelita, Eu não consegui acessar o programa porque a senha e o login não entram. Insistirei mais vezes. Obrigada, - V</p> <p>Olá, Angelita estou com problemas com a minha senha enviei um e-mail para administração me enviaram uma nova senha mesmo assim não consigo entrar no programa, estou aguardando solução,peço ajuda, obrigada, - R1</p> <p>Oi Angelita, Ainda não consegui acessar, porque a senha não entra. Obrigada V</p> <p>Olá Angelita, Continuo com problemas com a minha senha, estou aguardando resposta da parte administrativa, até logo, - R1</p> <p>Dear Angelita, How are you? I didn't finish the activity, because my password is with problems. I send an e-mail to doubts techniques. I am waiting the answer. L</p>

O TelEduc gera uma senha composta por letras maiúsculas e minúsculas associadas com números, em ordem randômica – por exemplo, Ac3fRT0x. Se o usuário digitar uma letra minúscula ao invés de maiúscula, o sistema não reconhece e isso gerou um certo desequilíbrio no começo do curso.

A explicação sobre a senha do TelEduc era mandada para os alunos com sugestões de procedimentos como copiar e colar, conforme pode ser visto no *e-mail* abaixo:

Oi V

Por favor observe que a senha que você recebeu pode conter caracteres em letras maiusculas e minusculas. O programa diferencia entre elas então a senha deve ser digitada exatamente como você recebeu no e-mail. Vc pode fazer um copia/cola. Tente ok, se vc nao conseguir escreva para admin@lael.pucsp.br .
Angelita

Como professora do curso, pude mandar uma nova senha para os alunos que a perderam, esqueceram, ou não conseguiam usar a enviada anteriormente.

PLATAFORMA TELEDUC

Quadro nº 20 - Registros que indicam problema com a plataforma

Chat – 12/04

(16:39:06) F says to All: in the beginning it was difficult, because this site is different from the other,...

Questionário

M3: ...NA VERDADE EU ME SENTI PERDIDA NO CURSO INTEIRO POR QUE A CONFIGURAÇÃO DO SITE FOI INADEQUADA PARA TAIS FINS.

Apesar de o TelEduc parecer mais simples do que o WebCt, a mudança de plataforma causou um pouco de dificuldade, principalmente no manuseio das ferramentas *Individual Portfolio* e *Group Portfolio*. Em muitas ocasiões, os alunos não deixavam o acesso a essas ferramentas compartilhado para todos e isso comprometia o trabalho colaborativo.

SITES INDICADOS NO CURSO

Quadro nº 21- Registro que indica problema no site indicado

Chat 07/05

(23:47:06) C2 says to All: And the step7 I read the biography of the artists, but there are many reading and I do not where exactly to read and to do activities.Where to go exactly.

Os *sites* indicados para obtenção da informação necessária para completar a tarefa pedida na unidade 2 - *Music* – pareceu confuso para alguns alunos.

ATRASO NO RECEBIMENTO DO CD-ROM

Quadro nº 22- Registros que indicam problema na entrega do CD-ROM

E-mail

Dear Angelita,

I am not sure if we can use this part of the course now. Anyway I am writing to tell you that I have not received the Cd-Room, mentioned. Sincerely yours J.

Hi,

No, I didn't receive the CD, only my password and login. Then... I'll wait some information about it. Have a nice and productive Friday. T1

Angelita, não recebi o CD-ROM, caso tenha sido problema com endereço, por favor mande-o para: XX JXXX MXXXX na Rua Jxxxx Cxxxxx Pxxxxx sn - Jxxxx Mxxxxx - Diadema - SP. CEP:xxxxx-xxx. - Estou ouvindo o CD-ROM da S, nós estamos acessando o curso juntas, provisoriamente. Obrigada! - M3

Como houve um atraso de uma semana no envio dos CDs, a tarefa *Small Talk* foi criada e inserida para ser realizada na primeira semana. Contudo, para alguns alunos, esse atraso se estendeu para duas ou três semanas e isso gerou um ligeiro atraso no cronograma: a unidade 1 ficou no ar por quatro semanas ao invés das três semanas programadas.

MENSAGENS QUE RETORNARAM

Quadro nº 23 - Registro que indica retorno de mensagens

Mensagens que retornaram:
Mail box not found/ Usuário desconhecido/ Mailbox lotada

Durante o primeiro mês de curso, algumas mensagens retornaram ou porque o usuário era desconhecido, ou porque a caixa postal estava lotada. Como isso ocorria sempre em todos os módulos e versões do curso, para a turma seguinte, organizou-se uma equipe (composta por estagiários de prática de ensino), que teve como incumbência, entre outras ações, entrar em contato telefônico com alunos cujas mensagens retornavam. Essa iniciativa provou ser muito benéfica, evitando assim que o estudante se atrasasse em seu cronograma.

PROBLEMAS DE CONEXÃO

Quadro nº 24- Registros que indicam problema de conexão

Chat 07/05
 (23:31:09) angelita says to All: I think we might be having some conection problems.
 (23:32:10) m2 says to All: Everybody is leaving on I think so.
 (23:32:29) angelita says to All: I'm writing and it takes a very long time to appear in the screen. Is this happening to you?
 (23:33:09) angelita says to All: Well, I think they're going to come back.
 (23:33:23) m2 says to All: yes, teacher.
 (23:38:22) angelita says to All: We are having some conection problems.
 (23:38:44) C2 says to All: Ok. Sometime I have too.
 (23:51:28) angelita says to All: I think we are having conection problems because they were here and they keep on going out and coming in. T1 and J were here before. I think they decided to come next 17th May.
 (00:00:43) angelita says to All: You see C2. We are having problems
 (00:01:15) Carla Milene Bi says to All: Yes

O trecho do *chat* acima aponta para o problema de lentidão no recebimento de mensagens (fala 23:32:29), além de evidenciar que T1 e J enfrentavam problemas. Esse tipo de evento ocorreu algumas vezes ao longo do curso, prejudicando o aluno e, por vezes, a sessão inteira, que terminava antes do prazo previsto.

PÁGINAS EXPIRADAS

Quadro nº 25 - Registros que indicam problemas com páginas expiradas

Respostas aos questionários: para 12 deles as páginas às vezes demoravam para carregar. Desses, 09 não conseguiam abrir e visualizar e 02 muitas vezes não conseguiam abrir e visualizar

Respostas aos questionários:
 T2: "Às vezes eu não conseguia voltar para a área anterior, p. ex.: eu estava na Listening Room e quando eu tentava voltar para a anterior, a página expirava."
 M3: "AS PÁGINAS DIGITADAS EXPIRAVAM-SE;..."

O problema apontado pelos alunos pode ter ocorrido porque os *cookies* do navegador não estavam habilitados. Como se tratava de estudantes ainda inexperientes com relação a esse assunto, perdiam muito tempo e, às vezes, motivação em se manterem em dia com o cronograma do curso. Isso pode ter afetado o nível de engajamento do aluno no curso.

ARQUIVO EM FALTA NO CD-ROM

Quadro nº 26 - Registro que indica problema de falta de arquivo em CD-ROM

E-mail
 Hello Angelita,
 I would like to know if, did you receive my e-mail yesterday night, asking help with CD, because I don't find out "combo5.exe".? I am waiting answer. thanks, C2

Angelita!
 Consegui acessar o curso todo, já fiz algumas atividades, porém, o CD que eu recebi não abre "characteristics. Mesmo dando um dowload surge uma mensagem "ocorreu um problema ao carregar o arquivo especificado quando o assistente para acessibilidade estava sendo executado" O que faço? M3

Essa aluna foi a única que experienciou problema com a mídia. Tão logo recebi seu *e-mail*, encaminhei-o para o suporte técnico e um novo CD foi enviado.

2.2.2 – Nas ferramentas híbridas

Os registros apontam para as seguintes contradições percebidas nas ferramentas híbridas (materiais/ psicológicas): *HotPotatoes*, *layout* de alguns exercícios, ferramentas digitais do TelEduc (*Discussion Forum*, *Portfolio* e *Chat*), instruções em algumas tarefas, *site* do Chico Mendes e exercícios de áudio e vídeo.

a. Ferramenta HotPotatoes

Para se atribuir pontuação aos exercícios, é preciso alimentar a ferramenta com todas as respostas possíveis e programá-la para aceitar determinadas alternativas. Tal procedimento foi realizado, no entanto, quando os alunos começaram a fazer os exercícios, percebeu-se que ainda havia possibilidades de respostas que não haviam sido incluídas, como por exemplo, respostas com erros na ortografia²⁰, respostas com artigo definido. A ferramenta, então, considerava a resposta como errada e não computava pontos e isso gerou, para alguns alunos, muita frustração, como pode ser observado na seqüência de mensagens trocadas entre professor e aluno e no depoimento deixado no questionário de avaliação.

Quadro n° 27- Registros que indicam problema com o software HotPotatoes

<p>16/03 Oi Angelita, sou eu de novo a C2. Hoje o dia inteiro fiquei em frente do computador e não consegui realizar nenhuma tarefa. Não estou conseguindo entender quase nada. No quiz na hora em que clico no check, dá 0% de pontos</p> <p>02/04 > I would like to understand if we have to put the exact words to answer the quizzes because on number two I had typed a - telephone call - and the result was zero. It was obvious it was a phone call, so we have to fill with the exact words in order to the answer be considered correct.> I look forward your reply,> T2</p> <p>03/04 >> Good evening, Angelita,> > You said "Do not panick!", but I do.In Genres and English Language Teaching - part 4, I am sure I understood the listening but my answers were never accept. So, I clicked on show answer and, there was my answer! The same words were there!Maybe the way I used the words were not correct but I understood it and because of show answer my score was 0%!!I feel stressed,nervous,</p>
--

²⁰ O fato de os alunos não serem proficientes na língua inglesa (contradição entre sujeito e ferramenta) afetou a relação entre sujeito e ferramenta *HotPotatoes*.

panick and something else I can not remember now!! am very late with my lessons!! am sorry!> T2

Questionário

C1: ... Não gostei de ver respostas certas não aceitas pelo computador como tal.

A aluna T2 usou uma parte do *chat* do dia 02/04 para tocar no assunto, expressando seu nervosismo e sua angústia quanto ao ocorrido. Ela demonstrou alívio quando eu disse para desconsiderar o *feedback* do *HotPotatoes*, pois, após envio das respostas para o *Discussion Forum*, eu comentaria e avaliaria a tarefa.

No trecho do *chat* de 05/04, quando não estive presente, a aluna T2 ainda comentou o fato com as colegas e reforçou que entrava em pânico apesar do que lhe dissera anteriormente:

Quadro nº 28 - Trecho do chat de 05/04

(16:16:25) T2 says to All: Hey, girls, have you had any difficult with the activities?
 (16:17:00) T2 says to All: Sometimes, my answers are not accept by the computer!
 (16:17:13) C2 says to All: L is have dating someone?
 (16:17:38) C2 says to All: Yes, T2. I was very nervous.
 (16:18:19) T2 says to All: Angelita said to me do not panick, but I do!

Outra aluna, T1, comentou no *chat* de 02/04 que ficara nervosa porque a ferramenta não aceitara suas respostas. Em um primeiro momento, imaginei que não estivesse entendendo as instruções do exercício, mas depois percebi do que se tratava e comentei que a avaliação válida seria dada por mim assim que ela fizesse a complementação do exercício (*follow up*) e o enviasse ao seu *Portfolio*. Depois de saber sobre o que iria ocorrer, afirmou ter ficado aliviada.

Quadro nº 29 - Trecho do chat de 02/04

Chat 02/04

(23:48:22) T1 says to angelita: I read yesterday night MAP I and tried to do the quizzes, but I did not get and I got nervous, could you explain me anything about it?
 (23:49:55) angelita says to All: Yes T1. You got nervous because you tried to understand word by word. In the quiz Identifying Genres, the most important point is to guess the genre the audio file exemplifies.
 (23:50:48) angelita says to All: When you identify the genre, say for example a telephone call, then you can listen again trying to identify any word or expression that confirms your guess.
 (23:51:11) T1 says to angelita: No, I put A telephone call and it ask for more and I got zero.
 (23:52:17) angelita says to All: When you find those words, then you start building up a possible meaning for the message. Do not try to understand word by word ok?
 (23:52:23) T1 says to angelita: The other one was a documentary, then he asks for another word a...

(23:53:21) T1 says to angelita: I insist documentary he answer me sorry, why?
 (23:56:43) T1 says to angelita: Angelita if I am sure it is a documentary or a Add, may I go on?
 (23:57:39) T1 says to angelita: Sorry, I mean an add...
 (23:57:53) angelita says to All: Sure Tania. In this quiz (Identifying genres), there is a follow-up task - you have to send your answer to a discussion forum. When you do that, I comment and correct. Then you are going to be graded.
 (23:59:04) T1 says to All: OK angelita, now I feel more comfortable.

A aluna C1 registrou sua experiência no *Discussion Forum*. Em sua segunda tentativa, descreveu o que aconteceu e chegou a hipotetizar uma possível causa para o problema.

Quadro nº 30 - Registro de C1 no Discussion Forum

2nd try
 It's an interesting exercise. Each time I listen they change the position of the extract. For example, the first time I listen and tried to complete the first extract was about a loudspeaker, the second time I tried to do it , it was the extract about a documentary. But, everytime I do the exercise my answers are not correct. I tried also to copy the answer and do the exercise. They show the same answer and say that only part of the answer is correct. " Problemas de configuração?"
 3rd try
 I had the same problem I talked before with the exercise 4. I understood, I wrote the answer and they say that part of the answer is correct.

b. Layout de alguns exercícios

As unidades que apresentaram exercícios com *layout* confuso, do ponto de vista do aluno, são mostradas no Quadro 31, junto com o registro do comentário do aluno.

Quadro 31- Exercícios com som confuso

UNIDADE	REGISTRO
1 – CHARACTERISTICS OF GENRES – GENRES 3 Combinar conjuntos de <i>input</i> / texto	" Eu tenho uma pequena dúvida; talvez você possa me ajudar: em uma das atividades do CD, nós temos que relacionar as colunas (se eu não me engano é na atividade 03), porém, eu não consigo fazer nada nesta atividade). Como nós temos um chat marcado para o próximo sábado, eu irei acessar novamente a unidade 1, e te informo se não conseguir finalizar alguma atividade. Obrigada, F
2- MUSIC – PASSO 7 Adivinhação com base em informações obtidas em vários sites e na letra de música	M3- ACHEI CONFUSA A ATIVIDADE QUE ENVOLVIA MÚSICA E A VIDA DO PINTOR VAN GOGH. ...
4- INTERVIEWS Graham/ Ian Reade Reordenar enunciados em um texto para combinar com um texto verbal	... OS EXERCÍCIOS QUE DISPUNHAM DE TEXTO ENVOLVIDOS EM CAIXAS E BORDAS NÃO SE CONSEGUIA MOVÊ-LOS PARA O LOCAL CORRETO; O EXERCÍCIO DE LIGAR

(havia a versão com colunas, e a versão sem colunas)	COLUNAS SÓ APRESENTAVA UMA COLUNA;...
<p>4 – INTERVIEWS</p> <p>Graham/ Ian Reade Reordenar enunciados em um texto para combinar com um texto verbal (havia a versão com colunas, e a versão sem colunas)</p> <p>Patrick/ Thomaz Combinar conjuntos de input/ texto com algum tipo de descrição verbal/ buscar informação específica (havia a versão com colunas, e a versão sem colunas)</p>	<p>J: As entrevistas com os estrangeiros. Não entendi o “lay-out” de alguns exercícios de um quizz’. Gostei de: ter de fazer boa parte dos quizzes, embora alguns parecessem confusos./ Não gostei de: Alguns quizzes confusos, digo a forma do exercício.</p>
<p>5 –DOCUMENTARY</p> <p><i>Quiz: Image and Sound</i> O aluno tinha dois exercícios que pediam para escolher a ordem dos eventos narrados tendo apoio visual (imagens).</p>	<p>M4- A atividade que considero difícil foi da unidade 4 – Quiz Image and Sound, porque você trabalha simultaneamente com a imagem e som e às vezes me perco, como também a dificuldade no uso da ferramenta.</p>

Na unidade 1, o exercício mencionado instruí o aluno a combinar as colunas conforme a informação ouvida. A Figura 20 ilustra o exercício em que os retângulos da coluna da direita podiam ser movimentados e ligados aos retângulos da coluna da esquerda. Entretanto, ao se observar atentamente as instruções, pode ser constatado que a mecânica do exercício não foi explicada ao estudante e isso pode ter contribuído para o seu insucesso na realização da tarefa. A versão utilizada do *HotPotatoes* não previa a execução visual de *matching*, como faz hoje a versão atual (6.0). Para esse exercício, não houve a versão sem colunas.

Figura 20 - Exercício sobre gênero – unidade 1, genre 3

Index

Genres and English Language Teaching - Part 3

As you listen to part 3, match the units of information.
Click below to have access to the CD link. There, you can choose Unit 1 and click on U1-genres-andELT3 file.
[CDRom](#)

When you finish, think about the genres you use in your English classes. Are they personal and informal? Public and formal? Which genres would you like to use? Give examples and share your ideas in the *Discussion Forum* (step 3).

Check

There are innumerable genres	and others are written.
Some genres are oral	such as conversations.
Some genres are related to everyday, more personal social	such as newspapers articles and business reports.

O exercício do passo 7, Unidade 2, está ilustrado na Figura 21.

Figura 21 - Exercício da Unidade 2, passo 7

Art and Music

You'll read the lyrics of a famous song which was written to an outstanding artist master of painting. In the lyrics of this song, the name of the artist will be omitted and your task is to find out for whom this song was written.

Who was this song written for?

- Read the lyrics of the song (with its title and names omitted).
- Visit websites of three outstanding artists masters of painting:
 - **Gauguin** (other related sites about Gauguin: [WebMuseum](#) and [Gardens of the Sunlight](#))
 - **Rembrandt** (other related sites about Rembrandt: [Rembrandt van Rijn](#), [Holland Cultural](#) and [The Worldwide Art Gallery](#)).
 - **Van Gogh** (this site is very complete)
- When visiting the sites, read their biography, learn about their paintings and characters and with the information you can get from them, tell us for whom the song you read before was written.
- When giving the answer about this task, write the evidences that made you link the lyrics to the artist.

Reminder: Do this work writing a new file in the Word processor in your computer. When you finish writing it, don't forget to **save** it and send the file to the teacher.

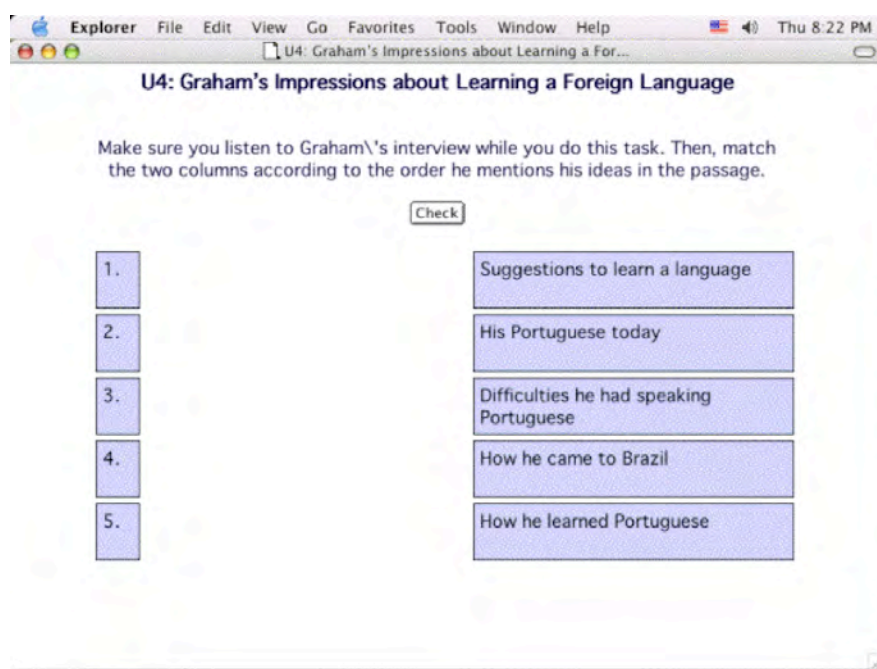
O aluno tinha de visitar os três sites indicados (de Gauguin, Rembrandt e Van Gogh), ler a biografia de cada pintor e ler sobre as suas

pinturas e ler a letra da música e, com base em todas as informações obtidas, descobrir para qual artista a música foi composta. Por fim, deveria justificar sua resposta com evidências coletadas no *site*.

Ressalto que esse exercício privilegia muito mais a habilidade de leitura do que a de compreensão da fala e talvez a aluna não tivesse a habilidade de leitura suficientemente desenvolvida em língua estrangeira para busca de informação detalhada.

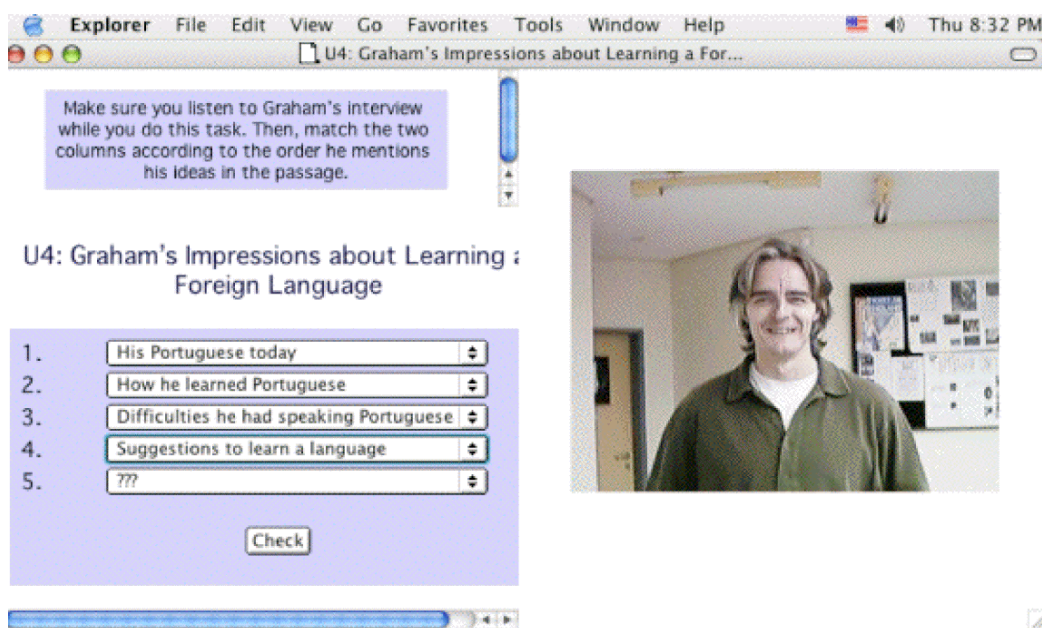
O exercício sobre Graham, da unidade 4, está ilustrado na Figura 22. Nele, pedia-se para que o estudante combinasse as colunas, porém, como ocorreu no exercício sobre gêneros, *Genres 3* - da unidade 1 – não houve explicação sobre a mecânica do exercício: a coluna da esquerda não se movia, apenas a da direita.

Figura 22 - Exercício sobre Graham –unidade 4



No entanto, para esse exercício, assim como para o exercício sobre Ian Reade, havia a versão sem coluna, ilustrada na Figura 23.

Figura 23- Exercício sobre Graham –unidade 4 – versão sem colunas



O exercício sobre Patrick, unidade 4, ilustrado na Figura 24, é do mesmo tipo dos anteriores e nele se observa também a falta de instruções sobre sua mecânica.

Figura 24- Exercício sobre Patrick, unidade 4

U4: Patrick's Background

Make sure you listen to Patrick's interview while you do this task. Then, match the two columns according to the information in the passage.

Place he comes from	England
Place where he studied	Rio de Janeiro
What is good about Portuguese	The grammar
What is bad about Portuguese	The sounds
What helps learning Portuguese	Reading

c. Ferramentas digitais do TelEduc

No início do curso, o desconhecimento de como operar as ferramentas digitais (mais especificamente *Discussion Forum* e *Portfolio*), causou um certo desequilíbrio. Os alunos precisaram de cerca de duas semanas para incorporarem as operações necessárias para usar tais ferramentas em sua rotina de trabalho e o fato de escreverem para mim pode indicar que os tutoriais sobre elas não foram esclarecedores, ou, ainda, que sentiam necessidade de se comunicarem com alguém.

Quadro nº 32 - Registros que indicam desconhecimento de como operar ferramentas digitais

MENSAGEM RECEBIDA	RESPOSTA DADA
<p>16/03 ... outra lição que eu tentei enviar foi no discussion forum no item "Identify Genres", e não havia um lugar para digitação. (C2)</p> <p>16/03 Oi Angelita, l acabei de enviar a mensagem no portfolio, e gostaria de saber se você recebeu, poi, houve um erro, e eu perdi a mensagem. Lá, tinha tr~e itens para clicar, e eu cliquei no structor acess, então não sei se deu certo. C2</p>	<p>16/03 ...Quanto ao Discussion: 1. Vc clica no link do Discussion Forum, e entao aparece uma tela a sua direita com a lista dos discussions da unidade 1. 2. Clique em Unit1-step 4a. Aparece uma nova tela com: 1. Question to be answered. 3. Clique nesse link (1. Question to be answered). Aparece uma tela com a pergunta. Em baixo dela vc tem os seguintes botoes: Reply - Delete - Return to the list of messages. 4. Clique em Reply, ai aparece a tela com lugar para vc responder. Vc pode tambem entrar em Support Material, na coluna de links a sua esquerda, clicar lah e olhar o tutorial do ambiente Teleduc. Lah vc encontrara explicacoes sobre todos os recursos usados no teleduc ok! (...) Espero que vc consiga escrever sobre vc no Profile e tambem responder as perguntas do Small Talk no Portfolio que vc jah criou. Assim poderei talvez lhe ajudar mais.Be calm! Angelita</p>
<p>19/03 Boa noite Angelita, Vc. pediu pra eu mudar o acesso do profile²¹. Mas eu gostaria de saber se eu tenho que responder tudo de novo e enviar? Como devo proceder? Outra dúvida: se eu não mudar, outros colegas não irão ler minhas mensagens, lições, etc? -Obrigada, C2</p>	<p>19/03 Oi C2 Se eu fosse vc, criaria um outro portfolio,por exemplo C.... e colocaria o acesso - free. Assim todos vao poder ler suas mensagens. Acho que houve problemas no envio. O seu portfolio atual estah vazio. Os passos sao: 1. cria-se o portfolio 2. para incluir as tarefas - clica-se: a. em include folder (quando vc quer organizar o seu material em pastas) b. em include item (quando vc quer adicionar itens soltos) O que eu tenho seu eh o que aparece em Discussion Forums. O seu profile estah vazio e o seu portfolio tambem. Angelita</p>
<p>21/03 Good afternoon, Angelita, >> Computers and I are not so good friends! In "Small talk" you asked us to answer some questions and send them to our Individual Portfolio but....I am</p>	<p>24/03 Hi T2 Sorry for answering you only today. We had a problem in our server and it did not work this weekend. See, you have to go to portfolio and click to create an individual portfolio. Make the access visible for everybody - free access. After that, you can click on your individual portfolio and click on include</p>

²¹ A aluna estava, de fato, referindo-se ao *Portfolio*.

<p>not able to do this. I looked for some help in Support Material but I could not get any information, just about Profile. Could you help me, pleeeeeeease!?!> Thanks, >> T2</p>	<p>items or include folders. If you click on folders, give it a title such as unit1, for example. When you click on the folder,you will have the possibility of including items. I hope you can understand. []s Angelita</p>
<p>29/03 Hi Angelita, I tried entry in portfolio and write my answer of the " small Talk" but I didn't get. Why? R1</p>	<p>29/03 Hi You created your portfolio, whenever you want to put anything there, you have to click on include new item. When you do that, you have a screen (tela) which is an editor. Unfortunately you can not use abbreviations like: "I'd like to". You have to write everything "I would like to". If you use the apostrophe, the system rejects and you are not able to save your writings. Try again, this time writing everything in full. Angelita</p>

Além dessas ferramentas, alguns alunos tiveram problemas com a ferramenta *Chat*, como demonstra o Quadro 33.

Quadro nº 33 - Registros que indicam problemas com a ferramenta Chat

<p>Questionário 02 só conseguiam ler mas não conseguiam enviar mensagens/ 01 era expulso do Chat com frequência/ 01 só conseguia enviar mensagens mas não conseguia ler/ 01 teve um problema de queda de energia e não participou do chat D2: Não gostei: não conseguir entrar . Preparei-me para eles e não consegui participar. Segui a orientação de participar de outros chats na internet e não tive nenhum problema M3: ... Conseguia ler, sabia a resposta mas não sabia como enviar a minha resposta.</p>
--

d. Instruções das tarefas

As instruções de algumas tarefas parecem não terem ficado claras quanto ao que fazer e onde colocá-las, conforme mostra o Quadro 34.

Quadro nº 34 - Registros que indicam problemas com as instruções das tarefas

REGISTROS	
<p>18/03 Good evening Angelita. I'm again. Today, I've stayed in the course whole afternoon,reading and listening everything, but, I'd like to know if, the questions that are in the discussion forum is about my school or about the CDroom. (C2)</p>	<p>Em 16/05/2003 22:54:33, V havia escrito: > Hi Angelita, > I sent identify genres again. I have a doubt about the genres I use in my classroom. Must I choose one of the genres I sent to discussion like: telephone call, A peace of news etc.?</p>
<p>29/03 Hi, Angelita I'm lost I don't understand the lessons what first activities, help me please.- R1</p>	<p>19/05 Hi Angelita, I would like to know, where can I send my message of Unit 2- Step 7, because, don't "especifica" the place. Is it in the discussios or Portfolio? (C2)</p>
<p>31/03 Teacher: Now I got to access the page of the course. So, I did many activities there but I had problem to do the listening exercises. I didn't understando what I need to do in the exercise 03 of CD. In the other, I need to pay</p>	<p>08/06 Hi teacher, Sorry for my message on the mail. But, after I have read the step, I think me confundi, but, these two</p>

<p>attention in the listening and try to do again. (,,) F.</p> <p>04/05/2003 11:38:37, C1 havia escrito:> Hello teacher,> I think this lyrics belong to Rembrandt ...Where must I write this teacher?</p> <p>Em 11/05/2003 09:23:50, S havia escrito:> > Dear teacher Angelita , > If It is possible, Could You explain for me ,What should I do in the step 2 , Unit -2 ? Thanks very much...S</p>	<p>step is about the picture of the S. Salgado? Or about what the group portffoli left there? C2</p> <p>Questionário: C2: ... No primeiro momento, foram as primeiras lições do primeiro módulo, pois, eu não conseguia me situar, não conseguia entender o que era para fazer e onde mandar as atividades. M3: ...AS ORIENTAÇÕES NÃO ERAM CLARAS O SUFICIENTE; J: No curso como um todo parece ter havido uma "não-clareza" em algumas instruções. Mas diria que o suporte foi bom.</p>
--	--

A alternativa que encontrei foi explicar detalhadamente, para cada mensagem enviada pelo aluno, o que ele deveria fazer. A mensagem enviada à aluna C2, em 18/03, serve como exemplo.

18/03

Hi C2

U.1 step3:Personal/Public & Formal/Informal (1) - this has to do with what you use in your school.

U.1-step2: Listening strategies - When and where (1) - this has to do with any sort of situation

U.1-step 3: How to prepare a debate activity (0) - this has to do with the CD

U.1-step4a: Identifying Genres (1) - this has to do with the CD

U.1-step 5: Genres I use in my English class (1) - this has to do with your class

In the Quiz: Identifying Genres, I think it will be easier if you answer separately. They are different and there's that question which asks which words or expressions helped you guess the type of genre.

Em outra situação, os estudantes pensaram que a tarefa incluía a participação da classe inteira, quando, na verdade, referia-se ao trabalho que o grupo ou o par deveria produzir para mostrar aos outros participantes e não avaliar o que haviam produzido.

Quadro nº 35 - Registro que indica problemas com as instruções na tarefa

REGISTROS	
<p>Em 08/06/2003 14:32:21, C2 havia escrito:> > Teacher,> > We can finish the Unit, because, the people until did not finish the activity. How can evaluate, if do not have any message? It only F, M3 and your group and D1 and I.> C2</p>	<p>12/06 Hi C2 I think there is a misunderstanding here. In step 6 you choose a piece of news to analyse the structures. If you are working with somebody else, maybe you watched a piece of news and your partner watched another piece. You two get together and decide which one you will choose to analyse. This is step 6</p>

	ok? You do not have to wait for everybody to finish to choose the piece of news you will work with. Did you get it now? Could you please tell the others? Angelita
--	--

Há um registro interessante no *Discussion Forum* da unidade 1- *step3: Personal Public & Formal/Informal*. Nesse passo, pergunta-se ao aluno quais gêneros são pessoais e informais e quais são públicos e formais entre os usados em sua comunidade escolar (*Which genres are personal and informal and which are public and more formal in your school community?*), mas não fica claro que se pretende saber sobre os gêneros usados na escola. Assim, a aluna D2 iniciou a resposta tratando do assunto de um modo geral e ela pareceu não ter entendido a noção de gênero, porque comentou sobre as atividades de projeto realizadas na escola, com outros professores. Eu tentei trazê-la ao ponto da questão, perguntando-lhe diretamente como classificaria os tipos de gêneros. Ao final da interação, ela deixou claro que não havia entendido a pergunta, entretanto a falha, a meu ver, foi da instrução da tarefa.

Quadro nº 36 - Registro da aluna D2 no Discussion Forum

D2:	I think for a good and complete job, we need to use some genres together (almost more than just one) and, in my school, sometimes, I find some problems to develop a good work with the other teachers, but we are always trying to work with projects, and in the last year, we developed some very good projects, as: Halloween and Valentine's day (musics, movies etc) and now, we are doing expository about the war with newspapers and magazines.
Professora:	Very good work Daniela. And how would you classify the genres you have been working with: public or personal? Informal or formal?
D2:	I think I classify as personal and informal. Could be it?
Professora:	Well If we consider the halloween/s and valentine/s projects they are informal for sure. Depending on what you did, they could be personal or public. If you worked with an add for example, this is not personal. Now, going to the war. You are dealing with magazines, piece of news. it is definitely public. And it may be formal or informal. It depends on the source. Do you agree?
D2:	Yes, I agree. I didn't understand very well the question.

Outras instruções parecem não ter sido seguidas, talvez porque os alunos não tenham sido capazes de entender os extratos de áudio. Por exemplo, os registros a seguir, encontrados no *Discussion Forum*, referem-se a uma tarefa da primeira unidade, na qual eles deveriam explicitar o gênero de cada extrato e quais as dicas ou pistas que o levaram a deduzir esse gênero. Para aqueles que não responderam adequadamente essa tarefa, expliquei o que deveriam fazer e pedi que a refizessem, segundo as explicações dadas. Apenas D2 tentou uma segunda resposta, mas que ainda não atendeu ao que foi pedido.

Quadro n° 37 - Registros do Discussion Forum da Unidade 1

M2	The sort of information what helped me to identify the spoken genres in the exercises were the context that their were production, the entonation of the speaker, the cognates and known words and the cultural understanding that I have about the context.
R2	Bakhtin says that human beings interact and that to be followed within these contexts. These rules are not only related to the way people behave . They produce language according to rules, in specific contexts and for specific reasons. This means that . In fact, this concept is not new to us. We know what we are talking about when we teach our students how to or how to write a personal letter. When we are doing this, when we are taeching our students all these things, we are in fact teaching them how to follow the rules of different genres
D2	In the quizz one and four, the context is the most important listening strategy to identify the genre. And in the quizz two, three and five, all the strategies, together, help us to identify the genre. 2 nd try: Some sounds, as when the telephone rings...or the voice in the loudspeaker
F	We can find out these spoken genres in the exercise through of cognates, prediction, looking for a specific information, the mean of the words, etc and try to identify the genre and the message of the text, the ad, etc.
M1	I think that some noises and the way the speaker talk, some words, help to identifying the spoken genres.

Os alunos a seguir tiveram um desempenho inadequado pela primeira vez, contudo, parecem ter conseguido assimilar as instruções depois da explicação dada, já que a segunda tentativa trouxe os elementos pedidos na tarefa.

Quadro n° 38 - Registros do Discussion Forum da Unidade 1

C2	In my opinion, the information that I could notice in first of all was the sound of each narration.After I noticed some words like: "hello", "the date of some documentary-1979" (maybe) and "president".
-----------	---

	<p>2nd try: Well, In the first is a documentary, but I could understand any word. Second is a radio advertisement that speak about nutricion/health. The third is a telephone call ,and the word is hello. The fourth is a piece of news that speak about project of the president about human history that cost more expensive. And finally the last is a annoucement about racing car, the man speak in the loudspeaker.</p>
M4	<p>I think that the sort of information helped me identify the spoken genres in the exercise is the woof and function of language</p> <p>2nd try: In the first audio file I only could identify a man talking in the loudspecker and the word “remember”. I think that is in car rum or street, because of the noise of motor of car. In the second audio file I coud identify the words: information, introduction, new car. So, I think that is advertising in radio. In the third audio file I coud identify the words: president, expensive, Dallas, film, restaurant, maybe. So, I think that is news. In the fourth audio file I could identify the words: Silver, Los Angeles, Tex, Roosevelt, Arizona, family, cow-boy and date 1879. So, I think is documentary. In the fifth audio file I could identify a telephone call and a word “hello”and there are ask and answer.</p>
T1	<p>We have to worry about examinig the context of productions that each social interation human beings get involved in may create genres reporting experiences and facts :diaries ,news, biographs, tellstories, fairy tales, nusery, rymes,novels, science fictions. Argue for something:debates,editorials. Expose something:conferences,reviews,seminar,articles. Genres that describe actions ,instuictions, recipe,rulesof games,etc.</p> <p>2nd try: In the first, I could identify how a film history,words how:president,cost of the project. Second, I may be about health advertisement ,words how:carbhoidrat,nutritious. Third, I think that it may be annoucement over the loudspeaker,words how:clamber and remember. Fourth, It may be a documentary about silver,words how:farmers, silver were discovered in the new Arizona. Finally,the last It was a telephone ringing ,word how:hello.</p>
V	<p>When I listen some words, some sort of text, characteristics of language, these information, help me to identify the spoken genres. In the first audio file I found some words like: invitation, letter, people behavior; in the second, advertisement, article, lay out, illustration, linguistics elements; in the third, team, situation, dialogues, telephone conversation, writer, speaker, reader and listener, social rules, the aim of the produce text; in the fourth, social control of speaker, social interaction, some groups like: tells histories, fairly history, novels, science fiction; describe actions, rules of games, gossips, debates; related facts, important experiences, newspapers, news, diary; in the fifth I found some words like: debates, characteristics, mediate, interaction, kind of linguistic, social rules, point of view, etc.</p> <p><i>(Parece que a aluna falou sobre todos os arquivos de áudio da Unidade 1, e não só daqueles pedidos na tarefa)</i></p> <p>2ND try: There are five genres: Telephone Call - Words I have found: hallo, do you know, friends, where, darling, allright. Announcement over the loudspeaker - Words I found: remember, this asking, another words. Documentary - Words: Silver, 1879, war is over, killer, New York, Los Abgeles, peace for his family, Queen. Radio Advertisement - Words: health, buy milk, climbing upstairs, work with computer, 50%. A peace of news - words: history, most expensive, predident, the cost.</p>

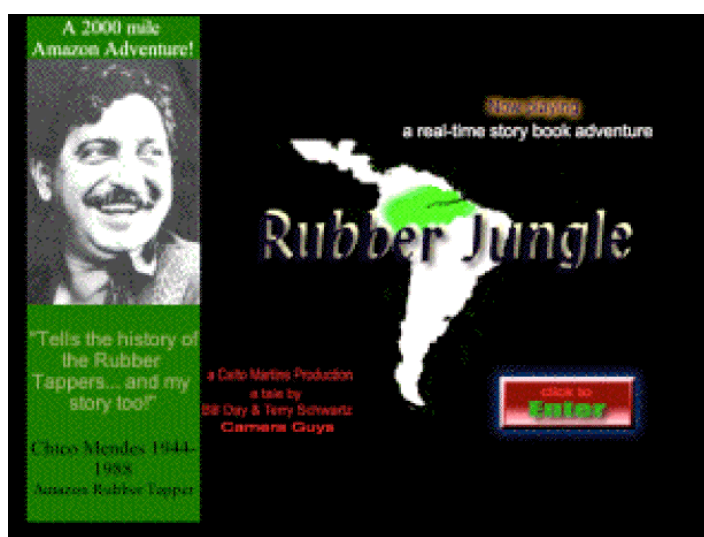
O registro da aluna M2 (vindo do questionário) aponta para uma provável explicação de seu comportamento ao longo do curso e corrobora o fato de as instruções precisarem ser repensadas.

M2: COMO TODO ALUNO, EU GOSTO DE EXPLICAÇÕES CLARAS E OBJETIVAS. AS TAREFAS QUE EU NÃO ENTENDIA PRONTAMENTE ERAM DEIXADAS SEM FAZER.

e. Site do Chico Mendes

O *site* do Chico Mendes foi usado na unidade sobre documentário. Porém, antes de se chegar à página de conteúdo, o aluno tinha uma primeira página de acesso que reproduzo a seguir, com a indicação de *Enter* no canto inferior direito:

Figura 25 - Primeira página de acesso do site <http://www.chicomendes.com>



Ao invés de ter acesso ao conteúdo do *site* propriamente dito, o aluno tinha antes de escolher o programa de áudio que possuía em seu computador.

Figura 26 - Segunda página de acesso do site



Para a aluna C1, a estrutura do *site* apresentou-se como problemática.

Quadro nº 39 - Registro da comunicação de C1 com a professora

<p>Em 12/07/2003 01:24:53, C1 havia escrito: >> Teacher I couldn't do the exercises about stressed words. I couldn't listen anything, I could read but not listen to it. When I select watch video I see " Marcia Birto 2002". I'll be travelling from July 12 to July 19 and wouldn't be possible to do this part before it and without your help.> Thanks> C1</p>
<p>Em 12/07/2003 01:37:30, C1: >> Teacher, >> I couldn't listen image and sound...</p>
<p>Em 12/07/2003 01:46:56, C1 havia escrito:> > Teacher > I started doing this lesson 11:00 p.m and now it's 1:45 and I couldn't do anything. I couldn't listen the video, the words, the song and I'm sorry but I hated this lesson.> C1</p>

f. Exercícios de áudio e vídeo

A aluna C1 registrou sua experiência no *Discussion Forum*, mas não identificou o gênero adequadamente. Ao invés disso, procurou obter a compreensão geral de cada extrato de áudio (e não era o que estava sendo pedido no exercício).

Quadro nº 40 - Registro de C1 no Discussion Forum

I thought this exercise a little bit difficult because I couldn't answer with the word they wanted. I listen to the 5 parts, and noticed that the first and the second are equal. For the first I thought it was about jumpers with motorcycles and when I checked I noticed it was about a loudspeaker. The third was about a reporter talking about a project and it was wrong again. The fourth was about the silver war, I wrote history, and it was a documentary. The fifth, in my opinion, they were talking about

health but it was an advertisement. Then, I got zero on this part.

2.2.3 – Nas ferramentas psicológicas

Em tais ferramentas, os registros apontam para o nível de proficiência da língua inglesa. Em algumas situações, o nível interferia na comunicação entre professora e alunos, conforme demonstra o Quadro 41.

Quadro nº 41 - Registros que apontam para nível de proficiência

Chat de 17/05

(17:23:11) R2 says to angelita: Angelita I happy and conect next moment, because I down what do you do unit 3

Mensagem deixada no Discussion Forum

L (...) Depending of backound knowledge of listener the message is easy acessible. The same when pass a news the television announcer no conclude the listener make the prediction.

A situação mostra que os alunos não se apropriaram ainda por completo do inglês como ferramenta para se comunicarem plenamente e provavelmente, a dificuldade tenha também se refletido nos exercícios de compreensão projetados para o curso. Frawley & Lantolf (1985) conduziram um estudo em que compararam o desempenho de fala de alunos de nível intermediário e de avançado de língua inglesa. Desse modo, mostraram que os alunos de menor nível apresentaram falhas que os levaram a ser subjugados pela tarefa imposta, enquanto que os estudantes de maior nível conseguiram controlar a atividade por meio da língua. Na teoria da atividade, os indivíduos movem-se em estágios, nos quais são primeiramente controlados pelo objeto, depois por outros e finalmente ganham o controle sobre suas próprias atividades sociais e cognitivas (Lantolf, 2000).

2.3. Contradição entre Sujeito e Objeto

No *chat* do dia 12/04, há um registro que parece mostrar uma certa resistência à noção de estratégias de compreensão, a aluna M2 relatou que havia lido e entendido as explicações sobre estratégias, mas que não havia

entendido os extratos de áudio. Ela comentou que tentaria usá-las, no entanto gostaria de entender o “real significado da mensagem ouvida”. A partir daí, passei a discutir esse comentário, afirmando que o real significado da mensagem poderia ser diferente das palavras usadas pelo falante. Outras alunas emitiram opiniões sobre o tema (C1 e T1 não achavam os exercícios tão difíceis assim), discutiram e exemplificaram e M2 ficou em silêncio. Parece que estava “ouvindo” atentamente a tudo, mas não se convenceu no final.

Quadro nº 42 - Trecho do chat de 12/04

Chat 12/04

(16:39:15) m2 says to All: I could understand everything at the explanation but I couldn't understand well the reports

(16:39:17) C1 says to angelita: They aren't so difficult but it's difficult to write the same answer we have recorded on our course.

(16:40:44) angelita says to All: M2, do not try to understand everything you hear in the audio material. This is not the way we should listen. You have to be aware of the listening strategies and try to use them. Whenever you have difficulties, email me.

(16:40:58) T1 says to All: I do not think the activities are difficult, we have only to pay more attention in order to listen, and I think the most part of you has this difficulty

(16:42:11) F says to All: All these activities (course) is a reflection for us, for our job in the classes (...)

(16:43:20) M2 says to All: Ok, teacher I will try, but I would like to get the real meaning of the message I heard (...)

(16:44:39) angelita says to m2: The real meaning of the message may be different from the real words used. What is more important: the meaning or the words used? (...)

(16:45:50) angelita says to All: When we study listening, we have to set up priorities. Do you not think so?

(16:46:59) F says to All: Yes, we need to pay attention in all the words, in all the situations and also try to understand the situation

(16:47:43) M2 says to All: The words are important for listen but if the person can't understand he/she had a problem, isn't it.

(16:48:06) angelita asks All: If you go to a lecture about Astro-physics or about the Quantum Theory in portuguese. Do you think you are going to understand the lecture? (...)

(16:48:53) F says to All: Some words is possible to understand like the cognates in english. (...)

(16:49:13) M2 says to All: Of course we will get the general meaning.

(16:49:14) angelita asks All: So M2, I have a tremendous problem because there are certain Brazilian songs that I can not understand all the words. Is there a solution for my case?

(16:49:24) F says to All: Maybe we can understand the subject of the text but all the text is impossible

(...)
 (16:50:22) V says to angelita: I think we find a general idea about the text, because we can make prediction and use our previous knowledge
 (...)
 (16:51:43) F says to All: Sometimes in our language, portuguese, we need to understand the context and the kind of people wrote the song to try understand what they want to speak
 (...)
 (16:52:02) T2 says to All: I think that when we go to a lecture we usually have an idea about the topic. We could prepare ourselves with some reading about it.
 16:52:08) angelita says to V: This is what happens in every listening situations. You use your knowledge of the world and you use the prediction strategy. In any language. if those fail, you fail to understand.
 (16:52:51) C1 says to angelita: Astro-physics is difficult to understand teacher. I can listen but not understand. Its not part of my knowledge also in Portuguese.
 (16:53:00) T1 says to angelita: I would add something about work with music. Many times I do not work totally with the letter, only pieces that are interested to clas, the subject we are studying. What do you think about? The comprehension is better.
 (16:53:11) V says to angelita: I agree with you F.
 (16:54:50) T2 says to All: I think as you,C1
 (16:54:52) angelita says to All: You see, knowledge of the world is fundamental in any listening situation. It helps you to construct the meaning. Do you think there is a correct comprehension for everything?
 (16:56:27) angelita says to T1: We can try to facilitate comprehension when we give listening tasks to our students. Using their knowledge and doing some prediction will help them.
 (16:56:33) T2 says to All: No, I do not, because we are different people with different points of view of things! (...)
 (16:57:11) C1 says to T2: I agree with you T2
 (...)
 (16:57:44) F says to All: No because there is a principal idea, but you can interpret in different ways. an example is the bible each religion understand of its way
 (16:58:17) angelita says to T2: with what do you disagree T2? I do not get you.
 (...)
 (16:58:34) V says to angelita: No, I do not. Because we have different point of view and a depth knowledge or not *[respondendo pergunta em 16:54:52]*
 (16:58:35) T2 says to All: That is it, F! That is what I wanted to say!
 (16:59:09) Sa says to All: In my opinion, I agree with teacher about listening because at Cultura works this, with knowledge
 (16:59:29) angelita says to All: Bingo, F. Another example is when we go to watch movies. Sometimes we have different "comprehensions" because this depends a lot on the experience of life of each one.
 (...)
 (16:59:41) T2 says to All: It is about our interpretation of things as F said.
 (16:59:51) m2 says to All: The meaning of the words used in an song depends on the context they are used.

Outros registros apontam para a dificuldade que os alunos sentiram para entender o que estava sendo dito.

Quadro nº 43 - Registros que apontam para a dificuldade de se entender os arquivos em áudio

Respostas aos questionários:

F: Ao mesmo tempo que adorei a parte dos listening, para mim, foram as mais difíceis, pois precisei ouvir diversas vezes para completar as atividades.

L: Eu achei que foi o documentário, devido não ter o conhecimento de mundo.

R2- Atividade de listening, por que mesmo que trabalhamos em sala de aula, temos um pouco de dificuldade. Falta de falar sempre o inglês e ouvir outras pessoas falando este idioma

T2: Novamente as atividades de 'quizz' devido a rapidez com que falam as pessoas nativas.

2.4. Contradição entre Sujeito e Regra

As regras explícitas foram estabelecidas por sujeitos pertencentes a outros dois sistemas de atividade distintos: a atividade de desenhar o curso, portanto os *designers*, e a atividade de ministrar o curso – conseqüentemente, a professora. Os dois sistemas de atividade interligam-se com a atividade em estudo.

2.4.1 Regras estipuladas pelos *designers*

As regras estipuladas pelos *designers* foram publicadas e versavam sobre os seguintes itens:

2.4.1.1 Horas de estudo para o curso

Encontramos dois lugares onde essa informação foi publicada:

- no *site*²² do programa de Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem: “Espera-se dedicação semanal de 4 ou 5 horas por parte do aluno” e

²² Informação presente no *site* <http://lael.pucsp.br/> , quando se clica no *link* Compreensão do Inglês Falado. Acesso em 16/09/2004.

- no *site* do Teachers' Links²³: " ... exigem no mínimo 5 horas de dedicação semanal em horários flexíveis."

Essa regra, ao estar disponível no momento da inscrição do aluno no curso, visava a ajudá-lo a se programar em sua organização pessoal para o cumprimento das tarefas programadas.

As respostas dos questionários mostram que foram necessárias em torno de 4 a 7 horas de estudo por semana para a realização do curso, uma média de tempo próxima daquela estipulada pelos *designers*. Todavia, houve a ocorrência de dois alunos que necessitaram mais de 8 horas por semana e de quatro terem necessitado de até 3 horas por semana.

2.4.1.2 Pré-requisitos técnicos

Para cada unidade, foram estabelecidos pré-requisitos técnicos, dos quais o aluno deveria ter conhecimento para cumprir a unidade (ver Quadro 44). Se não os tivesse, havia a indicação "Se você tiver alguma dúvida, clique em *Frequently Asked Questions* na barra de navegação, à esquerda da tela."

²³ Informação presente no *site*:
http://teacherslinks.lael.pucsp.br/cursos_ingles_falado.asp . Acesso em 16/09/2004.

Quadro nº 44 -: Pré-requisitos técnicos necessários ao cumprimento das unidades

	UNIT 1	UNIT 2	UNIT 3	UNIT 4	UNIT 5
PRÉ-REQUISITOS TÉCNICOS	Identificar o drive de CD-ROM de seu computador. Configurar a unidade de CD para ouvir sons. Ler e escrever mensagens usando a ferramenta de comunicação <i>Discussion Forums</i> . Utilizar a ferramenta - <i>Activities</i> .	Utilizar o <i>Portfolio</i> Individual. Utilizar o <i>Portfolio</i> de Grupo. Ler e escrever mensagens usando a ferramenta <i>Discussion Forums</i> . Utilizar a ferramenta Internet.	Utilizar a ferramenta <i>Individual Portfolio</i> . Utilizar a ferramenta <i>Group Portfolio</i> . Ler e escrever mensagens usando a ferramenta de comunicação <i>Mail</i> . Utilizar a ferramenta Internet.	Utilizar a ferramenta <i>Individual Portfolio</i> . Utilizar a ferramenta <i>Group Portfolio</i> . Ler e escrever mensagens usando a ferramenta de comunicação <i>Discussion Forums</i> . Utilizar a ferramenta de comunicação <i>Chat</i> . Configurar o CD.	Utilizar a ferramenta de avaliação <i>Group Portfolio</i> . Ler e escrever mensagens usando a ferramenta de comunicação <i>Discussion Forums</i> .

É importante observar que as regras não apareciam todas juntas, como é mostrado no Quadro 44, elas vinham em página html vinculadas (por *link*) ao mapa da respectiva unidade. O *link* não deixava claro que se tratava de pré-requisitos técnicos, localizava-se abaixo do título e dizia: !Antes de começar esta unidade, clique [aqui!](#) (!*Before starting this unit, click here!*), como pode ser visto na Figura 27. Isso pode ter levado os alunos a não observarem o detalhe e passarem a trabalhar diretamente nos passos da unidade, ocasionando, por vezes, alguns insucessos pelo desconhecimento dos pré-requisitos técnicos. Além disso, culturalmente não temos o costume de seguir orientações, ler manuais, seguir regras, daí uma outra hipótese a ser considerada.

Figura 27 - Mapa da unidade 1

The screenshot shows a web browser window titled 'Map of Unit 1'. The main content is a table with the following structure:

MAP OF UNIT 1 - CHARACTERISTICS OF DISCOURSE GENRES					
! Before starting this unit, click here !					
	What to do	How long it may take	Texts	Tutorial	Where to work
1	Read and understand instructions about the use of the CD	20'		Use of the CD	Classroom
2	Read about some fundamental listening strategies.	30'	Written Text: Listening Strategies		Classroom Discussion Forum: Think about your daily experiences and answer: Which listening strategies do you use most? When and where?
3	Practice your listening comprehension of a spoken lecture that includes lots of information about		Oral Lecture: Genres		Listening • Listening Activities: Genres in English Language Teaching parts 1-5 Discussion Forum:

O fato de os alunos não atentarem para os pré-requisitos técnicos exigidos para cada unidade talvez tenha sido a causa mais freqüente de contradição entre sujeito e ferramentas digitais do TelEduc.

2.4.2 Regras estipuladas pela professora

As regras estabelecidas pela professora foram publicadas na ferramenta *Agenda*, renovada periodicamente – as *Agendas* anteriores podiam ser acessadas ao se clicar no *link Past Agendas*. As primeiras regras ficaram disponíveis durante as duas primeiras semanas do módulo e a Figura 28 mostra como as relativas ao prazo para finalizar as unidades 2 e 3 foram publicadas.

Figura 28- Agenda publicada em 25/05/2003

26th May - 28th May: End of unit 2 - Deadline for the ones who still have tasks from unit 2 to upload.
02th of June - Monday (Chat at 23:15h) and 06th of June- Saturday (Chat at 14:00h) Topic: *Unit 3 - Discussion about the best piece of news* (the ones you saw in step 4)
13th of June - Deadline to finish tasks from unit 3.
14th of June - We start Unit 4

As regras referiam-se à:

– Horas de estudo para o curso

“Ter sempre pelo menos 30 minutos todo dia para estudo, para acompanhar o ritmo do curso.” Algumas dicas acompanhavam essa regra: a) definir horas para estudar, preferivelmente criar uma rotina quanto aos dias e horários; b) não inventar desculpas, considerar o estudo tão seriamente quanto possível; c) não se atrasar nas tarefas, principalmente nas tarefas que eram realizadas com outros; d) compartilhar as soluções com os colegas.

– Leituras pedidas para solucionar problemas técnicos

“Ler o tutorial sobre o TelEduc sempre quando necessário.” Essa regra foi posteriormente reforçada por *e-mail* entre a professora e os alunos (“É importante que leiam o material sobre o Teleduc. Esse material está em *Support Materials*. Qualquer dúvida, não hesitem em me contatar.”)

– Atitude diante de algumas ferramentas

As regras quanto a algumas ferramentas foram estabelecidas na segunda semana de curso e pode-se dizer que elas aparecem de forma indireta, uma vez que foram publicadas na *Agenda* sob a égide de “Algumas boas dicas” (*Some good tips*). O Quadro 45 traz as regras estabelecidas pela professora.

Quadro nº 45 - Regras estabelecidas pela professora quanto a algumas ferramentas

- “1) Depois de postarem suas mensagens no *Discussion Forums*, não esqueçam de voltar depois de dois dias para lerem os comentários.;
- 2) Quando criarem suas pastas individuais no *Portfolio*, assegurem-se de deixar o acesso livre para todos. Se isto não for feito, apenas o instrutor terá acesso ao que for deixado lá;
- 3) Toda vez que deixarem algo nos *Portfolios*, lembrem-se de voltar depois de dois dias ou mais para lerem os comentários;
- 4) Não se esqueçam de registrar as informações pessoais no *Profile*.

A primeira regra foi reforçada posteriormente por *e-mail* (“*Whenever you write something in the Discussion, remember to come back and see if there is any comment after 2 days ok?*”), assim como a quarta foi reforçada outras vezes pela mesma ferramenta (“Gostaria muito que para essa primeira semana vocês fizessem o seu *Profile*. Coloquem todas as informações que julgarem importantes. Assim, poderei conhecê-los mais de “perto”).

– Atitude frente às tarefas de compreensão

“Ter concentração e persistência e, em caso de dificuldade, entrar em contato com o professor ou com o suporte técnico: admin@lael.pucsp.br”.

– Prazos

Os prazos de início e encerramento das unidades e os prazos finais para a entrega das tarefas foram sempre estipulados. Além da agenda, a professora fez uso de comunicação por *e-mail* para reforçar a regra.

“Module 1 will last 10 weeks. This means that we’ve started in March, 12 and we will finish in May, 14. I hope this helps you organize yourselves. We have 3 units for this module. We can assume that you will need 3 weeks for each unit. If you plan your studies, you will be able to follow this course in an easy way. Don’t forget, a good study plan will be the key for your success.”

– Dois horários para *chat*

Os alunos foram notificados por *e-mail* de que os *chats* ocorreriam uma vez no meio da semana, com repetição de tema no sábado ou domingo (“Planejo termos um *chat* no meio da semana e outro (repeteco) no sábado ou no domingo.”) Contudo, o horário foi negociado: eles responderam à notificação e encontrou-se, assim, um horário em que a maioria poderia estar presente. Então, durante a semana, o *chat* realizou-se a partir das 23h e no sábado, a partir das 15h. Entretanto, observando-se os registros existentes, um aponta para a contradição secundária entre sujeito e a regra estabelecida pela professora:

Quadro nº 46 - Registro de contradição entre sujeito e regra

Questionário:

C1: ... Não gostei de: tive um pouco de problema para participar, ... era um horário que eu não estava em casa para acessar o curso.

Conforme mencionei anteriormente, enviei mensagem em 10/03, pedindo a disponibilidade de horário para os encontros síncronos. Nela, avisei que teríamos um encontro no meio da semana e outro no sábado ou domingo, o qual seria repetição do encontro anterior. A aluna C1 respondeu em 11/03.

Quadro nº 47 - Registro de comunicação entre C1 e professora

Olá Angelita,
O horário melhor para mim seria após às 23:00, mas por enquanto não estou trabalhando no período da tarde, se quiser um horário à tarde tudo bem. Obrigada pela atenção. – C1

O primeiro *chat* foi realizado em 02/04, às 23h15, e dele participaram os alunos A e T1. C1 participou do *chat* de 12/04 – sábado, às 16h – horário que acabou congregando o maior número de alunos.

– Avaliação

“A avaliação do módulo será feita baseada no resultado da responsabilidade, dedicação, desempenho e atuação do aluno. Tudo será levado em consideração: as obrigações esperadas e qualquer iniciativa além do que for esperado. Tudo o que não for feito também será levado em consideração.” A Figura 29 traz a primeira agenda do curso em que a maioria dessas regras foram publicadas.

Figura 29 - Welcome Agenda

As regras implícitas ou inferidas originaram-se de ações freqüentemente repetidas durante a atividade, que vieram de duas fontes: da professora e dos alunos.

Uma regra implicitamente estabelecida pela professora foi a de contatar o aluno por *e-mail* quando a) não tinha acessado o curso, b) tinha acessado poucas vezes dentro de uma semana, c) não entregava as tarefas pedidas no prazo ou d) não tinha terminado a unidade.

Outra regra implícita estava ligada aos procedimentos de avaliação. Os alunos foram avaliados conforme a) cumprimento de, no mínimo, 50%

das tarefas de cada unidade, b) desempenho lingüístico na comunicação, c) relevância²⁴ das contribuições dadas aos temas de discussão, d) participação no trabalho em grupo e e) cumprimento das tarefas nos prazos estipulados. Não houve registros que apontassem para contradições entre sujeito e regras implícitas estabelecidas pela professora.

As regras dos alunos podem ser vistas na forma como interpretaram as regras explícitas em um primeiro momento. Elas basearam-se em fontes variadas: parte das respostas aos questionários enviados, indícios textuais registrados nos *chats* e na comunicação entre aluno-professora (*e-mail*) e em minha observação da ocorrência de ações sistemáticas dos alunos.

Como resultado de observação, as ações a seguir foram recorrentes a ponto de terem sido consideradas regras estabelecidas inconscientemente. Os alunos passaram a notificar a professora (por *e-mail* particular e do curso) quando deixavam as tarefas em qualquer ferramenta, por vezes cobrando um comentário. Como ilustração, apresento exemplos no Quadro 48, a seguir.

Quadro n° 48 - Exemplo de regra inconsciente – notificação à professora

02/04

OK Angelita, I've just posted my Portfolio and I'm going to try the quizzes. See you later on the chat, T2

05/05

Hello Angelita

Can you tell me if I did all activities of Unit 1? I've just started Unit 2. I am sending some activities today and I am going to work in pair with Tania Araujo. We have talked about the activities we need to do. Hugs – V.

01/06

Hello Angelita,

May you help me? I posted the activitiy " The importance of music for me" on PORTFOLIO. (...) ? I start classes this afternoon at 6:00 PM and I will return late. I wiil post tomorrow afternoon. May I post on Portfolio File or on other place? I am trying to organize the activities, please, I think until this weekend. Tal to you soon, T1

²⁴ Relevância da contribuição foi entendida como a contribuição que estivesse dentro do tema discutido e que trouxesse elementos informacionais significativos para a construção do conhecimento coletivo.

O contato com a professora ocorreu também quando os estudantes sentiam dificuldades com as tarefas de compreensão (fossem dificuldades técnicas ou de conteúdo), conforme demonstra o Quadro 49.

Quadro nº 49 - Exemplos de dificuldades

16/03

Oi Angelita, sou eu de novo a C2.

Hoje o dia inteiro fiquei em frente do computador e não consegui realizar nenhuma tarefa. Não estou conseguindo entender quase nada. No quiz na hora em que clico no check, dá 0% de pontos

17/03

Oi Angelita,

Eu não consegui acessar o programa porque a senha e o login não entram. Insistirei mais vezes. Obrigada, - V.

Teacher:

Now I got to access the page of the course. So, I did many activities there but I had problem to do the listening exercises. I didn't understand what I need to do in the exercise 03 of CD. In the other, I need to pay attention in the listening and try to do again. I didn't do the discussion 03 because it's not available. Thanks a lot, F.

Os alunos também contataram a professora: para se justificarem pelo não cumprimento dos prazos estabelecidos

Olá, Teacher Angelita,

Desculpe-me, estava com problemas p/ acessar a Internet nestas últimas semanas, só estava recebendo as ligações telefônicas. Z.²⁵ ;

para cobrarem um andamento de avaliação (o que faltava entregar etc.)

25/03

Boa noite Angelita.

Estou escrevendo para pedir a você que me escreva se a minha lição estiver certa ou errada. Mandei hoje no Discussion forum sobre a pergunta que estava lá "What sort information helped me identify genres? Por favor verifique envie uma mensagem pra mim. (C2) .

O Quadro 50 resume as regras encontradas na atividade em investigação.

²⁵ A aluna Z teve problemas financeiros ao longo do curso que a impediram de acessá-lo de forma sistemática, segundo conversa ao telefone.

Quadro nº 50 - Resumo das regras existentes na atividade

	Sujeitos	Designers	Professora	Alunos Regras explícitas	Alunos Regras implícitas
Regras explícitas	Horas de estudo	Site LAEL: 4/5 horas por semana Site Teachers' Links: 5 horas no mínimo	30 minutos todos os dias = 2h30 p/ semana - Definir horas de estudo - Não inventar desculpas - Não se atrasar nas tarefas - Compartilhar as soluções		06 – estudaram de 4 a 7 horas 04 – estudaram até 3 horas 01 – estudou de 8 a 11 horas 01 estudou mais de 11 horas 02 – não responderam
	Pré-requisitos técnicos	u.1 - Identificar/ configurar o <i>drive</i> de CD-ROM / Saber usar as ferramentas: <i>Discussion Forums</i> . <i>Activities</i> u.2 - Saber usar as ferramentas: <i>Portfolio Individual/Group Portfolio /Discussion Forums/ Internet</i> u.3 - Saber usar as ferramentas: <i>Individual Portfolio/ Group Portfolio/ Mail/ Internet</i> u.4 - Saber usar as ferramentas: <i>Individual Portfolio/ Group Portfolio/ Discussion Forums / Chat/ Configurar o CD</i> u.5 - Saber usar as ferramentas: <i>Portfólio de Grupo / Discussion Forums</i> Clicar em FAQ	Ler o tutorial sobre o TelEduc Perguntar para a professora quando necessário		06 Não consultaram o tutorial do TelEduc C1: "Consultei mas não necessitei dele. Consultei apenas por curiosidade." As alunas usaram o suporte técnico oferecido pela professora – por <i>e-mail</i> particular e não o tutorial <i>online</i>
	Utilização das ferramentas		- <i>Discussion Forum</i> : voltar depois de 2 dias que postou a mensagem para ler os comentários feitos - Deixar acesso livre para todos no <i>Portfolio</i> / voltar depois de 2 dias ou mais para ler os comentários feitos - Registrar as informações pessoais no <i>Profile</i>		Notificar professor sobre a tarefa deixada Cobrar comentário
	Atitude diante das tarefas de compreensão		Ter concentração e persistência. Em caso de dificuldade, entrar em contato com o professor ou com o suporte técnico		Contatar a professora
	Prazos		- De início e encerramento das unidades / - Prazo final para entrega das tarefas		Justificar pelo não cumprimento dos prazos

	Encontros Sincronos		- Dois horários para <i>chats</i> : um no meio da semana, outro no sábado ou domingo, com repetição do tema	Horário estabelecido via negociação (<i>e-mail</i>); a partir das 23h no meio da semana, sábado – a partir das 15h	
	Avaliação		Com base: responsabilidade/ dedicação/ desempenho e atuação/ iniciativas / ausência de ação		Cobrar andamento de avaliação
Regras implícitas	Avaliação		a) cumprimento de, no mínimo, 50% das tarefas de cada unidade, b) desempenho lingüístico na comunicação, b) relevância das contribuições dadas aos temas de discussão, c) participação no trabalho em grupo, d) cumprimento das tarefas nos prazos estipulados		
	Cobrança		Via <i>e-mail</i> (individual ou coletivo): não acesso ao curso; poucos acessos durante a semana; não entrega das tarefas no prazo; não término da unidade		

2.5 Contradições entre Sujeito e Divisão de Trabalho

Quando uma comunidade está envolvida na transformação de um objeto, há, conseqüentemente, a divisão de trabalho, que se refere à divisão de tarefas entre os participantes da comunidade e à divisão de poder e *status* (Engeström, 1999). No curso em foco, há uma divisão bem definida quanto ao poder e *status* (organização explícita): a coordenadora do curso, a docente, o suporte técnico e os alunos – cargos oficiais claramente ocupados pelos membros da comunidade.

As contradições ocorridas nessa esfera afetaram a proposta de trabalho colaborativo²⁶ do curso, talvez devido ao fato de os alunos não verem a conquista do objeto como uma conquista coletiva ou partilhada. Como se trata do desenvolvimento da compreensão da fala, podem ter pensado em conquista do objeto como uma conquista apenas individual.

Na atividade investigada, deixei a cargo dos alunos a formação dos grupos, tendo em vista que eles já haviam estudado juntos nos módulos de Leitura Instrumental I e II, no entanto poucos foram os que trabalharam juntos. Os indícios que registram essa contradição são oriundos dos questionários e do *portfolio*.

Quadro nº 51 - Registros que indicam contradição entre sujeito e divisão de trabalho

Fonte	Aluno	Registro	Causa /Comentário
QUESTIONÁRIO	C1	“Novas amigadas. É bom trabalhar em grupo. Às vezes é difícil se comunicar com nosso colega para montar uma atividade. Nem sempre o e-mail de nosso colega funciona...”	E-mail do colega que não funciona
	F	“Cito os chats como exemplo, pois para mim, foi muito positivo, poder discutir com várias pessoas ao mesmo tempo, pela internet. Infelizmente, é um pouco difícil trabalhar em grupo quando nós mal nos conhecemos. Mas, com a abertura que a professora nos proporcionou para a execução das atividades, podendo também trabalharmos individualmente, facilitou muito, pois, eu fiz algumas atividades sozinha e outras em grupo.”	Falta de afinidade com o colega
	M4	“Exemplos positivos: trocas de conhecimento entre colegas e professor. Não houve um entrosamento geral do grupo. Cada um procurou trabalhar com a pessoa que já tinha uma certa afinidade, quando do módulo presencial. Não permitindo abertura para outras pessoas.”	Influência de outro sistema de atividade – módulo presencial de produção oral
	C2	“Gostei de trabalhar em dupla. Se fosse somente em grupo, não daria certo, pois, eu achei os colegas do curso um pouco individualista.”	Percepção dos colegas como sendo um pouco individualistas
	D2	“Porém verifiquei que só trabalhei em grupo com uma pessoa que já conhecia pessoalmente. Isso ainda é uma resistência às mudanças.”	Trabalho com pessoa conhecida

²⁶ Nesta pesquisa, os termos “colaboração/ colaborativo” são usados com o significado de “construção ou realização de algo em comum”. Não pretendo discutir as diferenças e semelhanças entre “cooperar” e “colaborar”, visto que são termos ainda muito controversos na literatura.

PORTFOLIO	Para F	Yes, from now on I suggest you choose someone to work with. M4 and T2 are in the same step you are. Why don't you pair up? This activity is to be done in pairs or in group. Do you prefer to work alone?	Comentário feito no <i>Portfolio</i> por mim
	Para T2(*)	Yes, from now on I suggest you choose someone to work with. M4 is in the same step you are. Why don't you pair up?	Comentário feito no <i>Portfolio</i> por mim
	Para M4(*)	Yes, from now on I suggest you choose someone to work with. T2 is in the same step you are. Why don't you pair up?	Comentário feito no <i>Portfolio</i> por mim
CHAT	12/04 17:06:52 17:09:00	T2 says to angelita: We had some problems last year to work in pairs / groups. Must we do in pairs/groups or may we do individualy? T2 says to angelita: I know it is important work as a team, but because of time it is very difficult . I usually read the work of my colleagues and answer them	Gerenciamento do tempo
	02/06 00:06:40	M4 says to All: I prefer work alone	Preferência individual

(*): *Acabaram trabalhando juntas na Unit 3 – step B*

A aprendizagem colaborativa pode ser entendida como um ato social, já que colaboração pressupõe um trabalhar junto, em que um indivíduo interage com outro para realizar algo. Do ponto de vista tecnológico, é importante ressaltar a afirmação de Komosinski (2002: 65),

“... a Internet viabilizou nos últimos anos a comunicação entre pessoas a um custo muito baixo e praticamente eliminou-se a noção de distância.”

As pessoas podem se comunicar por escrito, via correio eletrônico, fóruns, programas de bate-papo etc. Todavia, a possibilidade técnica não garante a aprendizagem colaborativa, uma vez que ainda está em voga um modelo educacional que não valoriza o diálogo e privilegia o aluno que faz as tarefas e segue sem questionamentos.

Os alunos da atividade em foco, muito provavelmente, vivenciaram a escola tradicional, onde eram encorajados a competirem (por notas, pelo reconhecimento de seus pares etc.) e podem ter ficado, de certa forma, desorientados com a nova regra que se estabeleceu – o trabalho colaborativo. Com a mudança de postura, surgem dificuldades específicas, como, por exemplo, falta de vínculo emocional que leve a uma interação

entre os integrantes do grupo, ritmos de trabalho diferentes entre os membros do grupo, liderança eventual de um aluno sobre outros alunos, conflitos dentro do grupo, falta de iniciativa etc.

A interação para um trabalho colaborativo poderia ter ocorrido no TelEduc por meio da participação ativa e freqüente no *Discussion Forum*, *Group Portfolio* e *Chat*, entretanto não há registros que evidenciem isso. Talvez os grupos/pares tenham se comunicado por *e-mail* particular, ou se encontrado presencialmente, como foi o caso de M3, S e L.

2.6 Contradição entre o Sujeito e a Comunidade

A comunidade é formada por todos os sujeitos que compartilham do mesmo objeto e cuja identidade é definida, em grande parte, pelo papel ou função que têm no grupo. Conforme mencionado no início deste capítulo, a comunidade foi formada por, pelo menos, 22 pessoas. Por ser uma atividade ligada à aprendizagem (curso *online*), tradicionalmente apresenta uma divisão clássica de papéis: alunos inscritos (19), professora (1), coordenadora (1). Por ser o curso *online*, ainda há o suporte técnico (1).

Embora o curso tenha sido desenhado para ser completamente via Internet, três alunas (M3, S e L) costumavam se reunir na casa de uma delas para estudar e fazer as tarefas. Elas se reuniam também para participar dos *chats*; muitas vezes S acessava o curso e enviava os comentários das outras.

Quadro nº 52 - Registros que indicam contradição entre sujeito e comunidade

Chat – 05/04

16:06:26) S says to All: Hello, everybody! We are here: I, M3 and L .

(16:09:49) C2 says to All: And L, is she here with you?

16:10:28) S says to All: Yes We are together.

(16:10:36) C2 says to All: Now I saw the name of M3. How are you M3?

16:11:26) S says to All: M3 is dreaming.....

16:14:53) S says to All: L asked to us begin the chat, she is very happy today because she is in love.

(16:45:59) S says to All: Whats your opinion, about L said.

(16:52:35) S says to All: V, DO you agree that when working Specific information genres, we have Specific information , M3 said.

Chat – 09/07

(23:21:23) S says to All: my colleagues want to know about this course

As alunas não conseguiram participar do *chat* do dia 16/04 e, então, recebi a mensagem abaixo:

Hello ,teacher Angelita.

I am writing to ask you apologies by chat on saturday.I just could conect 16:50 because I was with doubts in internet. L and M3 were the same doubts. I would like to know, What I must do when happen this. Can I take part chat later? Thanks S

De certo modo, elas transformaram a atividade, que, originariamente, era uma atividade de se engajar em um curso *online* e, depois, passou a ser para elas uma atividade de se engajar em um curso de compreensão da fala, com apoio de grupo (presencial/ virtual).

3. Contradição Terciária

A contradição terciária surge quando objetos e motivos mais avançados são introduzidos na atividade central. Não encontrei registros que apontassem para contradições terciárias na atividade estudada.

4. Contradição Quaternária

A contradição quaternária surge a partir da interação entre a atividade central e as atividades circunvizinhas. Além dos problemas decorrentes da interação com o resultado do sistema de atividade de *design* do curso, por exemplo, o prazo para estudo semanal estimado pelos *designers*, as instruções criadas, o prazo estipulado para cada unidade do curso, entre outros, a contradição se manifestou pela interferência de outros sistemas de atividade a que os alunos pertenciam. Os registros encontrados apontaram para as esferas profissional, familiar e pessoal.

Quadro nº 53- Registros que indicam contradição quaternária

Esferas	Registro
Profissional	<p>24/04 Olá, Angelita desculpe, andei doente e esta semana estou meio apertada porque tenho que fechar notas na escola, tentarei fazer no final de semana. obrigada, R1.</p> <p>06/05 Ola Professora!!!! Eu recebi os e-mail, sim!!!! Estou fazendo as lições e vou mandar no sabado e domingo, ja que durante a semana nao encontro um tempo para mandar devido a profissao. Se eu tiver algum problema, neste fim de semana eu te dou um retorno, OK!!! - Abraços - D1 Em 07/06/2003 23:30:10, C1 havia escrito: Teacher, I'm so sorry I wasn't at the chat today. It was because I had a meeting at school in order to prepare me and the others to work on Sunday on the universities' exams.> Bye> C1</p>
Familiar	<p>23/03 OI ANGELITA TUDO BEM . SÓ HOJE PUDE ABRIR MEUS E-MAILS POIS TIVE PROBLEMAS DE MORTE NA FAMILIA E VIAJEI PARA MINAS GERAIS . QUANTO Á MINHA DISPONIBILIDADE É TODO DIA ÀS 23:00 OU AO SABADO OU DOMINGO. PROVAELMENTE VOCES JÁ SE ORGANIZARAM E EU TEREI QUE ME ADAPTAR AOS DEMAIS FAREI O MEU MELHOR PARA ISTO. DESDE JÁ AGRADEÇO E ME DESCULPO . ABRAÇOS M4.</p> <p>10/04 Angelita: Bom-dia. Eu irei terminar esta unidade neste final de semana. É que infelizmente eu só consigo acessar o curso em minha casa, então, sempre faço as atividades nos finais de semana, porém, no último final de semana, minha avó faleceu e eu não tive tempo para entrar no curso. F</p> <p>13/05 Hi Angelita, OK, it's great!!!! Mammy is getting over from the surgery and I come back to my daily routine. Thanks and hugs, T1</p> <p>16/05 Teacher, I won't partake of chat tomorrow, because my husband is sick, he is admit to the hospital. I won't to over there. Thank! M3</p>
Pessoal	<p>31/03 Hi Angelita, Of course I didn't give up the course, I am going to do the tasks. I was with a guest at home until yesterday and I was with some documents, now everything is ok. T1</p> <p>11/04 Angelita Este final de semana estarei colocando todas as lições em dia. Estava estudando para um concurso por isso estava sem tempo. Obrigado pelo interesse. M1</p> <p>24/04 Hello, Tudo bem? Não esqueci o curso não, é q tenho prova na Cultura hoje, amanhã iniciarei as tarefas do curso. T1</p>

Síntese do capítulo

Apresentei neste capítulo as contradições da atividade em estudo. A análise sustentada pelas contradições serve para mapear as áreas e explicitar os desequilíbrios existentes dentro deste contexto. Elas são atributos inevitáveis de uma atividade, iluminam áreas que precisam ser revistas, identificam as oportunidades para mudança, desenvolvimento e evolução. No próximo capítulo, tratarei do desenvolvimento dos alunos no curso *online*.

ENGAJAMENTO DOS ALUNOS

A presente análise e observação do engajamento é feita com base na verificação dos processos de internalização e externalização, geradores das mudanças na atividade. Com o intuito de dar mais clareza ao estudo, retomarei, brevemente os conceitos de internalização e externalização, para em seguida, tratar das ações realizadas pelos alunos, que podem nos ajudar a perceber indícios de aprendizagem expansiva no curso *online*. A identificação e reconhecimento dessas ações estão baseados na produção da atividade em investigação, ou seja, nos registros dos *chats*, dos *Discussion Forums*, do *Portfolio*, dos questionários e na comunicação de *e-mail* (do curso e particular).

Se usarmos a analogia do estudo presencial, veremos que todos os participantes nesse cenário utilizam-se da comunicação face a face, que fornece pistas visuais, como o olhar, os gestos, a postura do corpo etc. e que sinalizam, por exemplo, se um aluno está com dificuldades de entender o

conteúdo, se está interessado na aula, se há conversas paralelas e outras tantas coisas. Essas pistas podem ajudar o professor a acompanhar melhor o estudante, dando-lhe subsídios para que decida sobre a melhor hora e forma de intervir.

A presença física em cursos face a face pode pressupor que o aluno pertença ao grupo ou classe. Ele ouve o que é dito e pode participar de uma discussão, erguendo a mão para lançar um comentário, uma pergunta ou uma dúvida. Ou, por uma série de razões, ele pode estar alienado a tudo o que ocorre em sala de aula e não se sentir parte do grupo. E na rede? O que ocorre? Ao entrarmos no TelEduc, por exemplo, observaremos um conjunto de ferramentas que apresentam e organizam a informação gerada, normalmente registrada de forma seqüencial e textual. Mas como saber se o aluno está se desenvolvendo e se engajando na atividade de aprendizagem?

Aprender é um processo de construção de significados e não de transmissão de conhecimento. Interagimos não só com os outros, mas também com ferramentas (artefatos), e tentamos continuamente construir os sentidos dessas interações. A construção de significado parece ser a solução do desequilíbrio existente entre o que sabemos com certeza e o que percebemos ou o que achamos que outros sabem. Trata-se de um processo que pode se iniciar por causa da curiosidade, da perturbação, do espanto, da expectativa etc. Dessa forma, um sujeito, quando encontra um problema, articula uma intenção de “resolver” o fenômeno e depois age conscientemente, refletindo sobre o significado das interações (Jonassen, 2000).

As mudanças nas atividades, por sua vez, ocorrem por meio de processos recíprocos e unificados de internalização e externalização. As contradições e tensões entre indivíduos e influências socioculturais, entre dois ou mais componentes de um sistema de atividade, e entre diferentes

sistemas de atividade impulsionam a internalização e, conseqüentemente, o desenvolvimento.

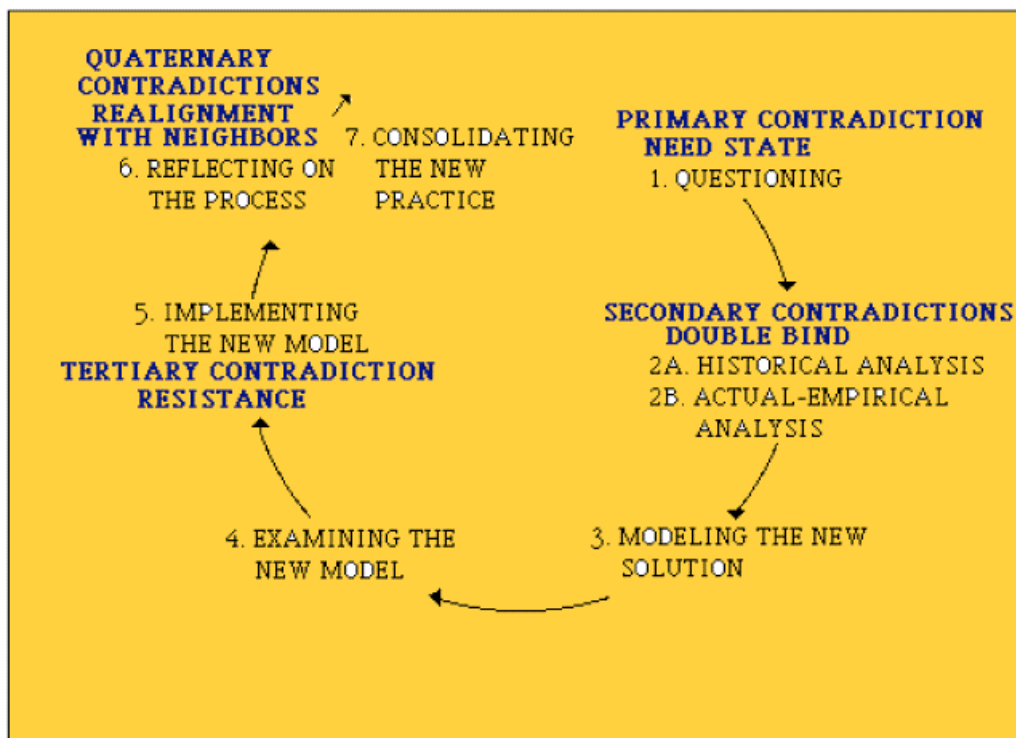
O ser humano internaliza conhecimentos, conceitos, valores e significados, reproduzindo-os em suas relações sociais. A internalização está, portanto, relacionada com a reprodução da cultura e não corresponde à cópia das estruturas externas para o plano de consciência, mas à recriação interna, influenciada por fatores idiossincrásicos de tais estruturas. Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.

Ligada à internalização, temos a externalização, a manifestação externa de processos internos e à capacidade criativa do ser humano, pela qual é possível transformar a realidade vivida. Nesse processo, novas ferramentas (materiais ou psicológicas) podem ser criadas, com a função de mediar a relação entre sujeito e objeto, potencializando a superação do processo de reprodução cultural, e novas formas de organização social podem surgir a partir da transformação de uma precedente. Nada está definido e há um constante evoluir, caracterizando, assim, um ciclo de aprendizagem expansiva (Engeström, 1987), que constitui uma contínua construção e resolução de tensões e contradições em um sistema de atividade. Desenvolver significa, então, resolver ou transformar as contradições existentes, resultando, dessa forma, em uma mudança no sistema de atividade: a construção de um novo objeto e novo(s) motivo(s).

No ciclo de aprendizagem expansiva, toda a atividade se transforma; geralmente, o ciclo é coletivo e leva um longo período de tempo para se completar. Ele começa quando os participantes questionam os objetivos da atividade, o que é produzido e por quê, e normalmente os envolvidos acabam criando uma nova prática.

Como atualização do Diagrama 3, mostrado no capítulo de Fundamentação Teórica, surge o Diagrama 4, uma seqüência cíclica ideal-típica de ações epistêmicas de aprendizagem²⁷ (Engeström, 2001: 152):

Diagrama 4 - Seqüência cíclica ideal-típica de ações epistêmicas de aprendizagem



A seqüência é composta por sete etapas:

1. questionamento da situação atual;
2. análise histórica das contradições/ análise empírica atual;
3. modelagem da nova situação;
4. exame do novo modelo;
5. implementação do novo modelo;
6. reflexão sobre o processo;
7. consolidação de nova prática.

²⁷ *Ideal-typical cyclic sequence of epistemic learning actions.*

Tais fases encerram ações decisivas e cíclicas de indivíduos pertencentes ao sistema de atividade, que surgem como reação ou solução de contradições internas. Nesta pesquisa, analisarei o que Engeström (1999: 385) chama de ciclos miniaturas e intermediários de aprendizagem. Os miniaturas podem levar minutos ou horas e os intermediários, semanas ou meses. Eles podem ser considerados potencialmente expansivos, entretanto o seu surgimento não é uma garantia de que haverá a ocorrência de um ciclo completo de aprendizagem expansiva.

Destaco, porém, que a necessidade é o fator desencadeador da atividade; ela motiva o sujeito a ter objetivos e a realizar ações para concretizá-los mas tão logo ele comece a agir, imediatamente passam a ocorrer transformações, e o motivo/a necessidade passa do virtual para o material, sem conhecer o objeto, até que a primeira ação seja tomada. Quanto mais a atividade prossegue, mais o motivo/a necessidade se converte em resultado (Leontiev, 1978).

O movimento entre atividade, ação e operação revela o processo contínuo de desenvolvimento do sujeito. Assim, para que uma ação tenha significado, ela deve ter sido produzida por um motivo. Para que se torne uma operação, é preciso que novas necessidades (ou motivos) exijam ações mais complexas. Para que o sujeito sinta novas necessidades ou motivos que o estimulem a agir em um nível superior, é preciso que esteja inserido em um contexto que produza a necessidade de novas ações e assim por diante. Cada motivo é um objeto (material ou ideal) que satisfaz uma necessidade, levando em consideração dois princípios básicos: a internalização e a externalização.

Com base em tais conceitos, voltemos à situação presente. Os alunos ao terem iniciado o curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet, estavam todos na primeira etapa do ciclo expansivo de aprendizagem -

questionamento da situação atual. Relataram, como vimos no capítulo anterior (p.136), motivos de cunho pessoal e profissional que almejavam:

- a. a transformação da prática profissional corrente (C1: *" I want to learn more with this course specially how to work with listening strategies with a class of 40 students."*);
- b. a mudança de nível de conhecimento relativo à habilidade de compreensão do inglês falado (M4: *" My expectation for this modules is very good, because I have difficult in listen. perhaps lack practice. I think that with this module I can to improve."*);
- c. a junção dos itens acima (V: *"In this module, I expect to improve my oral English, exchange experience and activities with the colleagues of the course, learn more about different and interesting classes for my students, change for the better my classes, and awake my students to learn English with pleasure."*).

A partir daí, cada aluno começou sua jornada e vivenciou contradições que influenciaram o seu desenvolvimento ao longo do curso. As personalidades foram se delineando e, conseqüentemente, viveram e posicionaram-se em etapas diferentes do ciclo miniatura/intermediário de aprendizagem.

Dessa forma, os motivos passaram do virtual para o material e, com a primeira ação tomada, entraram em contato com o objeto e puderam articular suas intenções, revelando-se nas ações realizadas. A força motriz para o engajamento na atividade partiu, então, do motivo/ da necessidade.

A ação inicial dos alunos para a concretização dos motivos foi a de acessar o *site* do curso para materializar a presença e participação. Destaco

que a definição mais simples de presença em um curso *online* tem sido a habilidade do aluno em interagir com outros colegas e com o professor (ou instrutor) (Picciano, 2002). Mas, à medida que esse conceito vem sendo estudado, sua definição tem se expandido para incluir a telepresença, a presença cognitiva, a presença social e outras formas de presença. Por conseguinte, com a expansão do conceito, uma distinção vem sendo feita entre interação e presença, sendo que a interação pode indicar a presença, mas é possível que um aluno poste uma mensagem e não necessariamente se sinta parte de um grupo ou de uma classe.

Pesquisas ligadas à comunicação mediada pelo computador e à aprendizagem *online* vêm redefinindo o conceito de presença à luz da habilidade que os indivíduos têm para se comunicar por via digital. O termo telepresença tornou-se popular como uma área de estudo, fato que levou Tamelin (1998) a estabelecer uma relação entre telepresença e presença social como uma levando a outra. Biocca (1995) classifica a presença em três tipos: presença espacial, presença reflexiva e presença social. Rourke, Anderson, Garrison & Archer (2001), por sua vez, definem um modelo com três componentes: presença cognitiva, social e de ensino.

Neste trabalho, considero que a presença é o resultado de um rastreamento das evidências comunicativas produzidas pelos alunos nas áreas visíveis do curso, ou seja, as mensagens enviadas para os *Discussion Forums*, os registros nos *Portfolios* (individual e de grupo), as mensagens de *e-mail* (do curso ou particular), os registros no *Profile* e as transcrições de *chats*. Ênfase que essas ferramentas de comunicação podem revelar o processo de pensamento do estudante para compreender o conteúdo do curso e completar as tarefas e que não foram contadas como presença as situações em que ele entrou no ambiente e dirigiu-se apenas para a *Agenda*, conforme mostra a Figura 30:

Figura 30 - Exemplo de não presença no curso

Acessos - Relatório de Acessos às Ferramentas

[V.](#)

Data	Horário	Usuário:
25/03/2003	15:10:32	Entrada no ambiente
25/03/2003	15:26:11	Agenda

Embora o TelEduc não registrasse o número de mensagens lidas pelo aluno no *Discussion Forum* ou no *Mail*, o sistema registrava o seu acesso (dia e hora) nessas ferramentas. Na Figura 31, pode ser observado que cada dia e horário possuíam *links* para mais informações:

Figura 31 - Exemplo de presença da aluna C1

Acessos - Relatório de Acessos às Ferramentas

Ferramenta: Fóruns de Discussão

Usuário: [C 1](#)

Período: 01/03/2003 a 31/03/2003

Data	Horário
17/03/2003	15:04:53
18/03/2003	17:35:19
28/03/2003	08:14:25
	13:49:35
	14:36:15
	15:13:38
30/03/2003	10:06:40
Total de acessos: 7	

No caso da aluna C1, verifica-se os dias que ela acessou o *Discussion Forum* no mês de março. No dia 17/03, por exemplo, acessou a ferramenta

às 15:04:53; ao clicarmos no *link* do dia, veremos que C1 entrou às 15:07:23 na ferramenta *Agenda*. No dia 18/03, acessou o *Discussion Forum* às 17:35:19. Ao clicarmos no dia 18/03, há um registro de que C1 também foi às 17:47:20 para a ferramenta *Chat*. Provavelmente, ela pode ter gasto o tempo, de 17:35:19 até 17:47:20, lendo as mensagens do *Discussion Forum*; contudo, trata-se de uma especulação, uma vez que o TelEduc não registrava quando as mensagens eram lidas pelo aluno. No dia 28/03, C1 deixou suas contribuições nos *Discussion Forums* da unidade 1:

- *U.1-step2: Listening Strategies* às 13:53:52 (o sistema registrava 13:49:35 como hora de entrada nessa ferramenta e 13:54:59 como hora de entrada na ferramenta *Course Dynamic*);
- *U.1-step4a: Identifying Genres* às 14:43:46 (o sistema registrava 14:36:15 como hora de entrada nesta ferramenta e 14:44:15 como hora de entrada na ferramenta *Activities*).

No dia 30/03 (dois dias depois de ter deixado sua mensagem no fórum), C1 acessou a ferramenta *Discussion Forum* às 10:06:40 e às 10:07:44 acessou a ferramenta *Mail*, de onde mandou a seguinte mensagem para a professora:

<i>Remetente</i>	<i>Destinatários</i>	<i>Data</i>
C1	Angelita Quevedo	30/03/2003 10:11:30

Rep:your answers in the first quiz
Hi teacher,
Thanks a lot for answering. I tried to get the main idea not the genre on the first exercise. I'll try it again. C1

O *e-mail* enviado foi resposta a uma mensagem da professora (datada do dia 29/03, 09:53:41) que a orientava quanto às respostas enviadas ao *Discussion Forum: Identifying Genres*. A aluna havia mostrado ter interpretado as instruções da tarefa de modo inadequado e

conseqüentemente, alertei-a para esse fato e pedi para que refizesse o exercício:

Em 29/03/2003 09:53:41, Angelita Quevedo havia escrito:

> Hi C1

> I looked at your answers about the first quiz: Identifying genres in the Discussion Forum and I would like to point out some things. First, what happened was that you listened to the exercise without having paid attention to all the instructions. Part of the instructions was for you to identify the genre, in this case you had to identify if what you were listening was a piece of news, a conversation, a documentary etc...

> When you wrote that the first and the last sound were the same, I do not know which files you are talking about because the system shuffles the files every time you open the quiz. But let us see: when you said that you thought that one audio was about health, you were right. It was a commercial add about a site called nutrition.com. A site dedicated to your health. This means that you understood the message, maybe you had even recognized the type of genre but you were worried to show you had understood the meaning of the words.

> Listen again, this time trying to pay attention to the kind of genre. Your next step will be to pay attention to the word/ or expression that helped you identify the genre, not the message. Sometimes this can be a noise of a phone call for instance plus the word hello. Did you get the idea now?

> Angelita

Provavelmente, C1 voltou dois dias depois, segundo regra estabelecida pela professora, para checar se havia comentários para sua contribuição ou ler outras mensagens deixadas pelos seus colegas.

A observação detalhada dos procedimentos usados por C1, em seu trajeto durante o curso estendeu-se para todos os alunos, o que gerou o Quadro 54, que registra o número de dias em que o aluno esteve no curso:

Quadro nº 54 - Quadro de acessos do aluno no curso

	MARÇO		ABRIL		MAIO		JUNHO		JULHO		TOTAL	
ALUNO	DIAS	ACESSOS	DIAS	ACESSOS	DIAS	ACESSOS	DIAS	ACESSOS	DIAS	ACESSOS	DIAS	ACESSOS
R2	6	22	08	40	13	52	12	44	12	90	51	248
J	5	22	10	17	10	46	11	59	4	22	40	166
C2	12	47	9	22	15	36	12	37	8	23	56	165
M4	4	8	9	26	15	41	10	26	8	34	46	135
C1	12	20	15	22	17	30	19	33	11	28	74	133
D2	4	11	8	20	8	29	7	14	18	35	45	109
Z	1	5	16	28	13	26	5	9	13	36	48	104
M2	1	1	3	7	5	7	16	62	10	23	35	100.
T1	3	7	13	43	7	21	4	11	3	11	30	93
T2	9	20	15	32	10	16	5	9	5	14	44	91
M3	11	13	9	13	14	21	13	16	11	17	58	80

F	2	5	6	12	7	8	8	19	14	27	37	71
S	2	5	6	13	7	12	5	14	3	18	23	62
V	0	0	7	21	7	14	8	13	4	7	26	55
L	0	0	5	9	5	8	2	3	4	11	16	31
M1	4	4	2	2	7	11	4	8	4	5	21	30
A	2	4	3	7	4	5	0	0	0	0	9	16
R1	1	6	3	5	0	0	1	2	0	0	5	13
D1	2	2	2	2	1	1	1	4	0	0	6	9

O quadro mostra, em ordem decrescente, o número de acessos (mensal e total) dos alunos. Foram considerados acessos as vezes em que o estudante acessava a *Agenda* e pelo menos uma outra ferramenta do TelEduc.

Um dos critérios utilizados para determinar com quais alunos trabalhar foi o da média aritmética (90) e do desvio padrão (61,65), tendo o desvio padrão como limiar quantitativo superior e inferior de acessos dos sujeitos. Selecionei, então, os alunos cujo número de acessos variava entre 29 e 151 (90 ± 61) e desconsidere os extremos inferiores (9,13 e 16 acessos) e os superiores (165,166 e 248 acessos). Obtive um total de treze alunos (M1, L, V, S, F, M3, T2, T1, M2, Z, D2, C1, M4) que, acredito, representam a faixa de normalidade. Os valores extremos podem estar associados a probabilidades remotas, não sendo de interesse para esta pesquisa as causas que fazem muito pouca gente acessar muito ou pouco, mas as causas que levam a maior parte a acessar. O excessivo número de acessos poderia significar simplesmente um defeito no equipamento dos sujeitos ou uma conexão precária e não um interesse genuíno no curso, entre outras razões.

A seguir, detalharei as ações realizadas pelos alunos para concretização de seus motivos (mencionados anteriormente). Algumas delas deram origem aos desequilíbrios discutidos no capítulo anterior e alimentaram, de certa forma, o posicionamento dos alunos no ciclo miniatura/ intermediário de aprendizagem.

Ações realizadas pelos alunos

O levantamento das ações observadas gerou o Quadro 55, que mostra o que os alunos, em geral, fizeram para a concretização dos motivos de cunho pessoal, profissional e social.

Quadro nº 55 - Ações feitas para a concretização dos motivos de cunho pessoal, profissional e social

NATUREZA DO MOTIVO	MOTIVO	AÇÕES	INDÍCIOS DAS AÇÕES
DE CUNHO PESSOAL	<p>“sanar dificuldades próprias em ouvir o inglês falado”</p> <p>“PRATICAR OUVIR O INGLÊS FALADO”</p> <p>“ficar mais auto-confiante quanto a entender o inglês falado”</p> <p>“desenvolver o conhecimento”</p> <p>“saber como entender o inglês oral”</p>	<p>Acessar <i>course dynamic</i></p> <p>Ler as páginas de conteúdo</p> <p>Imprimir as páginas de conteúdo</p> <p>Acessar <i>activities</i></p> <p>Acessar arquivos de áudio e vídeo (via cd, via internet)</p> <p>Ouvir/ ver os arquivos de áudio e vídeo</p> <p>Fazer os exercícios de compreensão oral</p> <p>Deixar as respostas no <i>discussion forum/ portfolio</i></p> <p>Discutir sobre o conteúdo do curso no <i>chat</i></p>	<p>Nº de acessos ao curso</p> <p>Nº de acessos ao <i>course dynamic</i></p> <p>Nº de acessos ao <i>activities</i></p> <p>Nº de acessos ao <i>portfolio</i></p> <p>Respostas dos exercícios dadas no <i>discussion forum</i></p> <p>Tarefas realizadas no <i>portfolio</i></p> <p>Depoimento no questionário (item avaliação do curso)</p>
DE CUNHO PROFISSIONAL	<p>“saber como trabalhar esta habilidade com seus alunos em suas aulas”</p> <p>“aprender novas estratégias e adaptá-las para suas aulas</p> <p>“mudar suas aulas tradicionais”</p> <p>“despertar em seus alunos o prazer de aprender o inglês”</p> <p>“Conseguir uma melhor oportunidade profissional”</p>	<p>Acessar <i>course dynamic</i></p> <p>Ler as páginas de conteúdo</p> <p>Imprimir as páginas de conteúdo</p> <p>Acessar o <i>portfolio</i></p> <p>Ler e deixar contribuição no <i>portfolio</i></p> <p>Acessar <i>discussion forum</i></p> <p>Ler e deixar contribuições no <i>discussion forum</i></p> <p>Interagir com o colega via <i>portfolio/ discussion forum</i></p> <p>Trocar experiências no <i>chat</i></p>	<p>Nº de acessos ao curso</p> <p>Nº de acessos ao <i>course dynamic</i></p> <p>Nº de acessos ao <i>portfolio</i></p> <p>Nº de acessos ao <i>discussion forum</i></p> <p>Tarefas realizadas e contribuições deixadas no <i>portfolio</i></p> <p>Contribuições deixadas nos <i>discussion forums</i></p> <p>Interação com os colegas</p> <p>Depoimento no questionário (item avaliação do curso)</p>

DE CUNHO SOCIAL	<p>“trocar experiências e atividades com os colegas do curso”</p> <p>“compartilhar dúvidas com os colegas do curso”</p> <p>“... e participar em todos os chats”</p>	<p>Acessar o <i>portfolio</i> de grupo</p> <p>Acessar <i>discussion forum</i>/ ler e deixar mensagens no <i>discussion forum</i></p> <p>Interagir com o colega via <i>portfolio/ discussion forum/ mail</i> do curso</p> <p>Preencher o <i>profile</i></p> <p>Participar dos <i>chats</i></p>	<p>Nº de acessos ao curso</p> <p>Nº de acessos ao <i>portfolio</i></p> <p>Nº de acessos ao <i>discussion forum</i></p> <p>Tarefas realizadas no <i>portfolio</i> de grupo</p> <p>Contribuições deixadas nos <i>discussion forums</i></p> <p>Interação com os colegas</p> <p>Participação nos <i>chats</i></p> <p>Depoimento no questionário (item avaliação do curso)</p>
------------------------	---	---	---

As ações realizadas pelos alunos para concretizar o motivo de cunho pessoal levaram-os a acessar o *Course Dynamic* para ler sobre o conteúdo, sobre as estratégias de compreensão da fala e sobre as instruções das tarefas a serem executadas. No *Activities*, eles encontravam os exercícios de compreensão e os arquivos de áudio/vídeo correspondentes às unidades. Conforme a tarefa pedida, eles tinham de acessar o *Portfolio* e /ou o *Discussion Forum*.

As ações realizadas para a concretização do motivo profissional levaram os estudantes a acessar a) o *Course Dynamic*, para entrarem em contato com o conteúdo, b) o *Activities*, para entrarem em contato com os arquivos de áudio/vídeo e os exercícios de compreensão, c) o *Discussion Forum* e d) o *Portfolio* de grupo, para socializarem experiências profissionais e sugestões de planos de aula²⁸.

As ações realizadas para a concretização do motivo social levaram os alunos a a) participarem dos *chats*, b) lerem e enviarem mensagens para os *Discussion Forums*, c) enviarem mensagens para outros colegas via *Mail* do curso, d) preencherem o *Profile* e e) trabalharem em grupo no *Portfolio* de grupo.

²⁸ Conforme tarefas pedidas nas Unidades 2 e 4 – descritas no capítulo de Metodologia.

Tais ações implicavam, entre outras coisas, o fato de o aluno ter se apropriado das ferramentas do TelEduc. Observei que ações similares nas mesmas ferramentas serviam a diferentes motivos e com a apropriação, o indivíduo marcava sua presença no curso e na comunidade da atividade. A maioria dos alunos teve de aprender a usar as ferramentas digitais do TelEduc no contexto das interações sociais, nas quais o uso desses mediadores (ferramentas) recebiam significação.

Os indícios de aprendizagem expansiva foram observados, então, com base nas manifestações dos alunos (questionamentos, críticas ou rejeições), quando enfrentaram contradições secundárias. O Quadro 56 exemplifica algumas dessas manifestações ocorridas na primeira etapa do ciclo expansivo.

Quadro nº 56 - Ilustração de manifestações da primeira etapa do ciclo expansivo

Relato	Natureza da manifestação
<p>23/03 Olá,teacher! Estou escrevendo para dizer lhe que estamos com algumas dificuldades quanto ao curso, seria possível a senhora nos fornecer seu telefone para eventuais dúvidas ? Luciene não recebeu a senha. O que ela deverá fazer? Grata S</p>	<p>Pedido de ajuda Contradição secundária: sujeito-ferramenta (senha)</p>
<p>Teacher: Now I got to access the page of the course. So, I did many activities there but I had problem to do the listening exercises. I didn't understando what I need to do in the exercise 03 of CD. In the other, I need to pay attention in the listening and try to do again. I didn't do the discussion 03 because it's not available. Thanks a lot, F</p>	<p>Questionamento do que deve fazer Contradição secundária: Sujeito-ferramenta (instruções)</p>
<p>Em 03/04/2003 19:28:54, T2 havia escrito: Good evening, Angelita, You said "Do not panick!", but I do.In Genres and English Language Teaching - part 4, I am sure I understood the listening but my answers were never accept. So, I clicked on show answer and, there was my answer! The same words were there! Maybe the way I used the words were not correct but I understood it and because of show answer my score was 0%!!! feel stressed,nervous, panick and something else I can not remember now!! am very late with my lessons!! am sorry!> T2.</p>	<p>Crítica e rejeição ao sistema de <i>feedback</i> do <i>HotPotatoes</i>. Contradição secundária: Sujeito-ferramenta</p>

Assim, o motivo do aluno passava a ser a resolução da contradição ou crise surgidas, bem como a apropriação da ferramenta, para depois se

desenvolver. Observe-se que a apropriação e o desenvolvimento não podem atuar como dois processos independentes, pois se correlacionam como a forma e o conteúdo de um único processo de desenvolvimento mental humano (Davydov, 1988: 54). Nessa etapa, a maioria das soluções foram de caráter individual, entretanto o relato de T2 foi compartilhado com a comunidade no *chat* de 02/04 (ver 2.2.2, capítulo anterior).

Passada a primeira etapa, alguns alunos experienciaram a segunda etapa do ciclo – a análise empírica da situação, quando identificaram, hipotetizaram e/ou analisaram o que supostamente causou o desequilíbrio (contradição). O quadro 57 exemplifica como isso ocorreu:

Quadro nº 57- Indícios da segunda etapa do ciclo miniatura/intermediário de aprendizagem

Indício	Descrição
<p>23/03 Boa-tarde, pessoal. Eu estou com problemas para acessar o site http://lael.pucsp.br/teleduc/cursos/aplic/index.php?cod_cursos=1, vocês poderiam me ajudar? Me parece que o site está fora do ar, pois não há conexão com o mesmo. Obrigada pela ajuda, F</p>	<p>Relata o problema, identifica possível causa</p>
<p>02/04 I would like to understand if we have to put the exact words to answer the quizzes because on number two I had typed a - telephone call - and the result was zero. It was obvious it was a phone call, so we have to fill with the exact words in order to the answer be considered correct.> I look forward your reply, T2</p>	<p>Relata o problema, hipotetiza possível causa</p>
<p>03/04 Good evening, Angelita, You said "Do not panick!", but I do.In Genres and English Language Teaching - part 4, I am sure I understood the listening but my answers were never accept. So, I clicked on show answer and, there was my answer! The same words were there!Maybe the way I used the words were not correct but I understood it and because of show answer my score was 0%!!I feel stressed,nervous, panick and something else I can not remember now!! am very late with my lessons!! am sorry! T2</p>	
<p>C1-discussion forum It's an interesting exercise. Each time I listen they change the position of the extract. For example, the first time I listen and tried to complete the first extract was about a loudspeaker, the second time I tried to do it , it was the extract about a documentary. But, everytime I do the exercise my answers are not correct. I tried also to copy the answer and do the exercise. They show the same answer and say that only part of the answer is correct. " Problemas de configuração?"</p>	

<p>01/04 Hello, Angelita, I didn't get to enter the site of the course, my login and password didn't appear, only the white page "esta pág não pode ser exibida. Maybe because PUC is on strike? If you know something about, please tell me. Hugs, T1</p>	
<p>Good evening, Angelita, I have had a big problem....As I do not know computers very well I asked to my brother.....We need to click on the folder in our CD to listen to music 1/2/3 and my brother said it is necessary Microsoft Media Player and in mine there is only Windows Media Player; because of this I can not listen to the music. What can I do? Thanks T2.</p>	<p>Relata o problema hipotetiza possível identifica possível causa causa</p>

Note-se que todos os relatos estão voltados para a contradição secundária sujeito-ferramenta.

A terceira etapa do ciclo refere-se à modelagem de novas soluções para a situação, ou seja, a formação de novas ferramentas, regras, ou divisão de trabalho. Nesta pesquisa, a modelagem e a implementação do modelo (quinta etapa) parecem ter ocorrido simultaneamente.

Vejamos como isso se deu nos exemplos a seguir. A descoberta da impossibilidade de se usar o apóstrofe no TelEduc ocorreu no *chat* de 02 de abril. A aluna T1 enfrentava problemas para continuar no ambiente e constantemente era expulsa da sala. O trecho do *chat* ilustra a situação:

<p>(23:46:15) T1 says to angelita: Yes, I think it register all mistakes and interrupt when I send, is it OK? (23:46:58) angelita says to All: Do not know. Do not use contractions. Who knows this is one of the reasons. (23:47:47) angelita says to All: Which browser do you have: Internet explorer? Netscape? (23:48:56) angelita says to All: There is always the possibility of the connection. Sometimes your connection is not quite good ... sometimes it is the server (servidor) (23:49:23) T1 says to angelita: I use Internet Explorer and I realised I cannot use contractions.</p>

T1 hipotetizou uma possível causa – o fato de o sistema registrar seus erros e interromper o envio da mensagem; eu hipotetizei outras – o uso do apóstrofe, a conexão e o navegador. A aluna testou uma das hipóteses – escreveu tudo por extenso (modelagem da nova situação), e houve a

descoberta da solução, que trouxe como conseqüência para a comunidade a utilização de um novo símbolo (o asterisco) nos contextos em que o apóstrofe era comumente usado na língua inglesa (implementação do novo modelo).

Outro exemplo pode ser visto na solução que as alunas S, L e M3 encontraram para o problema de uma delas:

19/03

Angelita, não recebi o CD-ROM, caso tenha sido problema com endereço, por favor mande-o para: EE JARDIM MOMBAÉ na Rua José Clemente Pereira sn - Jardim Mombaé - Diadema - SP. CEP:09961-050. - Estou ouvindo o CD-ROM da S, nós estamos acessando o curso juntas, provisoriamente. Obrigada! - M3.

As três alunas estavam juntas na casa de S para fazer as tarefas do curso e enfrentavam problemas para carregar a página do *site* - que ficava incompleta, e para ler o CD enviado. Além disso, o computador de L estava queimado. Em 30/03, telefonaram para a professora explicando que, dessa vez, enfrentavam problema com a conexão, que caía de dez em dez minutos. Elas haviam resolvido o problema com o CD e comunicaram-me que continuavam a fazer as tarefas juntas porque preferiam discutir e trocar idéias, já que o *“listening* estava difícil”. Com isso, alteraram a atividade pela introdução do componente presencial – estudo em grupo presencial. Talvez a justificativa dada pudesse ser considerada como um registro de quarta etapa – exame do novo modelo, contudo considero-a um pouco frágil, por não ter sido retomada com mais densidade em outras situações.

Exemplos da quarta etapa do ciclo podem ser verificados em trechos do *chat* ocorrido em 12/04, que versou sobre estratégias de compreensão oral:

Indício	Tópico
(16:28:27) T2 says to All: I think that unconsciously we use listening strategies	Sobre o uso de estratégias de compreensão oral em nosso dia a dia.
(16:33:06) T2 says to All: After some activities I noticed that we do it all time!	

(16:40:58) T1 says to All: I do not think the activities are difficult, we have only to pay more attention in order to listen, and I think the most part of you have this difficulty.	Como proceder para fazer os exercícios em áudio/ vídeo
(16:46:59) F says to All: Yes, we need to pay attention in all the words, in all the situations and also try to understand the situation	
(16:42:11) F says to All: All these activities (course) is a reflection for us, for our job in the classes	Sobre o curso
(16:21:12) F says to All: I like so much this course. It is a different way to learn and change experiences with the teachers that work in the same area.	

O novo modelo é entendido aqui como a aplicação das estratégias de compreensão para ouvir o inglês falado.

A quinta etapa é a implementação do novo modelo e, conforme discutido anteriormente, ela ocorreu imediatamente após a terceira, em vários momentos durante o curso. Há dois registros que apontam para a implementação do novo modelo em outro sistema de atividade. Em um deles, a aluna T2 comenta o uso de parte do conteúdo aprendido no curso *online* em sua prática profissional:

Uma das técnicas que apliquei cujo resultado foi surpreendente foi técnicas de leitura; meus alunos descobriram que poderiam compreender não só um texto em inglês mas também em outra língua através dessas técnicas. Agora, acredito mais no meu trabalho, estou mais segura em relação aos meus conhecimentos e sei como melhor orientar meus alunos. (T2)

Em outro, a aluna Z comenta e conta detalhadamente como sua prática profissional mudou depois que introduziu alguns dos conceitos abordados no curso. Ela detalha uma de suas aulas e afirma ter considerado a aula produtiva e motivadora para seus alunos, além de ter aprendido muito:

I am trying to apply some strategies, which I read and followed through some our last steps, which we are learning in this unit. In a class what my pupils aren't so noisy and there are some students which they aren't coming to school; I'm starting to practise in English language some situations, after your suggestion. To begin with, I thought I wouldn't get, but I'm trying slowly and I would like to tell you: I asked to a next class, what is always in a next week, because I have two classes in the same day. It's a 6th. Grade (Ensino Fundamental), what I dealt with most of them in last year, therefore I get a control and performance better them. Then, I asked what they would like talking

about; I was listening and writing on blackboard some their suggestions in English language. Among what they chose there were: musics, TV show schedules, teenager's fashion as pincers and tattoos, comic strips, some extreme and radical sports, pinball machines and their games, violence, etc... According to their choices, we decided that will be about TV show schedules, which they like much. So, I asked that they should bring a list of TV show schedules with their programme names; I explained that they would divide in kinds of programme, which in English language are written: "cartoons, sports, news, films, soaps, interviews, talent show, comedy and musical programmes, etc..." with their "day, time and channel" in English language to research and improve their vocabulary. After that, they should write the reason why they liked and their mind about, in Portuguese language, of course. To next classes I researched a site what it had programmes with the highest ratings, but the lowest intellectual and morality level, or to be really "tacky", programmes are "gross" with scenes of violence, sexy obscene, etc...; which exploit people's situations very poor family showing their miserable lives and tragedies to get "top the ratings", that I thought very interesting because I had to be prepared to these choices, which they could probably bring, due to that kind of programmes to be what they always like much of talking about similar facts which they have experiences in their communities. In spite of some haven't brought, I divided them into groups and I asked their answers to conclude the most favourite and chosen kind of programmes and reasons for the choice. Besides each group explained, we were writing in a table: kinds of favourite programmes, days of the week hours and channels in English language as agreed; so we were putting the names of programmes into their kind; after that, they had that to justify the reason why they liked in oral Portuguese language. I got only to summarize in English some words or expressions according to their student's reasons, using adjectives like this: "interesting, fun, funny or comic, exciting, challenging, emotional, cultural, useful advices, etc...". Although I didn't get to apply everything that I had planned, I think it was an useful, productive and curious to my pupils because they had difficulties to express reasons in their own language, whenever they needed to talk about the reason for something; besides having been interesting for me, because it was a new experience, what I learned to use some characteristics of arguing genres and mainly the social interaction among pupils through the exchange of their ideas and opinions.

Z descreve, em detalhes, como ministrou uma aula diferente da tradicional.

A sexta etapa está ligada à reflexão sobre o processo, e o curso *online* foi vivenciado como uma nova maneira de aprender, que deu lugar e serviu de base para reflexão sobre um novo objeto e uma nova atividade ligada à prática profissional de cada um, por isso encontramos depoimentos que se voltam para uma reflexão geral e não para situações pontuais dentro dessa atividade (D2, M4, S, T2, F, L e M2 abaixo):

Antes, achava muito estranho os tais cursos à distância. Achava que era muito fácil. Mas percebi que exige disciplina e força de vontade. Percebi também que sou uma aluna indisciplinada. Deixei minhas atividades p/ a última hora e muitas vezes sem a qualidade que sei que poderia ter. Mas também percebi que não consigo deixar de estudar. (D2)

O curso está sendo de grande valia para mim. Através desse curso sinto que posso buscar várias formas para aperfeiçoar o meu inglês e que tenho muito que aprender. O curso fez com que me identificasse um pouco mais com o inglês, vendo como uma coisa necessária a minha vida profissional e pessoal. O curso me abriu horizontes, isto é, mostrou que posso melhorar e aperfeiçoar a minha didática em sala de aula, trazendo um envolvimento maior e melhor do aluno para esta disciplina, fazendo com que eles aprendam de uma forma bastante lúdica. (M4)

O curso provocou o interesse em eu fazer outros cursos instrumentais como: português instrumental. Como aluna eu pude avaliar a minha prática em sala de aula pois eu aprendi outras maneiras de trabalhar com a Língua Inglesa. O curso me ajudou a integrar outras disciplinas como Educação Artística, Ed. Física, Música e até o Ensino Religioso. Minha aula se tornou melhor e os alunos mais envolvidos no aprendizado do Inglês. Eu também abri um curso para crianças na minha igreja. O nome do curso é Aprenda Inglês pela Evangelização. (S)

Acredito que o que mais fiz durante este curso foi refletir sobre o que é trabalhar com uma língua estrangeira. O curso ensinou-me que não é preciso uma pessoa 24 horas ao meu lado para que aprenda alguma coisa; basta querer e ter muita força de vontade pois não é nada fácil ter que se virar, quebrar a cabeça até obter respostas para as muitas perguntas e dúvidas. Porém, mostrou-me que preciso sim, de alguém que me oriente corretamente pelos caminhos até que chegue com minhas próprias pernas ao conhecimento. (T2)

Mesmo sendo professora, é obvio que tenho muita coisa a aprender. Um curso como este é muito importante para o aprimoramento e reciclagem de professores de língua inglesa, pois podemos pensar sobre nosso modo de lecionar, refletir à respeito, e aproveitar as trocas de experiências que tivemos nos chats para nos ajudar em nosso dia-a-dia. Às vezes, é bom nos sentirmos alunos novamente, pois podemos aprender mais alguma coisa e sentir o que nossos alunos sentem, quando, por exemplo, passamos alguma atividade diferente para eles. (F)

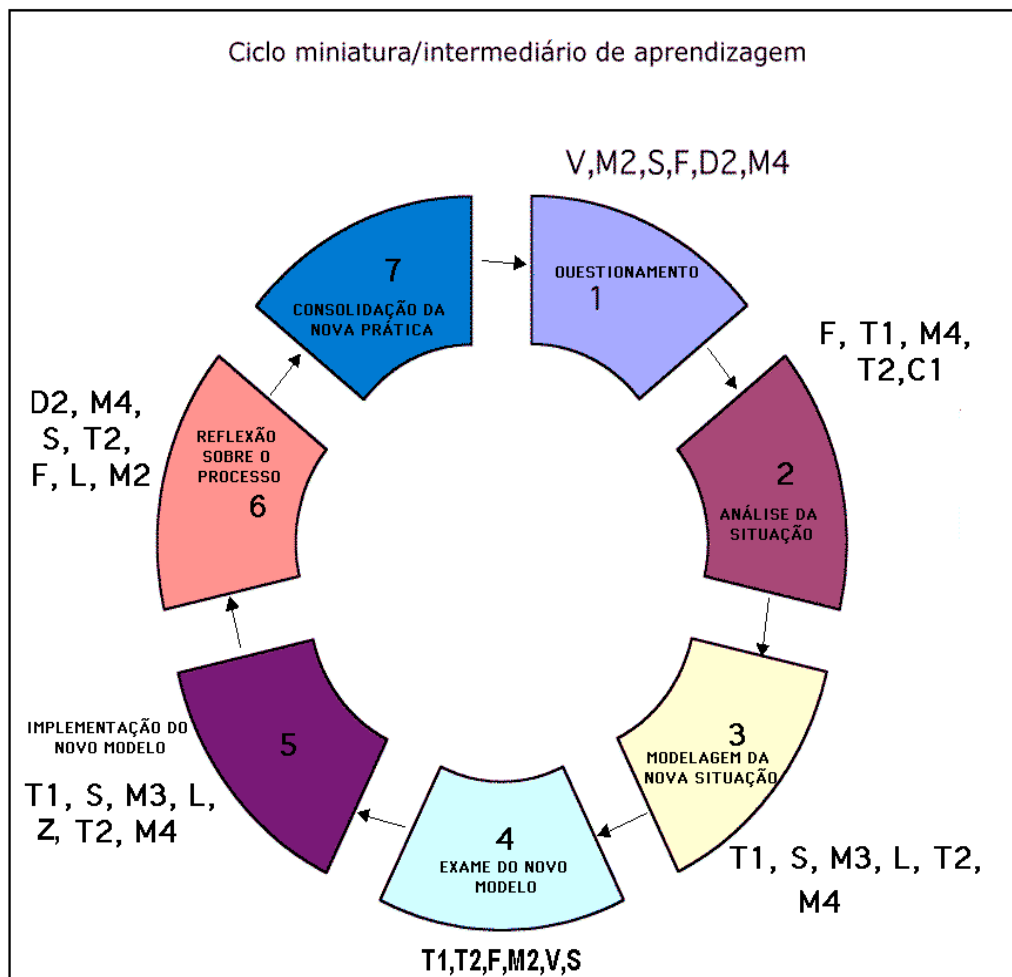
Atividades com listening pq mudei a minha prática em sala de aula. Ajudou a avaliar a minha metodologia em sala de aula. Aprendi a rever melhor as aulas de inglês, planejando melhor. (L)

SIM, APRENDER USANDO A INTERNET. FORNECEU BRILHANTES IDÉIAS DE COMO USAR O COMPUTADOR E INTERNET PARA DAR AULAS, MAIS INTERESSANTES, INSTIGANTES E DINÂMICAS. VONTADE DE DOMINAR MELHOR OS MECANISMOS DO COMPUTADOR E DA INTERNET PARA INCREMENTAR O NÍVEL DAS AULAS. (M2)

A sétima etapa é a consolidação da nova prática, que implica um conflito entre a velha e a nova forma de fazer e pensar – uma contradição terciária que emerge da atividade atual. Não há indícios que apontam para essa etapa.

A Figura 32 sintetiza o ciclo miniatura/ intermediário de aprendizagem existente na atividade da pesquisa, mostrando o posicionamento dos alunos conforme os indícios observados.

Figura 32- Distribuição dos alunos no ciclo expansivo de aprendizagem



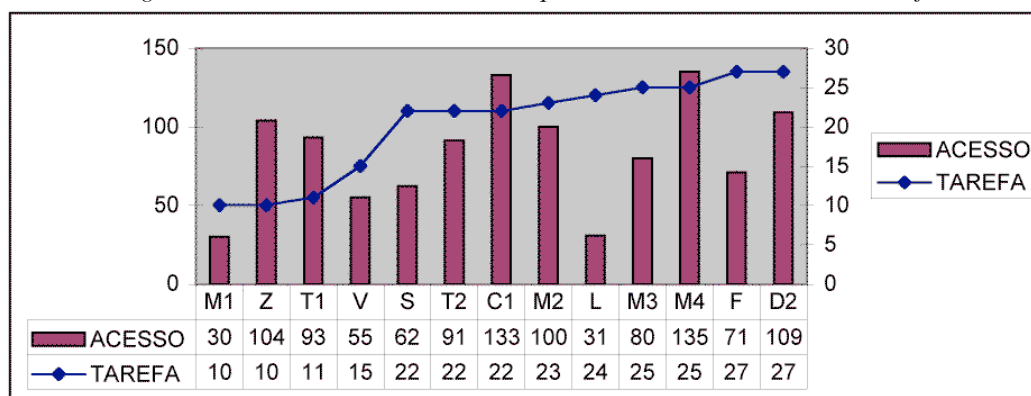
Pelos indícios, nem todos os alunos parecem passar pelas mesmas ou por todas as etapas do ciclo. Contudo, os relatos parecem corroborar a visão de Engeström (1987), na qual a essência de toda atividade de aprendizagem é a produção de novos sistemas de atividades (incluindo-se novos objetos, instrumentos, regras etc.), a partir de ações que são manifestações de contradições internas (contradições terciárias).

Parece que os alunos que passaram pela etapa seis do ciclo apresentam um potencial para a expansão (Engeström, 1995), por estarem propensos a introduzir o novo em sua prática profissional.

Deve-se considerar que, na aprendizagem expansiva, a atividade de aprendizagem é vista como uma entidade e nesse processo, tanto o indivíduo quanto o coletivo aprendem diretamente, porque fazem parte das mudanças do sistema, e indiretamente, porque o novo objeto irá motivar e causar novas ações. Na atividade de aprendizagem, o desenvolvimento em si torna-se o objeto da aprendizagem (Engeström, 1987: 155-156) e isso implica que o indivíduo também é transformado, embora indiretamente, como resultado da nova atividade.

Um outro aspecto que chamou a atenção foi o número de tarefas cumpridas no curso, das 29 existentes. A realização de tarefas está ligada a uma tradição escolar, em que o aluno é avaliado de acordo com os produtos apresentados e não conforme o processo pelo qual passa para a concretização desses produtos. Sem dúvida, uma hipótese que levanto para explicar o alto índice de tarefas realizadas está ligada à tradição escolar que cada aluno carrega. A Figura 33 posiciona os alunos segundo a relação número de acessos e número de tarefas realizadas.

Figura 33 - Posicionamento do alunos quanto ao número de acessos e tarefas



Curiosamente, exceto pelas tarefas realizadas, não encontrei relatos que servissem de indícios para posicionar M1 no ciclo expansivo. A aluna Z, por sua vez, deixou o relato tratado na página 204. Os alunos que manifestaram vivências concernentes à etapa 6 foram aqueles que cumpriram de 22 a 27 tarefas (com exceção de M3 e C1). Acredito que

estamos diante de um fenômeno que se explica pela tradição escolar que cada um de nós carrega – cumprir as tarefas solicitadas significa garantir um valor positivo no final, como se fossem moedas (valor de troca) que garantissem aprovação no curso, uma contradição primária do ponto de vista da teoria da atividade.

Síntese do capítulo

Neste capítulo, apresentei os indícios de aprendizagem expansiva encontrados no curso *online*. Com base no que Engeström (1999) chama de ciclos miniaturas/ intermediários de aprendizagem, identifiquei, discuti e procurei mostrar como a aprendizagem emergiu no contexto sociocultural da atividade em estudo.

O engajar-se em uma atividade prática requer que o homem use ferramentas materiais e psicológicas para transformar objetos materiais e ideais em resultados socialmente valorizados. Ao fazer isso, ele transforma o seu próprio processo físico e psicológico (Cole, 1996). É importante registrar que a atividade de aprender difere de outros tipos de atividade porque visa, como meta central, à mudança psíquica do indivíduo (Lompscher, 1999). Outros tipos de atividades podem resultar em aprendizagem, entretanto a aprendizagem não faz parte de suas metas centrais. Em essência, o ciclo expansivo de aprendizagem implica reconstrução do objeto e do motivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada vez mais, pesquisadores brasileiros interessam-se pela questão da aprendizagem de línguas mediada por computador. No contexto educacional brasileiro, há pesquisas que “contemplam descrições de cursos, análise de materiais e ambientes virtuais, análise das potencialidades da *web*, descrição de interações mediadas por computador e levantamento de percepção de professores e aprendizes no ensino básico e superior” (Menezes, 2005: s/p.), mas há poucas pesquisas que se voltam para a atividade de aprender *online* e para os indícios produzidos pelos alunos nessa aprendizagem.

A EaD vem incorporando uma série de novas tecnologias que expandem as possibilidades de interação, comunicação, apresentação e condução de cursos; contudo, as tecnologias por si só não têm capacidade de construir o conhecimento, que passa pela evolução cultural do ambiente em que vive o homem, compartilhando com seus pares atividades que possam criar e recriar ferramentas, artefatos, produtos culturais, entre outras. Assim, as tecnologias podem potencializar processos, particularmente a

Internet, por permitir a aproximação de pessoas de diversas culturas e regiões, em tempo real e *online*.

Todavia, para que a Internet alcance a meta de construir conhecimentos, são necessários princípios que contemplem as ações dos indivíduos pertencentes às comunidades; a composição e distribuição das regras existentes; os papéis representados por seus participantes, bem como suas motivações; a forma como as ferramentas estão disponíveis e como podem ser usadas; a visão de como os indivíduos interagem na atividade etc. Engeström (1997: 35) postula que,

“para entendermos a estrutura e a dinâmica de diferentes formas de aprendizagem, sejam incidentais ou conscientes, temos de estudá-las como partes ou aspectos de atividades históricas concretas com sujeitos, objetos e instrumentos específicos, em contextos específicos.” (*Tradução minha*)

Desse modo, nesta pesquisa, investiguei a atividade de se engajar no curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II, elaborado pelo grupo de pesquisa Edulang, do programa de Lingüística Aplicada e Ensino de Linguagens da PUCSP, em parceria com a Cultura Inglesa do Estado de São Paulo, com o objetivo de entender, da perspectiva do aluno, como ocorreu a atividade, a mediação de ferramentas, quais foram as contradições e soluções encontradas e quais os indícios produzidos por ele nos diversos espaços do curso.

Adotei a teoria da atividade como suporte teórico para poder ter uma visão geral do objeto de estudo – a atividade de se engajar no curso de Compreensão do Inglês Falado via Internet I e II. A teoria foi usada como um ferramental analítico para explorar os dados e fornecer um modo para investigar o processo extremamente complexo de se descobrir como a aprendizagem emerge da atividade em um contexto sociocultural e como

certas situações podem propiciar ou inibir essa aprendizagem. Assim, a teoria tornou-se a ferramenta mediadora que possibilitou o reconhecimento da interrelação entre os componentes do sistema de atividade e, dessa forma, possibilitou contextualizar eventos aparentemente individuais, imprimindo-lhe significado. Ainda seguindo os princípios da teoria, descrevi os fatores que afetaram ou mediaram o(s) sujeito(s) e o objeto no contexto específico e tentei mostrar como ocorreu a interação entre ele(s) e os outros componentes do sistema.

No intuito de sistematizar as considerações finais deste trabalho, esta seção divide-se em duas partes. A primeira relata o que aprendi ao aplicar a teoria da atividade na análise dos dados de pesquisa e a segunda registra as limitações e sugestões para futuras investigações.

Implicações do uso da teoria da atividade

A análise da atividade em foco ajudou-me a compreender melhor a própria natureza da atividade de engajar-se em um curso *online*. Na pesquisa, verifiquei que a apropriação das novas ferramentas e aquisição de novas habilidades e de novos conhecimentos requerem certos pré-requisitos em termos de motivação, habilidades e estruturas de memória, que estão parcialmente desenvolvidas até um certo grau em um dado momento. Se estivessem completamente desenvolvidas, a aprendizagem não seria necessária; se não estivessem desenvolvidas de forma alguma, ela não seria possível.

A contradição entre os pré-requisitos necessários para a apropriação de novas ferramentas e aquisição de certo material e os pré-requisitos existentes – o estado real do desenvolvimento psíquico – deve ser continuamente solucionada durante todo o tempo da atividade, por meio da execução das ações de aprendizagem apropriadas (das mais simples, como

por exemplo relacionar objetos às palavras; às mais complexas, como a compreensão de textos ou a resolução de problemas).

Contudo, as ações de aprendizagem necessárias para alcançar certos objetivos ainda não estão disponíveis inteiramente para o aluno, ou estão insuficientemente disponíveis. Elas precisam ser formadas sistematicamente, para depois servirem como meios essenciais à aprendizagem. Por exemplo, não saber habilitar os *cookies* do navegador usado, muitas vezes impediu que T2 tivesse contato com as páginas de conteúdo ao longo do curso, prejudicando seu desempenho:

T2: “Às vezes eu não conseguia voltar para a área anterior, p. ex.: eu estava na Listening Room e quando eu tentava voltar para a anterior , a página expirava.”

Ou não saber quais ações executar para solucionar um problema, como no caso de C2, pode trazer desmotivação e futuro abandono do curso:

“Oi Angelita, sou eu de novo a C2.

Hoje o dia inteiro fiquei em frente do computador e não consegui realizar nenhuma tarefa. Não estou conseguindo entender quase nada. No quiz na hora em que clico no check, dá 0% de pontos, outra lição que eu tentei enviar foi no discussion forum no item "Identify Genres", e não havia um lugar para digitação. Por favor estou em pânico e nervosa, pois estou realmente com muita dificuldade neste modulo. Não foi nada produtivo meu domingo. Obrigada C2”

Outra contradição consiste no fato de que as ações não podem ser formadas (ou adquiridas) sem o contato com o material ou objeto de aprendizagem. É impossível aprendê-las primeiro e depois aprender sobre o objeto:

F: “Ao mesmo tempo que adorei a parte dos listening, para mim, foram as mais difíceis, pois precisei ouvir diversas vezes para completar as atividades.”

Qualquer atividade humana é mediada por uma realidade culturalmente definida. Conseqüentemente, na atividade de se engajar em um curso *online*, há de se levar em conta que o desempenho dos alunos está relacionado com o ambiente em que estão inseridos. Por exemplo, nesse ambiente, o aprendiz procura entender as tarefas, as exigências (regras estipuladas), a função das ferramentas digitais e a forma culturalmente mais apropriada e eficaz para desenvolver sua identidade junto à comunidade, ao longo do tempo. Sujeito, objeto e ferramentas interrelacionam-se, mutuamente, instigando o processo de construção de conhecimento (Cole, 1996). Portanto, a ação mediada é um processo de transformação não só para o sujeito, mas também para o objeto e para as ferramentas.

O aprendiz, durante o processo, passa por transformações originadas pelas contradições que encontra pelo caminho e pelas interações individuais com as ferramentas e com os outros. Isso origina o ciclo expansivo de aprendizagem, base da pesquisa desenvolvida por Engeström (1987; 1997), que incorpora os conceitos de internalização e externalização da teoria da atividade.

Neste trabalho, pude observar o engajamento e desenvolvimento do aluno com base no que Engeström (1997) denomina ciclo miniatura de aprendizagem. Partindo-se de uma constatação ou questionamento da situação atual, o estudante segue sua jornada rumo à criação da nova prática e quando encontra tarefas ou situações difíceis (e a dificuldade aqui é determinada por ele), reavessa estágios iniciais de desenvolvimento (Frawley & Lantolf, 1985). Se uma tarefa é especialmente difícil e se o aluno decide que é importante persistir, ele tem a opção de procurar uma outra mediação, normalmente outras pessoas. Certamente, ele pode procurar ajuda em alguma ferramenta criada pela cultura. Em nosso contexto, por exemplo, pôde procurar ajuda no Tutorial. Frequentemente, os alunos desta pesquisa recorreram à professora e aos colegas para resolver seus impasses e

desequilíbrios.

Entretanto, em ambientes virtuais de aprendizagem, não podemos esquecer que o computador pode se comportar de uma maneira inesperada, provocando mudanças de foco. Assim, o aprendiz, ao invés de concentrar-se no objeto da atividade em si, passa a dirigir sua atenção para os mecanismos operacionais da ferramenta para conhecer o seu uso. Isso ocorreu por várias vezes, com todos os alunos do curso.

Pude constatar que os estudantes têm um papel fundamental na formatação dos objetivos e resultados finais das tarefas propostas a eles por seus professores. Embora a instrução baseada em tarefas (*task-based instruction*) possa trazer resultados positivos para a aprendizagem, não há garantias, pois o que realmente interessa é como cada aluno decidiu se engajar na tarefa como uma atividade (Lantolf, 2000: 13).

Nesta pesquisa, embora o curso não tenha dado ênfase para tarefas de aquisição de vocabulário em língua inglesa, foram muitos os que mencionaram, no questionário, terem ampliado seu repertório lexical. Ou, em um outro exemplo, ter sido constatado que apesar do curso não ter enfatizado a importância das estratégias de compreensão para textos escritos, alguns alunos conseguiram aplicá-las com êxito em outras situações, conforme relato de D2:

“Tive uma experiência muito importante relacionada a este curso. Nem tomamos conhecimento de como vamos progredindo aos poucos e mudando nossas concepções. Prestei um concurso público para uma prefeitura de uma cidade vizinha a minha e me utilizei das técnicas estudadas no curso e, pasmem, tirei o primeiro lugar. As técnicas de compreensão foram de suma importância, aliado à um outro curso que fiz sobre legislação. Fique felicíssima.”

A teoria da atividade serviu como um foco analítico que me permitiu olhar para a interação existente entre os componentes do sistema de

atividade e para corroborar a compartimentalização dos componentes, tratando-os como entidades independentes e flexíveis. Observando tal sistema, muitas vezes pude perceber que um mesmo componente mudava de papel de tal forma que podia ser tanto ferramenta quanto objeto (por exemplo, os arquivos de áudio, as ferramentas digitais de comunicação).

De certa forma, a teoria reconhece a importância e a influência do contexto, bem como as diferentes percepções, os entendimentos e as expectativas dos participantes em um sistema de atividade. Por isso, ela propiciou também a compreensão do *design* e de seu processo de uso pelos alunos e pela professora, com base no isolamento dos componentes da atividade. Acredito que a teoria fornece uma linguagem e uma moldura que viabiliza a descrição e compreensão do desenvolvimento de situações de aprendizagem, entendido aqui como uma conseqüência das contradições presentes na atividade, em um período longo de tempo em um contexto cultural. No entanto, a relação entre o uso de ferramentas (tais como a linguagem) que medeiam o sujeito e objeto carece de uma análise aprofundada, baseada em princípios de teorias discursivas e comunicacionais.

Ao reconhecermos a mediação no contexto de aprendizagem como princípio, conseqüentemente encontramos os aprendizes apropriando-se do conhecimento, e ao longo do processo, desenvolvendo suas identidades como membros da comunidade na qual as atividades são praticadas. Nesse sentido, o significado partilhado pode surgir por meio de diversas modalidades – ação, gesto, dança, música, artes visuais – e de várias combinações multimodais. Entretanto, o discurso lingüístico, tanto falado quanto escrito, tem um *status* privilegiado – não é mais um entre os vários sistemas semióticos pelo qual a cultura é criada e mantida; serve também como sistema codificador. Não se trata apenas do meio principal para coordenar a ação, ele também fornece o meio para a reflexão sobre a ação e

para a descrição dos eventos e desenvolvimento das explicações, permitindo aos homens exercer um certo grau de controle sobre o mundo material e social onde vivem. Acredito que seja por isso que Halliday afirma que o discurso é “o processo pelo qual a experiência se torna conhecimento” (Halliday, 1993: 96).

Limitações e perspectivas

Limitações

Para se desenvolver conhecimento sobre os processos de mudança, é essencial entender as ações dos participantes como sendo culturalmente mediadas e suas atividades como sendo culturais e historicamente produzidas bem como ser um participante ativo na atividade, para entender o fenômeno e produzir conhecimento sobre ele. Conseqüentemente, isso gera uma quantidade de dados que, por vezes, podem parecer impossíveis de serem gerenciados e podem causar uma certa insegurança para quem se inicia na teoria.

O fato da teoria da atividade ter sido desenvolvida para atividades individuais, embora tenhamos a noção do sujeito coletivo, cujo conceito parece não ter sido suficientemente elaborado se comparado a outros aspectos da teoria ligados aos sujeitos individuais, é sem dúvida uma variável importante a ser considerada. Isso se confirma ao coletarmos dados para uma atividade tal qual a analisada nesta pesquisa. É necessário que tenhamos primeiro uma análise individual de cada participante da comunidade (sua motivação, suas ações e as contradições pelas quais passou) para depois buscarmos os pontos em comum ao coletivo.

Perspectivas

Para dar continuidade à investigação conduzida no presente trabalho, vejo como possíveis, as pesquisas que se propuserem a:

- verificar se a concepção de objeto projetada pelos *designers* foi concretizada nas ações da professora nos dois módulos do curso de Compreensão Oral do Inglês Falado via Internet I e II;
- verificar a habilidade da professora em incentivar os alunos a se posicionarem e gerarem significados autênticos em todos os espaços de produção do curso;
- analisar mais detalhadamente a mediação ocorrida entre as ferramentas psicológicas (sendo a linguagem uma delas) e o(s) sujeito(s). No meio eletrônico, há hipertextos que estão sendo inseridos na nossa cultura de ensinar. Essa nova configuração textual, portanto, requer também uma mudança na atitude dos aprendizes com relação a esse novo contexto de aprendizagem. Eles precisam obter conhecimentos para realizarem suas próprias descobertas e interagirem de forma mais efetiva, sem a intervenção do professor (Daniels, 2004). Que tipo de contradições isso traz para o sistema de atividade?;
- analisar o que significa o erro do aluno do ponto de vista da teoria da atividade;
- incorporar novos autores que viabilizem as possibilidades para a questão do diálogo. Por exemplo, Bahktin e Wertsch exploram as questões de linguagem nos diversos tipos de diálogo. É importante transpô-las para o contexto educacional virtual.

Espero que esta pesquisa ajude não só educadores, *designers* e especialistas a visualizarem mais claramente a interdependência entre o individual e o coletivo no desenvolvimento de seus projetos pedagógicos. A criação de ambientes de aprendizagem é um processo contínuo de apropriação, transformação das contradições e expansão dessas contradições em novas atividades de aprendizagem. Trata-se de um ciclo que inclui tanto a atividade de aprendizagem de educadores quanto de pesquisadores, porque os pensamentos e ações são mediados e moldados por experiências sócio-históricas. Além disso, há a necessidade de incorporação cultural do computador como uma ferramenta, que, mediante um processo essencialmente dinâmico, possibilita a interação para um fim comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (s.d.). Tecnologia e Educação a Distância: Abordagens e Contribuições dos Ambientes Digitais e Interativos de Aprendizagem In *Educação e Comunicação* / n.16 [Disponível]
<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/mariaelizabethalmeida.rtf>
 Acessado em 11/11/2003.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de, J. Armando VALENTE & Maria Elisabette Brito PRADO (orgs). (2003). *Educação a distância via Internet. Formação de educadores*. São Paulo: Editora Avercamp.
- ANDERSON, A. & T. LYNCH (1988). *Listening*. Oxford: O.U.P.
- ANDERSON, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- ANDERSON, J. R. (1985). *Cognitive Psychology and its Implications* (2nd ed.). New York: Freeman.
- ASHER, J. J. (1981). Comprehension training: the evidence from laboratory and classroom studies. In H. WINITZ (Ed.), *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction* Rowley. M.A.: Newbury House, pp. 49-68.
- AXEL, Erik (1997). One developmental live in European Activity Theory In: *Mind, Culture, and Activity*. Eds.: Michael COLE, Yrjö ENGeström & Olga VASQUEZ. U.S.A.: Cambridge University Press. pp.: 128 - 146.
- BACON, S. M. (1989). Listening for real in the foreign-language classroom. In *Foreign Language Annals*, 22: 543-551.
- BACON, S. M. (1992a). Authentic listening in Spanish: How learners adjust their strategies to the difficulty of input. In *Hispania* 75: 29-43.
- BACON, S. M. (1992b). The relationship between gender, comprehension, processing strategies, cognitive and affective response in foreign language listening. In *Modern Language Journal* 76 (2): 160-178.
- BALIZET, SHA (2001). Computer-delivered content lectures for English for academic purposes students: Rationales, principles and possibilities. A literature review and concept paper submitted in partial fulfillment of

- the requirements for EME 7938 (Computer-Augmented Instructional Paradigms in Education). College of Education. University of South Florida. [Disponível]: www.coedu.usf.edu/itphdsem/eme7938/2001/balizets.pdf Acessado em 11/07/2004.
- BARKER, L. L. (1971). *Listening Behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- BENSON, M. J. (1989). The academic listening task: a case study. In *TESOL Quarterly*, 23 (3): 421-445.
- BHATIA, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London. Longman.
- BIOCCA, F. (1995). Presence. Presentation at a workshop on Cognitive Issues in Virtual Reality, VR '95 Conference and Expo, San Jose, CA, 1995.
- BLOOM, B. S., G. F. MADAUS & J. T. HASTINGS (1981). *Evaluation to Improve Learning*. New York: McGraw-Hill.
- BLOOM, B. S., M. D. ENGELHART, E. J. FURST, W. H. HILL & D. R. KRATHWOHL (1956). *Taxonomy of Educational Objectives – Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company, Inc.
- BOEKAERTS, M. (1981). Is there a direct link between the comprehension process and the production process? In *Protokoll eines Werkstattgesprächs des Goethe Hous*. M. Heid (Ed.). New York e München: Druckerei Kemmler und Hoch, pp. 26-60.
- BOND, Z. S. & S. GARNES (1980). Misperceptions of fluent speech. In *Perception and Production of Fluent Speech*. R. A. COLE (Ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp.: 115-132.
- BORGES, Ilma (2000). *Prática Pedagógica, Processos Interativos Humanos e a Construção do Conhecimento Usando a Internet: Uma Análise a partir da Teoria Histórico-Cultural de Lev S. Vygotsky*. Dissertação de Mestrado não publicada. UFSC. [Disponível] <http://teses.eps.ufsc.br/Resumo.asp?1233>. Acessado em 13/12/2004.
- BOYLE, J. P. (1984). Factors affecting listening comprehension. In *ELT Journal*, 38: 35-38.
- BREEN, M. (1987). Learner contributions to task design. In C. N CANDLIN, & D. MURPHY (eds.) *Lancaster Practical Papers in English Language Education. Vol. 7: 'Language Learning Tasks'*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall. pp: 23-46.
- BROWN, G. & G. YULE (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: C.U.P.

- BROWN, G. (1986). Investigating listening comprehension in context. In *Applied Linguistics* 7/3: 284-302.
- BROWN, G. (1989). Making sense: the interaction of linguistic expression and contextual information In *Applied Linguistics*: 1: 97-108.
- BROWN, G. (1990). *Listening to Spoken English* (2nd ed.). London e New York: Longman.
- BROWN, G. (1991). *Listening to Spoken English*. 2nd edition. London: Longman.
- BROWN, G. K. (1978). *Lecturing and Explaining*. London: Methuen.
- BROWN, H. D. (1980). *Principles of Language Teaching and Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- BROWN, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- BRUMFIT, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: the Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: C.U.P.
- BRUMFIT, C. J. & R. MITCHELL (1991). Research in applied linguistics of relevance to language teaching. In *Language Teaching* 24(3): 137-142.
- BURNS, R. (1997). *Introduction to research methods* (3rd edition). Addison Wesley. Longmann: Melbourne.
- BYRNES, H. (1984). The role of listening comprehension: A theoretical base. In *Foreign Language Annals* 17(4): 317-329.
- CANDLIN, C. & D. MURPHY (eds.). (1987). *Lancaster Practical Papers in English Language Education. Vol. 7: 'Language Learning Tasks'*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- CANDLIN, C. (1981b). *The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology*. Essex, England: Longman.
- CARELLI, Izaura Maria (2003). Estudar on-line: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade. Tese de doutorado não publicada. LAEL/PUCSP. São Paulo.
- CARVALHO, Glaucia M. G. & Botelho, Francisco Villa ULHÔA (s.d.). Educação a Distância: Um Estudo sobre Expectativas dos Alunos em Relação ao uso do Meio Impresso ou Eletrônico. (Trabalho apresentado na III Jornada de Educação a Distância do Mercosul – CREAD – 30 de setembro a 02 de outubro). [Disponível] http://www.intelecto.net/ead_textos/glaucia1.htm acessado em 10/05/2004.
- CELCE-MURCIA, M. (1990). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2^a edição. Boston: Heinle & Heinle.

- CHAMBERS, J. A. (Ed.). (1993). *Selected Papers from the 4th National Conference on College Teaching and Learning*. Jacksonville: Center for the Advancement of Teaching and Learning, Florida Community College.
- CHAPELLE, C. A. (1994). CALL activities: are they all the same? In *System* 22: 1: 33-45.
- CHAUDRON, C. & J. C. RICHARDS (1986). The effect of discourse markers on the comprehension of lectures. In *Applied Linguistics* 7(2): 113-127.
- CHAUDRON, C. (1983). Simplification of input: topic reinstatements and their effects on L2 learners' recognition and recall In *TESOL Quarterly* 17/3: 437-58.
- CLARK, H. H. & E. V. CLARK (1977). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. New York, N.Y.: Harcourt, Brace, Jovanovich, Inc.
- COLE, Michael (1996). *Cultural Psychology: A once and Future Discipline*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- COLE, Michael, Sylvia SCRIBNER, Vera JOHN-STEINER, Ellen SOUBERMAN (orgs.) (1988). *A Formação Social da Mente – O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. L. S. Vygotsky. São Paulo: Martins Fontes.
- COLE, Michael, Yrjö ENGSTRÖM & Olga VASQUEZ (1997). *Mind, Culture, and Activity*. U.S.A.: Cambridge University Press.
- COLLINS, Heloisa & Denise BRAGA (2001). Interação e interatividade no ensino de línguas estrangeira via Redes de Comunicação (no prelo). In *Globalización y nuevas tecnologías: nuevos retos y ¿nuevas reflexiones?* ed. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)., 2004, v.7.
- CONRAD, L. (1985). Semantic versus syntactic cues in listening comprehension. In *Studies in Second Language Acquisition* 7(1): 59-72.
- COOK, G. (1989). *Discourse*. Oxford: O.U.P.
- COOK, J. (1975). A communicative approach to the analysis of extended monologue discourse and its relevance to the development of teaching materials for ESP. M.Litt. Thesis, University of Edinburgh.
- COOK, V. J. (1985). Bridging the gap between computers and language teaching. Computers in English language teaching. In *ELT Documents*, No. 122: 13-24.
- COOPER, R., M. LAVERY & M. RINVOLUCRI (1991). *Video*. Oxford: O.U.P.
- COSCARELLI, C. V. (1997). Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução. In *Educação e Tecnologia*. Belo

- Horizonte: CEFET-MG, v. 4, n.4, p. 23-29, jan./jul., [Disponível] <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/ESTRAT.pdf> Acessado em 15/04/2004.
- COSTA, L. A. (2001). A mediação do professor na interação do aprendiz com o material didático em contextos pedagógicos distintos: o presencial e o virtual. Dissertação de Mestrado. Unicamp.
- COULTHARD, M. & M. MONTGOMERY (1981). The structure of monologue. In *Studies in Discourse Analysis*, M. COULTHARD & M. MONTGOMERY (Eds.). London: Routledge & Kegan Paul, pp. 31-39.
- COWIE, A. P. & J. B. HEATON (Eds.). (1977). *English for Academic Purposes*. Reading: BAAL/SELMOUS.
- CRICHTON, Susan (1997). Learning Environments Online: A Case Study of Actual Practice. Tese de doutorado da Universidade de Sydney, Australia. [Disponível] http://www.ucalgary.ca/~crichtos/doctorial_research.html. Acessado em 03/01/2005.
- CSB/SJU ACADEMIC ADVISING (2000). Lecture Note Taking [Disponível] <http://www.csbsju.edu/academicadvising/help/lec-note.html>. Acessado em 08/07/2005.
- DANIELS, Harry (2004). Activity, discourse and pedagogic change. [Disponível] www.educ.cam.ac.uk/bernstein/HarryDaniels.doc Acessado em 08/07/2005.
- DAVYDOV, Vassily V. (1988). Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research, *Soviet Education*, 9: 1-81.
- DAVYDOV, Vassily V. (1999). The content and unsolved problems of activity theory. In *Perspectives on Activity Theory*, Y. ENGSTRÖM, R. MIETTINEN & R. PUNAMÄKI, (Eds.), USA: Cambridge University Press.
- DeCARRICO, J. & J. R. NATTINGER (1988). Lexical phrases for the comprehension of academic lectures. In *English for Specific Purposes* 7: 91-102.
- DIRVEN, R. & J. OAKESHOTT-TAYLOR (1984). Listening comprehension. In *Language Teaching*, 17(4): 326-343.
- DOLZ, Joaquin (1998). Enseigner l'oral – Des outils pour apprendre et promouvoir le droit à la parole. [Disponível] <http://agora.unige.ch/ctie/educateur/unidete3.htm> Acessado em 01/02/2004.
- DONATO, R. & D. MCCORMICK (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. In *Modern Language Journal*, 78 (4): 453-464.

- DOUGHTY, C. (1991). Theoretical motivations for IVD software research and development. In M. D. BUSH, M. Verano SLATON, & M. E. SLAYDEN (eds.). *Interactive videodisc: the 'why' and the 'how'*. CALICO Monograph Series, Vol. 2: 17:23. Spring. Provo, Utah: Brigham Young Press.
- DOUGLAS, D. (1988). Testing listening comprehension in the context of the ACTFL proficiency guidelines. In *Studies in Seconda Language Acquisition*, 10: 245-261.
- DUDLEY-EVANS, A. & T. JOHNS (1981). A team teaching approach to lecture comprehension for overseas students. In *The teaching of Listening Comprehension*. ELT Documents Special. London: The British Council.
- DUFFY & CUNNINGHAM (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. D. JONASSEN (Ed.). New York: Simon & Schuster Macmillan, pp.: 170-190.
- DUNKEL, P. & F. PIALORSI (1982). *Advanced Listening Comprehension*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- DUNKEL, P. (1986). Developing listening fluency in L2: theoretical principles and pedagogical considerations. In *The Modern Language Journal*, 70(2):99-106.
- DUNKEL, P. (1991). Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice. In *TESOL Quarterly*, 25(3): 431- 457.
- ENGESTRÖM, Yrjö & D. MIDDLETON (Eds.) (1996). *Cognition and Communication at Work*. Cambridge: C.U.P.
- ENGESTRÖM, Yrjö (1987). Learning by Expanding: An Activity – Theoretical Approach to Developmental Research. [Disponível] <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>. Acessado em 08/06/2004.
- ENGESTRÖM, Yrjö (1992). *Interactive Expertise: Studies in distributed Working Intelligence*. Research Bulletin Bullentin 83. [ED349956].
- ENGESTRÖM, Yrjö (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. In Seth CHAIKLIN & Jean LAVE (Eds.) *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- ENGESTRÖM, Yrjö (1997). Learning by Expanding: Ten Years After. [Disponível] <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>. Acessado em 01/01/2005.

- ENGESTRÖM, Yrjö (2000). *The computer system: tool or object?* Helsinki: Academy of Finland.
- ENGESTRÖM, Yrjö, R. MIETTINEM & R. PUNAMÄKI (1999). (Eds.) *Perspectives on activity theory*. USA: Cambridge University Press.
- ENIK, CSOMAY (2000). Academic lectures: an interface of an oral and literate continuum. In *NovELTy*. 7(3). [Disponível] <http://www.novelty.hu/htm2/vol73/csomay.htm> Acessado em 03/05/2004.
- FAERCH, C. & G. KASPER (1986). The role of comprehension in second language learning. In *Applied Linguistics* 7(3): 257-274.
- FAUSTINI, C. H. (2001). Educação a distância: um curso de leitura em língua inglesa para informática via Internet. In V. MENEZES (org). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*, pp.: 249-269.
- FIDELMAN, C. (1994). In the French Body/ In the German Body: Project Results. Apresentado no CALICO "94 Annual Symposium 'Human Factors', Northern Arizona University, Flagstaff, Arizona, USA.
- FLAVELL, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. dickson (ed.), *Children's oral communication skills*. N.Y.: Academic Press.
- FLOWERDEW, J. & L. MILLER (1992). Student perceptions, problems and strategies in second language lecture comprehension. *RELC Journal*, 23. pp.: 60-80.
- FLOWERDEW, J. & L. MILLER (1997). The teaching of academic listening comprehension and the question of authenticity. In *English for Specific Purposes*. 16(1): 22-46.
- FLOWERDEW, J. (1994a). Research of relevance to second language lecture comprehension – an overview. In *Academic Listening Research Perspectives*. J. FLOWERDEW (Ed.). Cambridge: C.U.P, pp.: 7-29.
- FLOWERDEW, J. (1994b). *Academic Listening*. Cambridge: C.U.P.
- FONTANA, Klalter Bez et alli (s.d.). A atuação do tutor na educação a distância: novas considerações. Centro de Educação a distância – Universidade do Estado de Santa Catarina [Disponível] www.ead.ufu.br/tecead_II/anais/pdfs/klalter.pdf acessado em 10/06/2003.
- FOOT, Kirsten A. (2001). Cultural-Historical Activity Theory as Practice Theory: Illuminating the Development of Conflict-Monitoring Network. In *Communication Theory* 11: 56-83.
- FRANCO, Marcelo Araújo et alli (s.d.). Orientações para o desenvolvimento de cursos mediados por computador. [Disponível]

- <http://www.ead.unicamp.br/ensinoaberto/orientacoes.pdf> . Acessado em 26/06/2003.
- FRAWLEY, W. & J. P. LANTOLF (1985). Second language discourse: A Vygotskyan perspective, In *Applied Linguistics* 6, pp.: 19-44.
- FREDERICK , P. J. (1986). The lively lecture – 8 variations. In *College Teaching* 34(2): 43-50.
- FREIRE, M. M. (2003). Interaction and silence in online courses In *Revista da ANPOLL*. São Paulo, S.P.: Humanitas, v. 15. pp.: 161-190.
- FREIRE, M. M. et al (2004). Roteiro para avaliação de cursos online de idiomas In *Relatos de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. Campinas: Mercado de Letras. pp.:245-276.
- FRY, D. B. (1976). *Acoustic Phonetics*. Cambridge: C.U.P.
- FRY, P. S & J. L. LUPART (1987). *Cognitive processes in children's learning*. Springfield: Charles C. Thomas.
- GASSIN, J. (1992). Interkinesics and Interprosodics in Second Language Acquisition. In *Australian Review of Applied Linguistics* 15 (1): 95-106.
- GILLET, A. (1996). What is EAP? In *IATEFL ESP SIG Newsletter*. 6:17-23 [Disponível] <http://www.uefap.co.uk/articles/EAP.htm>. Acessado em 04/05/2003.
- GODOY, Anita Schmidt (1995). Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. In *Revista de Administração de Empresas*. Vol. 35(2): 57-63. São Paulo.
- GOFFMAN, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia, P.A.:University of Philadelphia Press.
- GREGORY, Judith (2000). Activity Theory in a “Trading Zone” for Design Research and Practice. In DURLING, D & FRIEDMAN, K (Eds.). *Proceedings of Doctoral Education in Design: Foundations for the Future, International Conference, La Clusaz France*. Staffordshire, UK: Staffordshire University Press.
- GRELLET, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: C. U. P.
- HALLIDAY, M. A. K. & R. HASAN (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- HALLIDAY, M. A. K. (1992). How do you mean? In M. DAVIES e L. RAVELLI (eds.). *Advances in systemic linguistics: recent theory and practice*. London:Pinter.

- HALLIDAY, M. A. K. (1993). On the language of physical science. In M.A.K HALLIDAY & J.R. MARTIN (Eds.), *Writing Science*. Bristol: The Falmer Press.
- HANSEN, C. & C. JENSEN (1994). Evaluating lecture comprehension. In *Academic Listening*. J. FLOWERDEW (Ed.). Cambridge: C.U.P., pp.: 241-268.
- HASAN, Helen (1998). Integrating IS and HCI Using Activity Theory as a Philosophical and Theoretical Basis. In *AJIS Editions*, vol. 6, n° 2. [Disponível] <http://www.uow.edu.au/ajis/vol62p4.html>. Acessado em 04/01/2005.
- HATCH, E. M. (1983). *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- HOVEN, D. (1991). Towards a cognitive taxonomy of listening comprehension tasks. In *SGA V Review*. 9(2):1-14. [Disponível] <http://jcs120.jcs.uq.edu.au/~dlh/pubs/SGAV91.htm> Acessado em 04/07/2004.
- HOVEN, D. (1997). Improving the management of flow of control in computer-assisted listening comprehension tasks for second and foreign language learners. Brisbane: Tese de doutorado não publicada. University of Queensland. [Online] Disponível: <http://jcs120.jcs.uq.edu.au/~dlh/thesis/> Acessado em 01/03/2003.
- HOVEN, D. (1999). A model for listening and viewing comprehension in multimedia environments. In *Language Learning & Technology* 3(1): 88-103 [Disponível] <http://llt.msu.edu/vol3num1/hoven/index.html> Acessado em 04/03/2003.
- HURLEY, D. S. (1992). Issues in teaching pragmatics, prosody, and non-verbal communication. In *Applied Linguistics* 13(3): 259-281.
- HUTCHINS, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- HYMES, (1991). D.H. *Vers une compétence de communication*. Paris: Crédif; Hatier; Didier.
- JAMES, K. (1975). Note-taking in lectures: problems and strategies. In *English for Academic Purposes*. A. COWIE & J. HEATON (Eds). Reading: BAAL/SELMOUS, pp.: 89-98.
- JAMES, K. (1977). Note-taking in lectures: problems and strategies. In *English for Academic Purposes*, A. P. COWIE e J. B. HEATON (Eds.). Reading: BAAL/SELMOUS.
- JARZABKOWSKI, Paula (2001). Strategy as Social Practice: An Activity Theory Perspective. (working paper). *Aston Business School*. [Disponível] http://research.abs.aston.ac.uk/working_papers/0117.PDF . Acessado em 04/01/2005.

- JOHNSON, D. (1991). Second Language and Content Learning with Computers: Research in the Role of Social Factors. In P. DUNKEL, (ed.). *Computer-assisted language learning and testing*. New York: Newbury House. pp: 61-83.
- JOHNSON, K. O. (1951). The effect of classrom training upon listening comprehension. In *Journal of Communication*, 1.
- JONASSEN, D. H. (1992). What are Cognitive Tools? In Kommers, P. A. M., D. H. JONASSEN & J. T. MAYES (eds.). *Cognitive Tools for Learning*. Berlin: Springer-Verlag. pp: 1-16.
- JONASSEN, D. H. (1996). *Computers in the Classroom: Mindtools for the Critical Thinking*. Columbus, O.H.: Merrill/Prentice-Halla.
- JONASSEN, D. H. ET AL (1999a). *Learning with Technology – A constructivist Perspective*. Ohio, Columbus: Prentice Hall.
- JONASSEN, David H. & Lucia ROHRER-MURPHY (1999b). Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments. In *Educational Technology Research and Development*, 47(1): 61-79. [Disponível]
<http://tiger.coe.missouri.edu/~jonassen/courses/CLE/documents/activity.pdf>, acessado em 28/07/2003.
- JONASSEN, David H. & Martin TESSMER & Wallace H. HANNUM (1999c). *Task Analysis Methods for Instructional Design*. London: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- JONES, M. S. (1956). A critical review of literature on listening with special emphasis on theoretical bases for further research in listening. Dissertação de mestrado não publicada, North Carolina State College.
- JORDAN, R. R. (1989). English for academic purposes (EAP). In *Language Teaching*, 22 (3): 151-164.
- KAPTELININ, V. & B.A. NARDI (1997). Activity Theory: Basic Concepts and Applications. Tutorial for CHI97, Atlanta. [Disponível]
<http://www.acm.org/sigchi/chi97/proceedings/tutorial/bn.htm> . Acessado em 02/01/2005.
- KAPTELININ, V. (1996). Computer Mediated Activity: Functional Organs in Social and Developmental Contexts, In: *Context and Conciousness Activity Theory and Human-Computer Interaction*, Bonnie A. NARDI (org). Massachussets: The MIT Press.
- KELLERMAN, S. (1990). Lip Service: The contribution of the visual modality to speech perception and its relevance to the teaching and testing of foreign language listening comprehension. In *Applied Linguistics*, 11, 3: 272-280.

- KELLERMAN, S. (1992). I see what you mean: the role of kinesic behaviour in listening and implications for foreign and second language learning. In *Applied Linguistics*. 13(3): 239-258.
- KENSKI, Vani Moreira (2003). *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*, Campinas, São Paulo: Papirus.
- KINTSCH, W & T. A. van DIJK (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press, Inc.
- KNOWLES, M. (1975). *Self-directed learning* . Chicago: Follett Publishing Co.
- KOMOSINSKI, Leandro J. (2000). Um Novo Significado para a Educação Tecnológica fundamentado na Informática como Artefato Mediador da Aprendizagem. Tese de Doutorado não publicada. UFSC. [Disponível] www.inf.ufsc.br/~leandro/pesquisa/publicacoes/tese_Leandro_J_Komosinski.pdf Acessado em 20/12/2004.
- KRAMSCH, C. (1993).. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRASHEN S. D. & T. D. TERRELL (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- KUUITTI, K. (1995). Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. In B. A. NARDI (Ed.). *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Cambridge, MA: MIT Press. [Disponível] http://www.dwr.bth.se/kari_kuutti%20Nardi_book.pdf. Acessado em 03/01/2005.
- LANG, Eduardo de Lucca (2004). O Público e o Privado: Análise das Contradições em um Curso de Leitura Instrumental via Internet à luz da Teoria da Atividade. Dissertação de Mestrado não publicada. LAEL/PUCSP. São Paulo.
- LANTOLF, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. In J. P. LANTOLF (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp.: 1-26). Oxford, England: Oxford University Press.
- LEBAUER, R. (1984). Using lecture transcripts in EAP lecture comprehension courses. In *TESOL Quarterly* 18(1): 41-53.
- LEFFA, Vilson J. (2003). Análise Automática da resposta do aluno em ambiente virtual. In *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. v.3, n.2, pp.: 25 - 40, Belo Horizonte.
- LEONTIEV, A. N. (1978). *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffs: Prentice - Hall.
- LEONTIEV, A. N. (1981). *Problems of the development of mind*. Moscow: Progress Publishers.

- LIM, Cher Ping & David HANG (2003). An Activity Theory Approach to Research of ICT Integration in Singapore Schools. In *Computers & Education*, 41: 49-63. [Disponível] eduweb.nie.edu.sg/personal/cplim/articles/Activity%20Theoretical%20Approach.pdf. Acessado em 02/01/2005.
- LITTLEWOOD, W. (1981). *Communicative Language Teaching: an Introduction*. Cambridge: C.U.P.
- LOMPSCHER, Joachim (1999). Activity Formation as an Alternative Strategy of Instruction. In Y. ENGSTRÖM et alli (Eds.). *Perspectives on Activity Theory*. USA: Cambridge University Press.
- LONG, D. (1989). Second language listening comprehension: a schemata-theoretic perspective. In *Modern Language Journal* 73(1): 32-40.
- LUND, R. J. (1990). A taxonomy for teaching second language listening. In *Foreign Language Annals*. 23: 105-115.
- LUND, R. J. (1991). A comparison of second language listening and reading comprehension. In *Modern Language Journal*. 75: 196-204.
- LUNDSTEEN, S. W. (1979). *Listening: Its Impact on Reading and the Other Language Arts*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Council of Teachers of English.
- LYNCH, A. J. (1988). Grading foreign language listening comprehension materials: The use of naturally modified interaction. Tese de doutorado não publicada. Edinburgh: University of Edinburgh.
- MaCWILLIAM, (1986). Video and language comprehension. *English Language Teaching Journal*, 40(2)., 131-135.
- MARSLEN-WILSON, W. & L. K. Tyler (1980). The temporal structure of spoken language understanding. In *Cognition* 8, 1-71.
- McCORMACK, Colin & D. Jones (1997). *Building a Web-Based Education System*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- McDONOUGH, J. & McDONOUGH, S. (1997). *Research method for English Language Teacher*, London: Arnold.
- McDONOUGH, J. (1978). *Listening to Lectures*. Oxford: O.U.P.
- MENDES, J. (2002). Possibilidades e limites da informática na educação: uma abordagem a partir da teoria da atividade. Dissertação de mestrado. C E F E T : C u r i t i b a [D i s p o n í v e l] <http://www.ppgte.cefetpr.br/dissertacoes/2002/joao.pdf>. Acessado em 03/09/2004.
- MENEZES, V. L. P. O. (2001). Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In Vilson J. LEFFA (org.). *O professor de*

- línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, RS: Educat, UCPEL. P. 193-209.
- MENEZES, V. L. P. O. (2005). A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. *Revista Calidoscópico*. No prelo. [Disponível] <http://www.veramenezes.com/cmc.htm> . Acessado 26/06/2005.
- MENEZES, G. G. (2002). O Paradigma CSCL e a Avaliação Discente Mediada pelas NTICs: Reflexões através do Conceito de Contradições da Teoria da Atividade. Dissertação de mestrado. CEFET: Curitiba. [Disponível] <http://www.ppgte.cefetpr.br/dissertacoes/2002/glauco.pdf> _____. Acessado 03/09/2004.
- MENEZES, V. L. P. O. (org) (2001). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras. UFMG.
- MESKILL, Carla (1996). Listening Skills Development through Multimedia In: *Jl. Of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5(2): 179-201. [Disponível] <http://www.ace.org/dl/files/JEMH/JEMH52179.pdf> . Acessado em 21/07/2003.
- MESKILL, Carla (1999). Computers as tools for sociocollaborative language learning. In K. Cameron (Ed.), *Computer-assisted Language Learning (CALL): Media, Design and Applications*. Exton, PA: Swets and Zeitlinger Publishers.
- METINEE, Thanajaro (2000). Using authentic materials to develop listening comprehension in the English language as a second language classroom computer. Unpublished dissertation. Blacksburg, Va. : University Libraries, Virginia Polytechnic Institute and State University. Online [Disponível]: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-03012000-00590032/> .Acessado em 10/02/2003.
- MINICK, Norris (1997). The early history of the Vygotskian school: The relationship between mind and activity In: *Mind, Culture, and Activity* Eds.:Michal COLE, Yrjö ENGSTRÖM & Olga VASQUEZ. U.S.A.: Cambridge University Press. pp.: 117-127.
- MOLL, L. (ed). (1990). *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MONTGOMERY, M. (1977). Some aspets of discourse structure and cohesion in selected science lectures. Dissertação de mestrado não publicada. University of Birmingham.
- MORAES, M. Candida (2002). Tecendo a rede, mas com que paradigma? In M. Candida MORAES (org.). *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas: UNICAMP/NIED.

- MORAN, J. M. (1977). Como utilizar a Internet na Educação. In *Revista Ciência da Informação*. 26(2): 146-153.
- MORAN, J. M. (1998). *Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias; transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. [Disponível] <http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>. Acessado em 21/07/2004.
- MORLEY, J. (1990). Listening comprehension in second/foreign language instruction. In *Teaching English as a Second or Foreign Language*. M. CELCE-MURCIA (Ed.). 2ª edição, Boston: Heinle & Heinle, pp.: 81-106.
- MORTON, J. & K. PATTERSON (1980). A new attempt at an interpretation, or, an attempt at a new interpretation. In M. COLTHEART et alli (eds.) *Deep dyslexia*. London: Rotledge & Kegan Paul. pp.: 91-118.
- MOTTA-ROTH, D. (2001). De receptor de informação a construtor de conhecimento: O uso de chat no ensino de inglês para formandos de Letras In Vera MENEZES (org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de letras, UFMG, p. 230-48.
- MUNBY, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: C.U.P.
- MURPHY, D. F. & C. N. CANDLIN (1979). Engineering lecture discourse and listening comprehension. In *Practical Papers in English Language Education 2*: 1-79. Institute for English Language Education, University of Lancaster.
- MURPHY, J. M. (1987). The listening strategies of English as a second language college students. In *Research & Teaching in Developmental Education*, 4(1): 27-46.
- NARDI, B. (1996). Activity theory and human-computer interaction. In B. NARDI (ed). *Context and Consciousness: activity theory and human – computer interaction*. Cambridge: MIT.
- NICHOLS, R. G. (1974). Listening: questions and problems. In *Quarterly Journal of Speech*, 33: 83-86.
- NOBLITT, J. S. (1993). Enhancing Instruction with multimedia. In *Selected Papers from the 4th National Conference on College Teaching and Learning*. Jack A. CHAMBERS (Ed.). Jacksonville: Center for the Advancement of Teaching and Learning, Florida Community College. [Disponível] <http://www.unc.edu/cit/iat-archive/publications/noblitt/noblitt1.html> . Acessado em 05/08/2004.
- NOBLITT, J. S. (1995a). *Nouvelles Dimensions: Une Méthode Multimédia*. Boston, M.A.: Heinle & Heinle.
- NOBLITT, J. S. (1995b). Cognitives approaches to listening comprehension. In *Selected Proceedings of the 1995 Joint Conference of the Southern Conference on Language Teaching and the South Carolina Foreign*

- Language Teachers' Association*. Georgia: Valdosta State University. [Disponível] <http://www.unc.edu/cit/iat-archive/publications/noblitt/noblitt3.html> . Acessado em 11/12/2004.
- NORD, J. R. (1981). Three steps to listening fluency: a beginning. In *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. H. WINITZ (Ed.). Rowley Mass.: Newbury House Publishers, pp.: 69-100.
- NUNAN, D. & R. CARTER (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: C.U.P.
- NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- NUNAN, D. (1990). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- O'MALLEY, J. M & A. U. CHAMOT (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: C.U.P.
- O'MALLEY, J. M., A. U. CHAMOT, & L. KUPPER (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. In *Applied Linguistics* 10 (4): 418-437.
- O'MALLEY, J. M., A. U. CHAMOT, G. STEWNER-MANZANARES, L. KUPPER, & R. P. RUSSO (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. In *Language Learning*, 35: 21-46.
- OLIVEIRA, M. K. de (1993). *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- ONG, W. J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Methuan.
- OXFORD, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies*. New York: Newbury.
- PAULSTON, C. B. & M. N. BRUDER (1976). *Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures*. Cambridge, M.A.: Winthrop.
- PEARSON, P. D. & L. FIELDING (1982). Listening Comprehension. In *Language Arts*, 59: 617-629.
- PERRENOUD, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- PETRIC, Bojana (2000). The effect of listening instruction on the development of listening skills of university students of English. In *NovELTY*. 7(3). [Disponível] <http://www.novelty.hu/htm2/vol73/bojana.htm> . Acessado em 10/02/2004.
- PETRIE, C. R. (1962). An experimental evaluation of two methods for improving listening comprehension abilities. (Tese de doutorado não

- publicada. Purdue University, 1961). In *Dissertation Abstracts*, 22: 2511-2512.
- PICA, T., R. YOUNG & C. DOUGHTY (1987). The impact of interaction on comprehension. In *TESOL Quarterly* 21:4: 737-758.
- POSTOVSKY, V. A. (1974). Effects of delay in oral practice at the beginning of second language learning. In *The Modern Language Journal* 58: 229-239.
- PRIBRAM, K. (1971). *Languages of the Brain: Experimental Paradoxes and Principles in Neuropsychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- PROVINCE OF BRITISH COLUMBIA (2001). Articulation Guide for English as a Second language Programs in the British Columbia Public Post-Secondary System – 2nd Edition. Ministry of Advanced Education and the Centre for Curriculum, Transfer and Technology. [Disponível] <http://www.aved.gov.bc.ca/esl/handbook/welcome.htm> . Acessado em 25/08/2004.
- PURDY, M. (1997). What is listening? In *Listening in Everyday Life: A personal and Professional Approach*. M. PURDY & D. BORISOFF (Eds.), Lanham, MD: University Press of America, pp.: 1-20.
- QUEVEDO, A. G. (1987). Estratégias de conscientização no ensino de compreensão de textos orais: Um estudo longitudinal. Dissertação de mestrado não publicada. LAEL/PUCSP. São Paulo.
- RAMOS, R. de C. & M. M. FREIRE (2001). Do presencial para o Virtual: Um desafio para o professor de inglês. [Disponível] http://www.abed.org/br/antiga/htdocs/paper_visem/rosinda_de_castro.htm. Acessado em 03/09/2004.
- RANKIN, P. T. (1952). The measurement of the ability to understand spoken language. (Tese de doutorado, University of Michigan, 1926). In *Dissertation Abstracts*, 12: 847-848.
- REGO, Teresa Cristina(1995). *Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. 2 ed. Petrópolis (RJ): Vozes.
- RICHARDS, J. & John PLATT (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.
- RICHARDS, J. C. (1983). Listening comprehension: approach, design, procedure. In *TESOL Quarterly* 17(2): 219-39.
- RICHARDS, J. C. (1985). *The Context of Language Teaching*. Cambridge: C.U.P.
- RILEY, (1981). Viewing comprehension: l'œil écoute. In *The Teaching of Listening Comprehension*. (ELT Documents Special: Papers presented at

- the Goethe Institut Colloquium Paris 1979). London: British Council, pp.: 143-156.
- RIVERS, W. M. & M. S. TEMPERLY (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: O.U.P.
- ROBINETT, B. W. (1978). *Teaching English to Speakers of Other Languages: Substance and Technique*. Minneapolis, M.N.: University of Minnesota Press.
- ROBINSON, G. L. (1991). Effective feedback strategies in CALL. In P. DUNKEL. (ed). *Computer-assisted language learning and testing*. New York: Newbury House. pp: 155-167.
- RODRIGUES, Iracema Stancati (2003). A Mudança da Prática Pedagógica do Modelo Presencial para o Modelo de Educação a Distância sob as Óticas da Teoria da Atividade e da Metodologia Inovadora. Dissertação de mestrado não publicada. Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Curitiba. [Disponível] <http://www.ppgte.cefetpr.br/dissertacoes/dis2003.htm#dis110>. Acessado em 04/01/2005.
- RODRIGUES, Rosângela (1998).. Modelo de avaliação para cursos no Ensino a Distância: estrutura, aplicação e avaliação. Dissertação de mestrado, PPGE/UFSC [Disponível] <http://www.eps.ufsc.br/disserta98/roser/>. Acessado em 17/12/2004.
- ROMISZOWSKI, Alex (2004). Panorama histórico - y personal- de la evolución de la educación a distancia IN Revista Brasileña de Aprendizaje Abierto y a Distancia, Editorial - vol. 2/4. [Disponível] <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&inford=912&sid=22>. Acessado em 08/12/2004.
- ROSENTHAL, J. (Ed.) (2000). *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- ROST, M. (1990). *Listening in Language Learning*. London: Longman.
- ROST, M. (1991). *Listening in Action: Activities for Developing Listening in Language Teaching*. New York: Prentice Hall.
- ROST, M. (1994). *Introducing Listening*. Harmondsworth: Penguin.
- ROST, M. (1994). On-line summaries as representations of lecture understanding. In *Academic Listening*. J. FLOWERDEW (Ed.) Cambridge: C.U.P., pp.: 93-128.
- ROST, M. (2001). Listening. In *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Ronald CARTER & David NUNAN (Eds.) Cambridge: C.U.P.

- ROST, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Christopher N. CANDLIN & DAVID R. Hall (Eds.). London: Pearson Education Limited, Longman.
- ROUNDS, P. (1987). Characterizing successful classroom discourse for NNS teaching assistant training In *TESOL Quarterly* 21(4): 643-671.
- ROURKE, L., T. ANDERSON, D.R. GARRISON, & W. ARCHER (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. In *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement ^ distance*, [Disponível] http://cade.athabasca.ca/vol14.2/rourke_et_al.html . Acessado em 27/06/2005.
- RUBIN, J. & A. WENDEN (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. UK: Prentice-Hall International.
- RUBIN, J. (1975). What the “good language Learner” can teach us. In *TESOL Quarterly*. V. 9, n.1, pp.:41-51.
- RUBIN, J. & D. MENDELSON (1995). *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominic Press.
- RUBIN, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. In *The Modern Language Journal*. 78(2): 199-221.
- RUBIN, J. (1995). The contribution of video to the development of competence in listening. In *A guide for the Teaching of Second Language Listening*. D. MENDELSON & J. RUBIN (Eds.). San Diego: Dominic Press, pp.: 151-165.
- SABBAG, Maria do Carmo (2002). O Chat e a Percepção Lingüística em um Curso de Inglês On-line. Dissertação de Mestrado não publicada. PUC-SP.
- SALONOM, E. (ed) (1993). *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge: C.U.P.
- SANTAROSA, Dra. Lucila Maria Costi (s.d.). Comunicar para aprender, aprender para comunicar: ambientes de aprendizagem telemáticos como alternativa. [Disponível] http://www.niee.ufrgs.br/publicacoes/artigos/chi_arti.html . Acessado em 19/09/2003.
- SANTI, Lucimar Canonico de (2003). A Afetividade de uma professora na interação com seus alunos em um curso de inglês online. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós LAEL, PUCSP, São Paulo.
- SCARCELLA, R. C. & R. L. OXFORD (1992). *The Tapestry of Language Learning*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.

- SCHANK, R. C. & R. P. ABELSON (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding: an Enquiry into Human Knowledge Structure*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- SCHANK, R. C. (1972). Conceptual dependency: a theory of natural language understanding. In *Cognitive Psychology* 3: 552-631.
- SCHNEWLY, B. & J. DOLZ (1998). *Pour un Enseignement de l'Oral – Initiation aux Genres Formels l'École*. Paris: ESF éditeur.
- SECULES, T., C. HERRON & M. TOMASELLO (1992). The effect of video context on foreign language learning. In *The Modern Language Journal*, 76(iv): 480-490.
- SHALOM, C. (1993). Established and evolving spoken research process genres: Plenary lecture and poster session discussions at academic conferences. In *English for Specific Purposes*. 12: 37-50.
- SHEERIN, S. (1989). *Self-Access*. Oxford: O.U.P.
- SHERRON, G. T. & J. V BOETTCHER (1997). 'Distance learning: The shift to interactivity'. In *CAUSE Professional Paper Series*, no. 17.
- SHRUM, J. L. & E. W. GLISAN (1999). *Teacher's handbook: Contextualized Language Instruction*. Boston, M.A.: Heinle & Heinle.
- SILVERMAN, David (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Task, Text and Interaction*. 2nd edition. London: Sage Publications.
- SILVERMAN, Eric Kline (1997). Politics, Gender, and Time in Melanesia and Aboriginal Australia In *Ethnology Abstracts*, Spring, vol. 36: 2.
- SINCLAIR, J. McH & M. COULTHARD (1975). *Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: O.U.P.
- SNOW, B. G. & K. PERKINS (1979). The teaching of listening comprehension and communication activities. In *TESOL Quarterly*, 13: 51-63.
- SOUZA, Flávia Veloso de & Alex Sandro GOMES (2003). Análise da Atividade Assíncrona na Interação via Lista de Discussão: Estudo de Caso em Curso de Formação Continuada de Professores em Regime Semipresencial. In *XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação S B I E*, Rio de Janeiro. [Disponível] <http://www.cin.ufpe.br/~asg/producao/velososbie2003.pdf>. Acessado em 03/01/2005.
- SOUZA, R. (2001). O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico In V. MENEZES (org). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras. UFMG.

- SPASSER, MARK A. (2002). Realist Activity Theory for Digital Library Evaluation: Conceptual Framework and Case Study. In *Computer Supported Cooperative Work*, vol. 11:3. [Disponível] <http://www.ics.uci.edu/~redmiles/activity/final-issue/Spasser/Spasser.pdf>. Acessado em 03/01/2005.
- SPEARRITT, D. (1962). *Listening Comprehension – a Factorial Analysis*. Melbourne, Australia: G. W. Green & Sons Pty.
- SPERBER, D. & D. WILSON (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- SPRENGER, Terezinha Maria (2004). Conscientização e autonomia em formação on-line de professores. Tese de doutorado não publicada. LAEL/PUCSP. São Paulo.
- STAKE, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- STEIL, L., L. BARKER & K. WATSON (1983). *Effective Listening: Key to Your Success*. Reading, M.A.: Addison-Wesley.
- STEMPLESKI, S. & B. TOMALIN (1990). *Video in Action*. New York: Prentice Hall International.
- STEMPLESKI, S. & P. ARCARIO (1992). *Video in Second Language Teaching: Using, Selecting, and Producing Video for the Classroom*. Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
- STEVICK, E. (1976). *Memory, Meaning and Method*. Rowley, MA.: Newbury House Publishers, Inc.
- STRODT-LOPES, B. (1987). Personal anecdotes in university classes. In *Anthropological Linguistics* 29(2): 194-258.
- STUDDERT-KENNEDY, M. (1976). Speech perception. In N. J. LASS (ed.). *Contemporary issues in experimental phonetics*. New York: Academic Press. pp.: 243-293.
- SWALES, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: C.U.P.
- TAMMELIN, M. (1998). From telepresence to social presence: The role of presence in a network-based learning environment. In *Aspects of Media Education: Strategic Imperatives in the Information Age*. S. TELLA, (Ed.) Media Education Centre. Department of Teacher Education. University of Helsinki. Media Education Publications 8.
- TANNEN, D. (1982). The oral literate continuum in discourse. In *Spoken and Written Language: Exploring Orality*. E. TANNEN (Ed.), pp.: 1-16.

- TAUROZA, STEVE & D. ALLISON (1994). Expectation-driven understanding in information systems lecture comprehension In *Academic Listening*, J. FLOWERDEW (Ed.). Cambridge: C.U.P., pp.: 35-54.
- TAVARES, K. C. A. (2004). Aprender a moderar lista de discussão – um estudo na perspectiva da teoria da atividade. Tese de doutorado. LAEL/PUCSP. São Paulo.
- TAVARES, K.C.A. (2001). Discutindo a formação do professor on-line - de listas de habilidades docentes ao desenvolvimento da reflexão crítica . [Disponível] <http://www.comunicar.pro.br/artigos/reflex.htm> . Acesso em 5 de setembro de 2004
- TAYLOR, H.M. (1981). Learning to listen to English. In *TESOL Quarterly* 15(1): 41-50.
- TAYLOR, James C. (2001). Fifth Generation Distance Education. In Higher Education Series. Report nº 40. June. Australia. [Disponível] <http://www.dest.gov.au/archive/highered/hes/hes40/hes40.pdf>. Acessado em 21/06/2006.
- TENG, HUEI-CHUN (1999). Needs analysis of EFL listening by Taiwanese college students. In *Kotesol Proceedings of PAC2 (The Second Pan Asian conference)*. pp.: 169-178. [Disponível] http://www.kotesol.org/pubs/1999-proceedings/abs_169teng.shtml . Acessado em 25/08/2003.
- THANAJARO, METINEE (2000). Using authentic materials to develop listening comprehension in English as a second language classroom. Tese de doutorado não publicada. Virginia: Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University. [Disponível] <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-03012000-00590032/unrestricted/Metinee.pdf>. Acessado em 30/05/2004.
- THOMPSON, S. (1994). Frameworks and contexts: a genre-based approach to analysing lecture introductions. In *English for Specific Purposes*, 13(2).
- THOMPSON, S. (s/d). Intonation and the signalling of organisation in academic monologues. [Disponível] <http://www.baleap.org.uk/pimreports/2001/warwick/thompson.htm> . Acessado em 08/08/2004.
- TOLMAN, CHARLES W. (1999). Society versus context. In *Perspectives on Activity Theory*, Y. ENGSTRÖM, R. MIETTINEN & R. PUNAMÄKI (Eds.), USA: Cambridge University Press.
- UNDERWOOD, M. (1989). *Teaching Listening*. London: Longman.
- UR, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: C.U.P.

- VALENTE, J. Armando (1999). Análise dos diferentes tipos de software na educação In J. A. VALENTE (org.) *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP/NIED.
- VANDERGRIFT, L. (1998). Successful and less successful listeners in French: What are the strategy differences? In *French Review*, 71: 370-395.
- VANDERGRIFT, L. (2002). 'It was nice to see that our predictions were right': Developing metacognition in L2 Listening Comprehension In *Canadian Modern Language Review*, 58(4). [Disponível] http://www.utpjournals.com/product/cmlr/584/584_Vander.html. Acessado em 27/12/2004.
- VANDERGRIFT, L. (1997a). The comprehension strategies of second language (French). listeners: A descriptive study. In *Foreign Language Annals*, 30: 387-409.
- VANDERGRIFT, L. (1997b). The Cinderella of communication strategies: Reception strategies in interactive listening .In *Modern Language Journal*, 81: 494-505.
- VYGOSTKY , L. S. (1978). *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Disponível] <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/mind/> Acessado em 26/01/2005.
- VYGOSTKY , L. S. (1985). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
- VYGOSTKY , L. S. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOSTKY, L. S. (1989). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WADT, Maria Paula Salvador (2002). Questões de avaliação de design de um curso de inglês online. Dissertação de Mestrado não publicada. LAEL/PUCSP. São Paulo.
- WALES, R. & J.G. MARSHALL (1976). The organization of linguistic performance. In *Psycholinguistic Papers. The Proceedings of the 1966 Edinburgh Conference*. J. LYONS & R.J. WALES (Eds.), Edinburgh: E.U.P., pp.: 29-84.
- WARSCHAUER, M. & C. MESKILL (2000). Technology and second language learning. In *Handbook of undergraduate second language education*. J. Rosenthal (Ed.) Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp.: 303-318. [Disponível] <http://www.gse.uci.edu/markw/tslt.html> . Acessado em 4/07/2003.
- WEISSENRIEDER, M. (1987). Listening to the News in Spanish. In *Modern Language Journal*, 71: 18-27.

- WELLS, G. (1994).. The complementary contributions of Halliday and Vygotsky to a "language-based theory of learning." In *Linguistics and Education* 6 (1): 41-90.
- WELLS, G. (1998). Dialogue and the Development of the Agentive Individual: An Educational Perspective. In: *Fourth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory*. Proceedings of the Fourth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory.
- WELLS, G. (1999). *Dialogic Inquiry – Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. USA: Cambridge University Press.
- WENDEN, A. & Joan RUBIN (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- WENDEN, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. New York, NY: Prentice-Hall.
- WERTSCH, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. V. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- WIJASURIYA, B. (1971). The occurrence of discourse-markers and inter-sentence connectives in university lectures and their place in the testing and teaching of listening comprehension in English as a foreign language. M. Ed. Thesis, University of Manchester.
- WINITZ, H. (1981). *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- WOLFF, D. (1987). Some assumptions about second language text comprehension. In *Studies in Second Language Acquisition* 9 (3): 307-326.
- WOLVIN, A. D. & C. G. COAKLEY (1988). *Listening*. Dubuque, I.A.: Wm. C. Brown.
- YAMAGATA-LYNCH, Lisa C. (2003). Using Activity Theory as an Analytical Lens for Examining Technology Professional Development in Schools. In *Mind, Culture and Activity*, 10 (2): 11-119. [Disponível} http://www.cedu.niu.edu/~lynch/using_activity_theory.pdf. Acessado em 03/01/2005.
- YIN, Robert K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park, CA: Sage.

- YOUNG, L. (1994). University lectures – macro-structure and micro-features
In *Academic Listening*, J. FLOWERDEW (Ed.), Cambridge: C.U.P., pp.:
159-176.
- ZACHARIAS, V. L. Camara (tradução). (2004). Teoria do Desenvolvimento
Mental e Problemas da Educação In *Perspectivas: Oficina Internacional
de Educación*, vol. XXIC, n°s 3 – 4, 1994, pps. 773-799. [Disponível]
<http://www.centrorefeducacional.com.br/vydesmen.htm>. Acessado em
11/12/2004.

ANEXOS

ANEXO 1
CARTA DE PERMISSÃO

EU, _____, RG Nº
_____ autorizo a utilizar os dados produzidos por mim no curso on-line durante o período de março a julho de 2003. Este curso foi disponibilizado no site <http://lael.pucsp.br/teleduc>. Estou ciente que as informações colhidas através de questionários e registros automáticos do sistema serão usadas para pesquisa. Será importante que minha identidade seja protegida.

São Paulo, _____ de _____ de 2003.

ANEXO 2**PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS**

<http://lael.pucsp.br>

Questionário de Avaliação do Módulo de Compreensão de Inglês falado via Internet I e II

<p>CARO ALUNO,</p> <p>ESTA ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DE CURSO É OBRIGATÓRIA. SUAS RESPOSTAS SÃO VITAIS PARA O APRIMORAMENTO DOS MÓDULOS DE COMPREENSÃO DE INGLÊS FALADO VIA INTERNET I E II E DO PROGRAMA COMO UM TODO.</p> <p>O CONTEÚDO DAS RESPOSTAS EM NADA AFETARÁ SUA NOTA FINAL NO MÓDULO.</p> <p>Depois de responder ao questionário, salve-o em seu computador (use a opção "salvar como") e envie-o por e-mail, como um documento anexado (attached document) para mailto:makintox@ajato.com.br</p> <p>Muito obrigada por sua participação.</p>

Fale de você			
Preencha os espaços abaixo			
1. Nome		Idade:	
2. Endereço		Cidade	
3. Formação Acadêmica			
Graduação em:		Ano:	
Pós-Graduação em:		Ano:	
4. Experiência profissional			
Escola Pública:		Tempo:	
Disciplinas: <input type="checkbox"/> Inglês <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Outra:			
Escola Particular:		Tempo:	
Disciplinas: <input type="checkbox"/> Inglês <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Outra:			
Escola de Línguas		Tempo:	
Disciplinas: <input type="checkbox"/> Inglês <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Outra:			

Avalie Problemas com a Internet	
Assinale todas as alternativas que se aplicam ao seu caso.	
5. Você utilizava a Internet antes de fazer esses módulos?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
6. Em caso afirmativo, há quanto tempo?	<input type="checkbox"/> 0 - 6 meses <input type="checkbox"/> 6 meses - 1 ano <input type="checkbox"/> 1 ano - 2 anos <input type="checkbox"/> mais de 2 anos
7. As páginas demoram muito para carregar.	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente
8. Minha conexão cai.	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente
9. Tive Problemas com a senha.	<input type="checkbox"/> Esquecimento da senha. <input type="checkbox"/> Senha que não era reconhecida.
10. Tive Problemas de acesso às <i>Content Pages</i> .	<input type="checkbox"/> Muitas vezes não conseguia abrir e visualizar. <input type="checkbox"/> Às vezes não conseguia abrir e visualizar.
11. Tive Problemas no <i>Discussion Forums</i> .	<input type="checkbox"/> Conseguia ler, mas não sabia responder. <input type="checkbox"/> Conseguia ler, mas não localizava as mensagens já lidas. <input type="checkbox"/> Não consegui ler nenhuma mensagem.
12. Tive Problemas no <i>Chat</i> .	<input type="checkbox"/> Não consegui entrar no <i>Chat</i> . <input type="checkbox"/> Só conseguia ler, mas não conseguia enviar mensagens. <input type="checkbox"/> Só conseguia enviar mensagens, mas não conseguia ler. <input type="checkbox"/> Era expulsa do Chat com frequência
Tive outros problemas técnicos não mencionados acima:	

Estudando on-line	
Assinale todas as alternativas que se aplicam ao seu caso.	
13. Sua necessidade para fazer os módulos era:	<input type="checkbox"/> Muito grande, precisava para minhas atividades no trabalho. <input type="checkbox"/> Não muito grande, poderia fazê-los em um outro momento. <input type="checkbox"/> Pequena, apenas por curiosidade pessoal e poderia fazê-los em outro momento. <input type="checkbox"/> Outros, complete:
14. Com relação ao fato de sua professora e colegas não estarem fisicamente presentes você	<input type="checkbox"/> Não encontrou problemas porque se comunicava com eles sempre que precisava. <input type="checkbox"/> Sentiu falta de ter pessoas por perto. <input type="checkbox"/> Outros, complete:
15. Como você se organizou para fazer os módulos?	<input type="checkbox"/> Não fez planejamento, trabalhava nas horas vagas. <input type="checkbox"/> Fez um planejamento mas não conseguiu mantê-lo; trabalhava quando podia. <input type="checkbox"/> Fez um planejamento e conseguiu mantê-lo. Se optou por esta resposta, por favor descreva seu modo de trabalhar. <input type="checkbox"/> Outros, complete:
16. Quanto tempo por semana você dedicou aos módulos:	<input type="checkbox"/> Até 3 horas. <input type="checkbox"/> Entre 4 e 7 horas. <input type="checkbox"/> Entre 8 e 11 horas. <input type="checkbox"/> Mais do que 11 horas.
17. Como você fez as atividades dos módulos?	<input type="checkbox"/> Fez tudo on-line, quase sem impressão de páginas. <input type="checkbox"/> Imprimiu muita coisa e também fez atividades on-line. <input type="checkbox"/> Fez xerox de material já impresso por um colega e também fez atividades on-line. <input type="checkbox"/> Outra, complete:
18. Que computador você utilizou para fazer as atividades?	<input type="checkbox"/> Computador em casa. <input type="checkbox"/> Computador na escola <input type="checkbox"/> Computador de amigos. <input type="checkbox"/> Outro, complete:

Avalie os módulos de Compreensão Oral I e II	
19. Quanto aos assuntos e à extensão das unidades dos módulos:	Gostei de: Não gostei de: Sugestões:
20. Quanto aos textos orais das unidades:	Gostei de: Não gostei de: Sugestões:

<p>21. Quanto às indicações de sites dadas pela professora: Gostei de:</p> <p>Não gostei de:</p> <p>Sugestões:</p>
<p>22. Quanto aos chats: Gostei de:</p> <p>Não gostei de:</p> <p>Sugestões:</p>
<p>23. Quanto às propostas de trabalho conjunto Gostei de:</p> <p>Não Gostei de:</p> <p>Sugestões:</p>
<p>24. Quanto aos exercícios com arquivos em áudio: Gostei de:</p> <p>Não gostei de:</p> <p>Sugestões:</p>
<p>25. Quanto ao feedback do professor: Gostei de:</p> <p>Não Gostei de:</p> <p>Sugestões:</p>
<p>26. Quanto ao suporte técnico oferecido: a)avalie o suporte oferecido pelo tutorial online. Você o consultou? Mencione isso em sua resposta. b)avalie o suporte técnico oferecido pela Profa. Angelita Quevedo</p>

Avalie a sua Aprendizagem
Em Língua Inglesa

27. Na sua opinião, quais as atividades que mais contribuíram para o desenvolvimento de sua habilidade de compreensão oral em inglês? Justifique.

28. Na sua opinião, quais atividades foram mais difíceis? Justifique.

29. Cite pelo menos 5 "coisas" que você aprendeu ligadas à compreensão oral

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Sobre Computador e Internet	
30. Na sua opinião, o que mais ajudou você a aprender a controlar o computador, navegar pelo curso e pela Internet? Justifique.	
31. Cite pelo menos 5 "coisas" que você aprendeu ligadas ao uso do computador, do curso e da Internet	1.
	2.
	3.
	4.
	5.

Avalie a sua Experiência
32. Como aluno/a: O curso contribuiu para um jeito novo de aprender? O curso ajudou você a se conhecer melhor como aluno/a? Por favor dê exemplos que ilustrem aspectos positivos e negativos de sua experiência neste curso, como aluno.
33. Como professor/a: O curso lhe deu idéias úteis à sua atividade docente? O curso fez você pensar em questões associadas à docência? É possível transferir essa reflexão ou essas idéias para sua sala de aula? Por favor dê exemplos que ilustrem aspectos positivos e negativos de sua experiência neste curso, como professor.
34. Como pessoa: O curso provocou alguma descoberta pessoal? O curso provocou algum novo acontecimento profissional ou pessoal?
35. Se houver mais alguma informação que você queira nos dar, por favor use livremente o espaço abaixo.

Muito obrigada por sua cooperação!