



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANGÉLICA BOVO DE CARVALHO

**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DA
INTERNET NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA:
UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS**

Londrina

2005

ANGÉLICA BOVO DE CARVALHO

**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DA
INTERNET NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: UM
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lopes Cristóvão

Londrina

2005

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C331f Carvalho, Angélica Bovo de.
A formação docente para o uso da internet no ensino da língua inglesa : um processo de construção de significados / Angélica Bovo de Carvalho. – Londrina, 2005.
208f.

Orientadora: Vera Lúcia Lopes Cristóvão.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2005.
Bibliografia: f. 202-205.

1. Professores de inglês – Formação – Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Internet na educação – Teses. I. Cristóvão, Vera Lúcia Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. III. Título.

Angélica Bovo de Carvalho

**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DA
INTERNET NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: UM
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lopes Cristóvão

Prof.^a Dr.^a Telma Nunes Gimenez

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Martins Fontes

Londrina, ____ de _____ de 2005

*À minha querida família
Alexandre e Natália*

AGRADECIMENTOS

À Deus, que nos momentos de fraqueza foi a minha força, na angústia o meu refúgio, na dor o meu alívio e com a conclusão deste trabalho, a minha vitória.

À Vera, pela compreensão e pelas valiosas orientações e sobretudo por ter acreditado em mim e em meu trabalho mais do que eu mesma.

Às professoras M. e R. sem as quais a execução deste estudo não seria possível.

Às professoras Doutora Telma Gimenez e Doutora Maria do Carmo Martins Fontes pelas valiosas contribuições ao longo do trabalho, em especial, à atenção da professora Telma na ministração da oficina.

À todos de minha família, pelo apoio, paciência e compreensão nos momentos mais difíceis, em especial, à minha querida sogra pelos cuidados com a Natália.

CARVALHO, Angélica Bovo de. **A formação docente para o uso da internet no ensino da Língua Inglesa**: um processo de construção de significados. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

Tivemos como objetivo neste estudo analisar o processo de formação docente para o uso da internet no ensino da língua inglesa. O foco da análise está voltado para as representações de duas professoras de inglês do contexto público de ensino manifestadas antes e após suas participações na oficina “Internet no ensino de inglês”. Com o suporte teórico-metodológico do interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 1999), a análise foi efetuada em quatro etapas. Primeiramente, interpretamos as representações iniciais, dados provenientes de um grupo focal realizado antes das atividades teóricas e práticas. Procedemos a análise focalizando, nessa parte, o contexto de produção e conteúdo temático. Em seguida, com base nessa mesma proposta, analisamos as representações finais coletadas por meio de uma sessão reflexiva após a realização das atividades. Num terceiro momento, com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas após a realização das atividades, estabelecemos uma análise comparativa entre o quadro das representações iniciais e as representações finais. E, por último, com o objetivo de compreender o processo de construção de significados via marcas lingüístico-discursivas, analisamos a infra-estrutura textual observando o plano textual global, os tipos de discurso e os tipos de seqüência característicos do processo de significação. O resultado da análise mostrou que a despeito de todas as faltas mencionadas no grupo focal, com um pequeno incentivo para a superação da falta de formação tecnológica do professor, significados foram construídos. Organizados por meio de fases da seqüência descritiva, explicativa e argumentativa foram mencionados os seguintes temas após a introdução da internet no ensino de inglês: mudança no padrão de interação dos alunos; mais interesse pela aprendizagem; melhora na auto-estima do professor; mudanças no papel do professor e do aluno, isto é, o professor deixou de ser o foco do ensino para ser o mediador, e o aluno por sua vez, deixou de ser tão passivo para agir com mais autonomia na sua aprendizagem. Mudanças como essas apontam para a importância da formação tecnológica do professor de língua inglesa também como alternativa possível de se solucionar alguns problemas encontrados no ensino da língua como aqueles relacionados à baixa ou nenhuma motivação de nossos alunos pela aprendizagem do inglês.

Palavras-chave: Formação tecnológica do professor de inglês. Internet. Representação. Construção de significado.

CARVALHO, Angélica Bovo de. **The teacher education for the use of the internet for the teaching of the English Language: a process of construction of meanings.** 2005. Dissertation (Master's degree in Studies of the Language) - State University of Londrina, Londrina.

ABSTRACT

Our objective in this study was to analyse the teacher education process for the use of the internet for the teaching of english. The focus of the analysis was the representations of two public school english teachers manifested before and after their participation in the workshop "internet for the english teaching". Supported by the theoretical and methodological principles of the sociodiscursive interactionism (BRONCKART, 1999), the analysis was conducted in four stages. At the first stage we interpreted the data collected in a focus group carried out before the theoretical and practical activities focusing both on the production context and the theme content. We proceeded with the next part of the analysis based on the same proposal, interpreting the final representations collected after the activities. Next, with the purpose of comprehending the changes manifested after the activities, we established a comparative analysis between the initial and final representations. Finally, in order to understand the meaning construction process through its linguistic marks, we performed the analysis of the textual infra-structure, observing content organization, discourse types and sequence types that characterise the meaning process. The findings show us that despite of all the lacks mentioned on the focus group, with a bit of incentive in order to overcome the lack of teacher technological education, some meanings were constructed. Organized by descriptive, explicative and argumentative sequences, the manifested meanings were: changes in teachers' and students' roles; changes in student interaction; higher teacher self-esteem, more interest and autonomy to the apprenticeship. That is, the teacher turned way from the focus of teaching in order to be the mediator, while the student became more active in his/her learning process. Theses changes point towards the importance of investing in the english teacher technological education in order to solve some problems, at least those related to the lack of motivation of our students to the english language learning.

Key words: English teacher technological education. Internet. Representation. Construction of meaning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Histórico das ações relativas à implantação da informática educativa no Estado do Paraná	22
Quadro 2 – Objetivo para cada ação de reflexão e modo de realização	89
Quadro 3 – Atividades realizadas no decorrer da pesquisa	95
Quadro 4 – Contexto de produção do grupo focal.....	107
Quadro 5 – Síntese do conteúdo temático do grupo focal.....	131
Quadro 6 – Contexto de produção da sessão reflexiva.....	133
Quadro 7 – Síntese do conteúdo temático da sessão reflexiva.....	153
Quadro 8 – Síntese da comparação entre as representações iniciais e finais	154
Quadro 9 – Descrição e avaliação de R. sobre sua aula com a internet.....	166
Quadro 10 – Explicação de R. sobre o envolvimento dos alunos na aula com a internet.....	169
Quadro 11 – Descrição e avaliação de M. o sobre o desenvolvimento de sua aula	171
Quadro 12 – Explicação de M. sobre o problema operacional das máquinas.....	172
Quadro 13 – Explicação de R. sobre o bom envolvimento dos alunos que já usaram a internet.....	173
Quadro 14 – Explicação de M. sobre a adequação do computador às expectativas dos alunos.....	175
Quadro 15 – Argumento de R. sobre o potencial da internet na promoção da interação	176
Quadro 16 – Descrição de R. sobre o desempenho dos alunos nas atividades do livro didático e nas atividades on-line	177
Quadro 17 – Explicação de M. sobre como as atividades on-line podem auxiliar na pesquisa.....	178
Quadro 18 – Argumentação de M. sobre a importância de se aprender inglês e de usar a internet na atualidade.....	179
Quadro 19 – Argumentação de R. sobre o papel da escola pública em proporcionar aos alunos acesso à internet	180

Quadro 20 – Argumentação de R. sobre a diferença observada entre a aula tradicional e a aula com a internet	181
Quadro 21 – Argumentação de M. de que, na internet, no início, é aconselhável trabalhar com conteúdos já apresentados em sala.....	182
Quadro 22 – Explicação de R. sobre a importância do papel do professor em proporcionar aos alunos possibilidades de acesso ao computador/internet	183
Quadro 23 – Argumentação de R. sobre o papel da escola na democratização do acesso à internet.....	184
Quadro 24 – Explicação de R. sobre a questão do não funcionamento adequado do laboratório	185
Quadro 25 – Argumentação de M. para que os professores se mobilizem para comprarem os equipamentos necessários para o laboratório.....	186

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
 CAPÍTULO 1	
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
2.1 A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLA NA ERA DIGITAL	33
2.2 RESIGNIFICAÇÃO DO ENSINAR E APRENDER NO NOVO PARADIGMA TECNOLÓGICO DE EDUCAÇÃO	39
2.3 A INTERNET COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS	45
2.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	59
2.5 O CONCEITO DE REFLEXÃO	63
2.6 O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO.....	66
2.6.1 Atividade social, linguagem, pensamento e representação.....	67
2.6.2 Representação de mundo	69
2.6.3 Ações de linguagem.....	70
2.6.4 A materialidade da ação de linguagem	72
2.7 REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR E IDEOLOGIA NA ERA DA INFORMAÇÃO	78
 CAPÍTULO 2	
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	84
3.1 CONCEITUAÇÃO DA PESQUISA	84
3.2 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	86
3.2.1 Grupo focal	87
3.2.2 Sessão reflexiva	89
3.3 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS E DOS GRUPO DE ESTUDO	90
3.3.1 Oficina internet no ensino de inglês	90
3.3.2 Grupo de estudo 1 e 2.....	94
3.4 DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DE COLETA DE DADOS E DURAÇÃO DA COLETA	95
3.5 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES E DO CONTEXTO ESCOLAR	98
3.6 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES SELECIONADOS PARA A ANÁLISE	101
3.7 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS	104

CAPÍTULO 3

4 ANÁLISE DOS DADOS	106
4.1 REPRESENTAÇÕES INICIAIS NO GRUPO FOCAL	106
4.1.1 Contexto de produção	107
4.1.2 Conteúdo temático	111
4.1.2.1 Impedimentos para o uso da internet na escola	112
4.1.2.1.1 Falta de formação do professor	113
4.1.2.1.2 Falta de apoio da direção escolar	116
4.1.2.1.3 Falta de suporte técnico	117
4.1.2.1.4 Falta de instalações adequadas	118
4.1.2.2 A internet no ensino de inglês: relato de experiência	120
4.1.2.3 Papel do professor	123
4.1.2.4 A internet como ferramenta de auxílio no trabalho	124
4.1.2.5 O papel da internet na educação e no ensino de inglês	126
4.1.2.5.1 A internet funcionando como instrumento na promoção da aprendizagem autônoma	126
4.1.2.5.2 A internet como ambiente favorável à interação cultural	128
4.1.2.5.3 A internet como ferramenta no ensino autêntico do inglês	130
4.2 REPRESENTAÇÕES NA SESSÃO REFLEXIVA	133
4.2.1 Contexto de produção	133
4.2.2 Conteúdo temático	136
4.2.2.1 A internet como ferramenta de motivação para o ensino de inglês	137
4.2.2.2 A aplicação das atividades on-line	138
4.2.2.3 A internet proporcionando maior engajamento do aluno na aprendizagem	139
4.2.2.4 Vencendo o desafio	141
4.2.2.5 A reação positiva dos alunos quanto às atividades elaboradas melhora a auto-estima das professoras	142
4.2.2.6 Características presentes nas atividades on-line que contribuem para aprendizagem	144
4.2.2.7 Educação tecnológica: responsabilidade social da escola e dos professores	146
4.2.2.8 Os impedimentos ainda continuam	148

4.2.2.9 Formação dos professores.....	151
4.3 REPRESENTAÇÕES INICIAIS X REPRESENTAÇÕES FINAIS	154
4.4 INFRA-ESTRUTURA TEXTUAL	163
4.4.1 Plano geral	163
4.4.2 Tipos de discurso	164
4.4.3 Tipos de seqüência	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS.....	201
ANEXOS	205
ANEXO A – Grupo focal Questões para coleta das representações das professoras sobre o uso da internet no ensino de inglês	206
ANEXO B – Conjunto de questões aplicadas na sessão reflexiva	207

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs),¹ no contexto atual, tem introduzido mudanças na vida das pessoas. As possibilidades trazidas pelos novos meios instauram uma nova maneira de apreender a realidade que nos cerca. “Cada vez mais concebemos o social, os seres vivos ou os processos cognitivos através de uma matriz de leitura informática” (LEVY, 1993, p. 15).

A tecnologia pode atuar como instrumento facilitador e mediador no processamento de informações e na comunicação entre as pessoas. Basta olharmos ao nosso redor para percebermos a abrangência da tecnologia em diversas áreas da sociedade. São avanços como leitura óptica dos preços dos produtos dos supermercados, pesquisadores e pessoas em geral ligadas em rede de computador, terminais de caixas eletrônicos funcionando 24 horas, tomografia computadorizada, rádio e TV via satélite.

Esse cenário informatizado implica a formação de indivíduos digitalmente letrados para bem integrar-se às novas práticas sociais mediadas pela tecnologia. A alfabetização tecnológica (SAMPAIO; LEITE, 1999), nos dias atuais, é condição essencial para a socialização do indivíduo, a inserção no mundo e a interpretação deste. Já não basta uma alfabetização lecto-escrita, o leitor do século

¹ Moreira (2004, p. 129), citando Cabero (2000, p. 16), usa a denominação NTICs para se referir a uma série de novos meios (como a internet, a multimídia, a TV por satélite e a realidade virtual) que giram, de maneira interativa, em torno das telecomunicações, da informática e dos meios audiovisuais. Essas novas tecnologias se diferenciam das tradicionais (como os projetores de slides, o vídeo, os retroprojetores), no que diz respeito ao seu uso como instrumento de ensino, pelas “possibilidades de criação de novos ambientes comunicativos e expressivos que facilitam aos receptores a possibilidade de desenvolver novas experiências formativas, expressivas e educativas”. De modo geral, estas novas tecnologias poderiam ser definidas como “meios

XXI precisa estar alfabetizado tecnologicamente para interpretação e ação crítica junto às novas tecnologias e formas de comunicação.

Neste contexto, a escola como espaço de disseminação da cultura e do conhecimento exerce papel fundamental na formação e integração social do cidadão. O papel da Educação deve voltar-se também para a democratização do acesso ao conhecimento, produção e interpretação das tecnologias e suas linguagens. Para isto, torna-se necessário preparar o professor para utilizar pedagogicamente as tecnologias na formação de cidadãos que deverão produzir e interpretar as novas linguagens do mundo atual.

Mateus (2004) argumenta que, se temos como fundamento a Educação para a transformação e diminuição das desigualdades sociais, devemos compreender a introdução de novas tecnologias no contexto educacional como elementos essenciais para uma política educacional de inclusão e emancipação humana e social.

Para exploração didática da internet ² na escola, é preciso muito mais que equipar as escolas com laboratórios de informática modernos; é preciso investir na formação do professor de forma integral, isto é, na formação instrumental – noções práticas de utilização do computador como fonte e ferramenta pedagógica e formação reflexiva – com o entendimento do computador como uma nova maneira

eletrônicos que criam, armazenam, recuperam e transmitem a informação de forma rápida e em grande quantidade, combinando diferentes tipos de códigos em uma realidade hipermídia”.

² A internet é uma rede global de computadores que se comunicam utilizando uma linguagem comum por meio do protocolo de transmissão TCP/IP. Ela oferece uma série de aplicações como a www, correio eletrônico, transferência de arquivos, grupos de discussão, chat, entre outros. Portanto a World Wide Web é algo diverso da internet. A WWW é apenas uma seção da rede: uma coleção de documentos que utilizam um protocolo chamado HTTP. Foi a segunda ferramenta da internet a ser criada, após do correio eletrônico, e reúne informações em forma de texto, imagens, vídeo e som no formato de hipertexto.

de representar o conhecimento, provocando um redimensionamento de conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas idéias e valores.

Vejamos, então, em um breve histórico, algumas das iniciativas desenvolvidas nos cenários nacional e local para a implantação da informática na Educação, bem como para a formação de professores.

De acordo com Almeida (s.d.), a informática começou a disseminar-se no sistema de Educação Pública brasileiro através de uma iniciativa do Ministério da Educação. Inicialmente, o Ministério da Educação (MEC) patrocinou um projeto, denominado Educom (1985-1991), destinado ao desenvolvimento de pesquisas e metodologias sobre o uso do computador como recurso pedagógico, do qual participavam cinco universidades públicas, a saber: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Em seguida, o MEC adotou uma política que visava a implantar, em cada Estado, um Centro de Informática na Educação (CIED). Para possibilitar o funcionamento de tais centros, era necessário preparar professores para utilizar a informática na Educação e, ainda, para atuar como multiplicadores do processo de formação de outros professores em suas instituições de origem. Para tanto, o MEC criou o Projeto Formar.

O projeto desenvolveu-se na UNICAMP, por meio da realização de dois cursos de especialização na área de informática na Educação, sendo um em 1987 e outro em 1989, do qual participaram profissionais de todas as partes do Brasil.

Com a perspectiva de apropriação crítica da tecnologia computacional e do desenvolvimento de trabalhos em equipes interdisciplinares, em busca da melhoria da qualidade da educação para todos, os cursos foram pensados como uma formação inicial, a qual teria continuidade nas ações dos Centros de cada Estado, apoiadas pelas universidades participantes do Projeto Educom.

Os cursos Formar I e Formar II tiveram as mesmas características, com carga horária de 360 horas, distribuídas durante nove semanas de 45 horas cada (8 horas/dia), distinguindo-se quanto à clientela atendida. Enquanto que do primeiro curso participaram professores de Secretaria de Educação, no segundo os participantes eram da área de Educação Especial, ensino técnico e universidades.

A estrutura dos cursos baseou-se na distribuição dos conteúdos em disciplinas constituídas por aulas teóricas e práticas, seminários e conferências. As atividades deveriam ter como eixo norteador a elaboração e o desenvolvimento de projetos educacionais de uso do computador. Para isso, foram realizadas leituras sobre os fundamentos da informática na Educação, explorando vários tipos de softwares educativos – com destaque para os desenvolvidos pelas equipes do Projeto Educom – e desenvolvimento de projetos com o uso de sistema de autoria, programação em Logo e programação em Pascal. As atividades eram acompanhadas por momentos de reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, análise crítica das vantagens e desvantagens do uso de cada um dos softwares explorados e apresentação e discussão coletiva dos projetos realizados por pequenos grupos.

Segundo Valente (1997 apud FERNANDES, 2004), esses cursos apresentaram pontos positivos, pois: proporcionaram a formação de professores que nunca tinham tido contato com o computador e que, hoje, desenvolvem atividades

nos CIEs; ampliaram a visão sobre aspectos envolvidos na informática na Educação; proporcionaram o conhecimento de várias pesquisas que estavam sendo desenvolvidas na área, no Brasil, visto que o curso envolveu vários especialistas de alguns centros do Brasil.

No entanto, o autor coloca que algumas dificuldades foram enfrentadas no que se referem a: distância entre o local do curso e a cidade de origem dos professores; ao curto período em que foi realizado – 45 dias –, o que não ajudou na aprendizagem e na prática dos professores dos conteúdos oferecidos no curso; falta de condições físicas nas escolas dos professores participantes, bem como a falta de interesse por parte da estrutura educacional para que os mesmos colocassem em prática os conhecimentos adquiridos.

Continuando a história da informática educativa, outra ação importante foi a instituição do Programa Nacional de Informática Educativa – PRONINFE – na Secretaria Geral do MEC, em 1989, o qual visava a formação contínua e permanente de profissionais em todos os níveis de ensino e previa o estabelecimento de uma infra-estrutura que desse suporte às ações. Para tanto, foram criados, em diversos Estados, Centros de Informática na Educação de 1º e 2º graus – atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio – (CIED), Centro de Informática na Educação Superior (CIES) e Centro de Informática na Educação Técnica (CIET).

Moraes (1997 apud FERNANDES, 2004) aponta três aspectos que aparentemente foram fundamentais para o desenvolvimento da informática educativa no Brasil: primeiro, a participação da comunidade acadêmica científica nacional nas decisões tomadas; segundo, a construção de modelos de informatização da Educação a partir de pesquisas aplicadas; terceiro, a assistência

do Ministério de Educação com especialistas brasileiros de renome nacional e internacional.

As experiências vividas nas décadas de 70 e 80 e meados da de 90 serviram de base para a construção de um projeto de implantação da informática na escola pública, traduzida pelo Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), iniciado em 1995.

De acordo com o documento elaborado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação e do Desporto, o PROINFO

é um plano de tecnologia educacional do MEC, em parceria com os estados para equipar tecnologicamente as escolas públicas, visando a, numa primeira etapa, 'alfabetizar' os alunos em informática e, numa segunda, incorporar o uso do computador ao processo de ensino-aprendizagem e modernizar a gestão escolar. (BRASIL, 1996, p. 2)

O programa é destinado às escolas de Ensino Fundamental e Médio e tem por objetivos:

- melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem;
- proporcionar uma educação voltada para o progresso científico e tecnológico;
- preparar o aluno para o exercício da cidadania numa sociedade desenvolvida;
- valorizar o professor.

De acordo com o documento do PROINFO, as ações para a introdução da informática nas escolas são desenvolvidas por etapas. Primeiro, uma

mobilização destinada a sensibilizar as instituições educacionais e a sociedade civil da importância do programa, para futura adesão. Depois, segundo documento do PROINFO, para aderirem ao programa, os Estados elaboram seus projetos de informática na Educação, encaminham ao MEC e divulgam as condições de adesão das escolas para a análise e aprovação. Em terceiro lugar, paralelo ao programa estadual, as escolas apresentam seu planejamento tecnológico-educacional explicitando objetivos, condições físicas para instalação do laboratório, orçamento e plano de capacitação de professores, e que é encaminhado a uma comissão julgadora constituída pelo Estado. A quarta e última etapa consiste na análise/aprovação do MEC.

Vale salientar que, para o MEC/SEED, o fator determinante para o sucesso do programa é o humano. Por isso, é importante:

mudar a mentalidade dos professores, construir um consenso na comunidade escolar em torno de um planejamento tecnológico, treinar o pessoal docente e preparar equipes de suporte que determinarão o uso efetivo da tecnologia, mais do que comprar e instalar computadores. (BRASIL, 1996, p. 3)

Deste modo, o sucesso do programa está depositado na capacitação dos professores envolvidos no processo de implementação. A capacitação é concebida não apenas como preparo do professor para o novo trabalho, mas, também, para o ingresso em uma nova cultura, apoiada em tecnologia que suporta e integra processos de interação e comunicação (BRASIL, 1996, p. 12). Isso implica um redimensionamento do papel que este deverá desempenhar na formação do cidadão do século XXI.

A proposta básica para os cursos de formação e treinamento dos professores é que sejam abordados os seguintes aspectos:

- preparação para as mudanças no intuito de vencer as resistências à introdução da informática nas escolas;
- aquisição de conhecimentos sobre funcionamento do computador, principais aplicativos e programação (*computer literacy*);
- sensibilização para as alternativas que a introdução da informática pode trazer à prática docente e à melhoria da qualidade de ensino; e
- treinamento em ferramentas específicas, escolhidas em função do projeto pedagógico e da disciplina ensinada (BRASIL, 1996, p. 5).

O trabalho de capacitação do professor para o uso da informática na Educação dentro do PROINFO é desenvolvido pelos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs), por professores multiplicadores formados em cursos de especialização em informática na Educação, por universidades que firmam parceria com o MEC/SEC.³

Os multiplicadores são responsáveis pela sensibilização e motivação das escolas, capacitação dos professores e equipes administrativas e acompanhamento do processo de planejamento e avaliação do uso do computador no processo de ensino-aprendizagem.

³ O início do processo de formação dos professores multiplicadores ocorreu através dos cursos de especialização Formar I e Formar II, ministrados na UNICAMP, por meio do Núcleo de Informática na Educação (NIED).

De acordo como plano do PROINFO, cada Núcleo de Tecnologia pode atender 50 escolas, em média, dependendo de número de alunos, dispersão geográfica, etc. Os NTEs podem ser instalados em escolas nas quais já existe um processo de informatização, em escolas técnicas, universidades ou outras instituições semelhantes. A instalação depende de parcerias entre os estados ou municípios e estas instituições.

Vale salientar que o plano prevê que os núcleos disporão de uma equipe de educadores e especialistas em telemática ⁴ e serão equipados com sistemas de informática adequados.

Com relação aos números de abrangência do programa, Fernandes (2004) relata que estava previsto, para o biênio de 1997-98, um investimento de 220 milhões de reais para a aquisição de Sistemas de Informática para a Educação (SIE) (hardware e software básico), adaptação das instalações físicas, cabeamento das escolas dos Núcleos de Tecnologia Educacional e investimento em telecomunicações. Previa, também, a formação de 25.000 professores, o atendimento a 7.500 escolas e a cinco milhões de alunos e a aquisição de 100.000 computadores para 6.000 escolas públicas.

Por ocasião de um estudo realizado por Fernandes (2004), foi constatado a existência de 233 NTEs instalados em todo o Brasil; 1.419 multiplicadores formados; 20,5 mil professores capacitados em informática na Educação e 30.177 computadores instalados em 2.477 escolas (RIBEIRO, 2001 apud FERNANDES, 2004). Comparando os últimos números com os previstos para

⁴ “Ciência que trata da manipulação e utilização da informação através do uso combinado de computador e meios de telecomunicação.” (FERREIRA, 2004).

o biênio 1997-98, constata-se que, até então, a meta de 100.000 computadores, bem como a capacitação de 25.000 professores, ainda não foi alcançada.

A partir desses dados, percebe-se que, após vários anos de implementação do programa, muitas providências ainda precisam ser tomadas.

Até a data da realização do estudo de Fernandes (2004) foram atendidas apenas 5% das escolas públicas (CYSNEIROS, 1998). Observando os critérios para adesão ao programa, percebe-se seu caráter aparentemente não democrático. Esta percepção baseia-se no fato de que, até o presente momento, só participaram do programa escolas que possuem certo grau de qualidade e infraestrutura, geralmente concebidas como “modelos de excelência” (FERNANDES, 2004).

Este aspecto não democrático também é visto por Cysneiros (1998) quando argumenta que

53,6% dos computadores para o biênio de 1997-1998 serão alocados aos setes estados das regiões sul e sudeste, onde muitas escolas já possuem computadores e professores capacitados para usá-los, algo raro em escolas públicas dos estados menos desenvolvidos.

Com relação às ações do PROINFO no momento atual, na data de maio de 2005, constatamos que o programa ainda está em vigor com o mesmo objetivo de capacitar os professores para o uso da tecnologia como recurso para a aprendizagem, porém cada Estado que aderiu ao programa realiza um projeto diferente.

Veamos agora, mais especificamente, um histórico das ações relativas à implantação da informática educativa no Estado do Paraná e, em seguida, mais propriamente na cidade de Londrina, pois é onde se encontra a escola a qual nos referimos na pesquisa.

Quadro 1 – Histórico das ações relativas à implantação da informática educativa no Estado do Paraná

1984	MEC lança o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE) com a implantação de 31 Centros de Informática Educativa (CIED) em todo o país
1987– 1992	Em função do PRONINFE/MEC, foi implantado um CIED no Núcleo Regional de Maringá, o qual se tornou um pólo de investigações na área de informática educativa, atuando até o ano de 1992
1993	Transferência do CIED de Maringá para o Centro de Treinamento do Magistério do Paraná (CETEPAR), em Curitiba, e, até 1996, não houve investimentos significativos nesta área. Apenas se tem notícias de movimentos solitários no que tange à informática educativa no Estado, porém, sem intervenção ou apoio direto do Governo Federal ou Estadual
1997	O Governo Federal lança o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Início do processo de formação das equipes de profissionais que assumiriam a função de disseminar o uso pedagógico do computador através de Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) em todo o país
1998	Foram repassados 6.352 computadores para colégios públicos estaduais através do Programa de Extensão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná (PROEM)
1998 – 2001	Em função do PROINFO/MEC, o Estado do Paraná implantou 12 NTEs nas cidades de: Campo Mourão, Cascavel, Cornélio Procópio, Curitiba, Foz do Iguaçu, Guarapuava, Londrina, Maringá, Pato Branco, Ponta Grossa, Telêmaco Borba e Umuarama. Foram repassados 2.843 computadores através do PROINFO, sendo 2.691 para escolas públicas estaduais e 152 para escolas municipais
2003	O Governo do Estado do Paraná lança o Programa Paraná Digital e o Portal Dia-a-Dia Educação, com a prerrogativa do desenvolvimento da cultura de uso pedagógico de tecnologia de informação e comunicação com base em Software Livre e na Construção Colaborativa do Conhecimento
2004	Criação da Coordenação Estadual de Tecnologia na Educação e de 32 Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação (incluídos os 12 NTEs) nos 32 Núcleos Regionais da Educação, responsáveis pela pesquisa, capacitação e publicação de informações concernentes ao uso de recursos tecnológicos no contexto escolar público do Estado do Paraná

Segundo informações disponíveis na página on-line do NTE-Londrina,⁵ o Núcleo de Tecnologia Educacional de Londrina foi inaugurado em 25

⁵ Disponível em: <<http://www.uel.br/seed/nte>>.

de novembro de 1999, por meio da parceria entre o MEC - PROINFO/SEED - CETEPAR /UEL.

Entre 1999 e 2003, o NTE foi uma estrutura descentralizada de apoio ao processo de informatização das escolas através da capacitação de professores ao uso da informática educacional, isto é, utilizando o computador e as novas tecnologias como mais um recurso pedagógico para a construção do conhecimento.

Foram oferecidos cursos de *Metodologias Aplicadas a Informática Educacional, Análise de Softwares Educacionais, Informática Básica, Construção de Sites, Desenvolvimento de Projetos interdisciplinares, Oficina de Criação do Almanaque Paraná Virtual, Oficina sobre Ambientes Pedagógicos Colaborativos, Oficina de Educação Especial com o uso das TICs*, entre outros, com a participação de mais de 1.000 professores de Londrina que, capacitados, iniciaram e desenvolveram centenas de projetos utilizando a informática educacional nas escolas.

Como mencionado no quadro 1, em 2004, os NTEs deixam de ser estruturas descentralizadas e passam a ser Coordenações Regionais de Tecnologias Educacionais (CRTE), vinculados pedagógica e administrativamente aos Núcleos Regionais de Educação.

Com essa mudança estrutural, o CRTE de Londrina sofreu algumas perdas, como, por exemplo: deixou de possuir o seu laboratório de informática próprio, o qual localizava-se no Colégio Aplicação da UEL, e passou a contar apenas com máquinas cedidas por escolas que possuem laboratórios em Londrina para aplicação dos cursos, o que dificulta em demasia o desenvolvimento das atividades, visto que as escolas já se utilizam do laboratório para outras atividades,

segundo informações de uma professora responsável pela capacitação dos professores do CRTE de Londrina.

O trabalho dos NTEs continua sendo o de capacitar professores para o uso das novas tecnologias educacionais, incluindo oficinas de informática básica, oficinas para o uso de softwares educacionais, oficinas pedagógicas para utilização da internet vinculadas a novas metodologias e à capacitação para utilização mais efetiva do Portal Educacional do Paraná Dia-a-Dia Educação.

Na totalidade, essas oficinas somavam, inicialmente, uma carga horária de 120 horas; em seguida, de 60 horas; e, por fim, foi reduzida a 40 horas de curso. Após a perda da sede própria do laboratório, foi aplicada uma oficina de 60 horas no final de 2004, no Colégio Estadual Vicente Rijo, sendo 40 horas presenciais e 20 à distância, pelos cursos oferecidos pelo e-proinfo,⁶ que é uma modalidade de educação à distância derivada do PROINFO. Participaram dessa oficina aproximadamente 20 pessoas, entre professores e parte administrativa. A não participação nas oficinas das professoras-sujeitos de nossa pesquisa deveu-se à baixa divulgação da mesma.

No entanto, todas essas atividades estão paralisadas desde o início de 2005 em virtude, segundo a coordenadora do CRTE de Londrina, de uma série de problemas, tais como: a falta de um laboratório próprio para a aplicação dos cursos; desatualização das máquinas das escolas que possuem laboratórios, no caso da realização das atividades nesses locais; e o último impedimento constatado em consequência de uma medida determinada pela SEED para que os cursos passem por um processo de replanejamento.

⁶ Disponível em <<http://www.eproinfo.mec.gov.br>>.

Outro dado importante para compor o quadro da situação da implantação da informática nas escolas públicas de Londrina é referente ao baixo número de escolas equipadas com laboratório. Das 74 escolas estaduais localizadas em Londrina, apenas cinco possuem laboratório de informática conectados à rede; das municipais, apenas duas possuem. Isso nos mostra que ainda há muito que ser feito para que a tecnologia da informática faça parte da realidade escolar de Londrina. Porém há uma ressalva: segundo a coordenadora do CRTE, esse fato não limitou a participação, nas oficinas, de professores cujas escolas não possuem laboratório. Isto é, mesmo que a formação adquirida não pudesse ser conjugada à prática logo após as oficinas, houve grande interesse em alcançá-la.

No tocante às pesquisas realizadas, observamos que, atualmente, muitos pesquisadores têm promovido entusiasticamente as vantagens de se introduzir tecnologia na sala de aula, mas poucos têm se preocupado com os problemas e as ansiedades que os professores enfrentam em decorrência de mudanças numa cultura tão antiga quanto à da sala de aula (MATTOS, 2003, p. 115). Por isso, segundo Mattos (2003), é importante lembrar que qualquer inovação traz consigo muitas mudanças nos papéis assumidos pelas pessoas envolvidas no processo, podendo ser difícil a adaptação a todas essas mudanças.

Moreira (2004, p. 130) também manifesta essa preocupação ao salientar que, na mesma velocidade em que se propagam as idéias sobre as vantagens da internet ou das NTICs em geral na Educação, deixam de ser abordadas algumas de suas principais limitações, como as relacionadas à apropriação desses novos meios pelos professores na formação e na prática cotidiana.

Na área de formação de professor para o uso dos recursos da informática, observamos que a pesquisa de Fernandes (2004) manifesta preocupação sobre como seriam a formação dos professores para a utilização desses novos recursos e o processo de aprendizagem do professor. Com essas questões, a autora inicia uma investigação acadêmica do processo de formação do professor, com o objetivo de analisar o professor em circunstâncias voltadas especificamente para o aprender e o ensinar. Em sua investigação, pretendia buscar elementos para refletir sobre a construção de conhecimento do professor em informática, focalizando seus sentimentos e atitudes frente a novas situações de ensino e aprendizagem. O contexto do seu estudo foi um Curso de Capacitação em Informática na Educação pertencente ao PROINFO e oferecido pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da cidade de João Pessoa, Paraíba.

Ao final do estudo, a pesquisadora constatou que as demandas atuais para o profissional docente, no que se refere à necessidade de formação e trabalho com a informática no processo de ensino, provocam um processo de mudança não apenas nos conhecimentos do professor, mas, também, em sua pessoa – visto que ele passa por momentos de desestabilidade, insegurança, surpresa, angústia –, que possivelmente influencia a sua formação profissional. Nessa perspectiva, o estudo reafirma a idéia de Nóvoa (1992), de que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Moreira (2004), citando a pesquisa de Heuros (2000), atenta para o fato de as qualidades desses meios tão amplamente divulgadas nem sempre estarem respaldadas por estudos práticos, tratando-se de “benefícios teóricos e utópicos”, fundamentados em situações hipotéticas, com usuários-modelo. Para a autora, na maioria dos estudos realizados, não se tem demonstrado de forma

homogênea que o uso do computador efetivamente produza resultados significativos na aprendizagem.

Quanto ao nosso estudo, esperamos que ele possa contribuir na elucidação de algumas dessas questões, tanto aquelas relacionadas ao processo de apropriação pelos professores desses novos meios, como aquelas relacionadas aos benefícios da internet para a aprendizagem.

Esse estudo inicialmente partiu de um interesse pessoal sobre questões relacionadas ao papel do professor de línguas em uma sociedade digitalmente evoluída e às competências e habilidades requeridas para a incorporação de novas tecnologias na prática pedagógica, podendo promover, assim, mais vitalidade no ensino de inglês. Questões como essas sempre foram objeto de reflexões no decorrer de minha formação inicial no curso de Letras Anglo. Posteriormente, como professora recém formada, tais reflexões tornaram-se convicções, certificando-me da importância da formação tecnológica do professor na atualidade. Esse grande interesse acentuou-se ainda mais pela minha identificação com a internet em sua face pedagógica.

Portanto, a motivação para a presente pesquisa é resultado de meu grande interesse, como professora, em obter conhecimentos sobre o uso pedagógico da internet no ensino de inglês e, como pesquisadora, compreender o processo de formação de professoras de inglês da rede pública de ensino que almejam o propósito semelhante ao meu: revitalizar o ensino de inglês com o apoio dos recursos da internet.

Tendo em vista a amplitude do tema “Informática na Educação”, esta pesquisa se centralizou na análise de uma atividade sociocultural de formação do professor de língua inglesa para o uso da internet como ferramenta pedagógica, haja

vista as múltiplas oportunidades de ensino e aprendizagem dessa língua com o auxílio da rede, como amplamente discutido por autores como Warschauer et al. (2000), Teeler & Gray (2000) e Paiva (2001).

Como justificativa para esta pesquisa, partimos do entendimento de que o contínuo processo de desenvolvimento da Educação em nosso país passa, entre outros fatores, pela articulação da escola com os conhecimentos produzidos na dinâmica do contexto social. E como primeiro passo para tal, defendemos a integração da escola ao processo de revolução tecnológica vigente na sociedade atual, através da introdução das novas tecnologias como instrumento pedagógico no ambiente escolar. O segundo passo, em qualquer iniciativa que contemple a exploração da tecnologia em sua variação didática, seria a sensibilização e a iniciação dos professores para o uso das novas tecnologias.

Para pôr em prática o objetivo do PROINFO, é preciso muito mais que apenas dotar as escolas com novas tecnologias, com equipamentos sofisticados; é necessário formar e preparar o professor para que ele tire o melhor proveito das tecnologias à sua disposição.

Nesse sentido, desenvolvemos esta pesquisa por acreditar que o educador, diante de um contexto de freqüentes transformações, caracterizado principalmente pelo advento da informática e pela forma como vem sendo concebida a informação, nos dias atuais, em virtude da internet, apontando novas formas de construção do conhecimento, precisa acompanhar o ritmo em que essas transformações vêm ocorrendo, no sentido de adequar a sua formação profissional, bem como a sua prática, ao contexto em que se insere. Sendo o professor uma peça importante como facilitador nesse novo paradigma tecnológico de Educação, a sua formação para a incorporação da internet ao ensino de inglês poderá propiciar a

transformação do isolamento e da descontextualização da sala de aula, permitindo aos alunos a aprendizagem do idioma em conexão com o mundo, ampliando as possibilidades de crescimento do interesse e autonomia pela aprendizagem.

Para atender a uma necessidade de formação (previamente detectada através da aplicação de um questionário) de um grupo de professoras de inglês do Colégio Estadual Vicente Rijo, o Núcleo de Assessoria Pedagógica da UEL aplicou uma oficina de 30 horas, com a finalidade de provê-las de noções teórico-práticas sobre o uso da internet no ensino de inglês. Em tal contexto, procuramos compreender a atividade sociocultural de formação do referido grupo de professoras a partir de suas próprias percepções. Como primeiro passo para a análise, procuramos identificar as representações sobre internet como artefato mediador no ensino de inglês, explicitadas pelas professoras antes e depois da realização da oficina para, em seguida, após a participação nas atividades, analisar os significados construídos ao longo do processo de formação.

As perguntas que nortearam o nosso trabalho de análise são as seguintes:

- Quais são as representações sobre internet no ensino de inglês explicitadas pelas professoras antes das atividades teóricas e práticas?;
- Quais as representações após as atividades realizadas?;
- Comparando os dois grupos de representações – iniciais e finais, que mudanças foram observadas?;
- Quais as marcas lingüístico-discursivas – tipos de discurso e tipos de seqüência – características do processo de significação?

Este estudo está organizado em cinco partes. Na primeira parte encontra-se a introdução do trabalho e, nela, apresentamos, inicialmente, um panorama do processo de implantação da informática no sistema educacional brasileiro em instância nacional e local, bem como das iniciativas de formação de professores para o uso da tecnologia educacional. Em seguida, especificamos objetivos, motivações, justificativas e as perguntas para a realização desta pesquisa.

Na segunda parte, desenvolvemos a fundamentação teórica que norteou a análise dos dados e está organizada em seis seções: na primeira seção, apresentamos, do ponto de vista de autores como Mercado (1999), Ribas (2000), Almeida (s.d), Alonso (1999), Mateus (2004) e Belmiro (2003), o papel da Educação na sociedade do conhecimento, isto é, as implicações para a escola na formação de cidadãos capazes de interagir criticamente na era digital. Na segunda sessão, com base em alguns autores como Corrêa (2003), Vetromille-Castro (2003), Amaral (2003), discutimos a resignificação do processo de ensino e aprendizagem diante do novo paradigma tecnológico de Educação. Em seguida, na terceira sessão, a partir de Warschauer e Healey (1998), Warschauer et al. (2000) e Paiva (2000), apresentamos um pouco das potencialidades da internet como ferramenta pedagógica para o ensino e aprendizagem da língua inglesa, explicitando algumas vantagens para a sua incorporação no ensino da língua, bem como sugestões de algumas atividades. Logo após, na quarta sessão, falamos acerca das implicações para o papel do professor, bem como para a sua formação no novo paradigma tecnológico de Educação ancorados em autores como Mateus (2004), Vetromille-Castro (2003), Amaral (2003), Mercado (1999). Na quinta sessão, apresentamos o conceito de representação a partir da corrente teórica do interacionismo sócio-discursivo apresentado por Bronckart (1999). E, por fim, na sexta sessão,

apresentamos a relação entre a representação do professor e ideologia na era da informação com base em Moreira (2004) e Meurer (2004).

Na terceira parte, descrevemos a metodologia de pesquisa. Iniciamos pela conceituação da pesquisa; em seguida, passamos para a descrição dos procedimentos de coleta de dados, descrição das oficinas e dos grupos de estudo, descrição dos momentos de coleta de dados e duração da coleta, descrição dos participantes e do contexto escolar; logo após, mais especificamente, a descrição dos participantes selecionados para a análise e, por fim, descrição do procedimento de análise dos dados.

Na quarta parte encontra-se a análise dos dados. Primeiramente, analisamos as representações iniciais, dados provenientes do grupo focal realizado antes das atividades teóricas e práticas. Procedemos a análise com base na proposta de Bronckart (1999), focalizando, nessa parte, o contexto de produção e conteúdo temático. Em seguida, com base nessa mesma proposta – contexto de produção e conteúdo temático – analisamos as representações finais coletadas após a realização das atividades. Num terceiro momento da análise, com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas após a realização das atividades, estabelecemos uma análise comparativa entre o quadro das representações iniciais e as representações finais. E, por último, com o objetivo de compreender o processo de construção de significados via marcas lingüístico-discursivas, aplicamos o procedimento de análise da infra-estrutura textual também proposto por Bronckart (1999), observando os tipos de discurso e os tipos de seqüência característicos do processo de significação.

Nas considerações finais, retornamos às perguntas de pesquisa para a apresentação dos resultados alcançados. Mostramos, também, algumas implicações e limitações deste estudo.

CAPÍTULO 1

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica está organizada em seis seções. Na primeira seção, apresentamos o papel da Educação na sociedade do conhecimento, isto é, as implicações para a escola na formação de cidadãos capazes de interagir criticamente na era digital. Na segunda sessão, discutimos a resignificação do processo de ensino e aprendizagem diante do novo paradigma tecnológico de Educação, demonstrando a ineficácia para o momento atual de concepções tradicionais baseadas na transmissão do conhecimento e apontando a necessidade de inserir a internet como uma ferramenta útil na construção do conhecimento. Em seguida, na terceira sessão, apresentamos um pouco das potencialidades da internet como ferramenta pedagógica para o ensino e aprendizagem da língua inglesa, explicitando algumas vantagens para a sua incorporação no ensino da língua, bem como sugestões de algumas atividades. Logo após, na quarta sessão, falamos acerca das implicações para o papel do professor, bem como para a sua formação no novo paradigma tecnológico de Educação. Na quinta sessão, apresentamos o conceito de representação a partir da corrente teórica do interacionismo sócio-discursivo, conceito, este, chave para a interpretação dos dados. E, por fim, na sexta sessão, apresentamos a relação entre a representação do professor e ideologia na era da informação.

2.1 A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLA NA ERA DIGITAL

A sociedade atual vive uma das mais vertiginosas conquistas tecnológicas já alcançadas pela humanidade no decorrer de toda a sua história. Trata-se de uma era que tem como característica essencial, as novas e múltiplas formas de apropriação da informação via tecnologia. É através do emprego das novas tecnologias de informação e comunicação que dispomos da manipulação não linear de informações, do estabelecimento de conexões entre as mesmas, do uso de redes de comunicação, dos recursos multimídia, instaurando, assim, uma nova maneira de apreender a realidade que nos cerca. E como característica desse processo de comunicação mediado pela tecnologia, Kullo (2000, p. 19-20) argumenta:

A velocidade, onde podemos afirmar que nada mais é como antes, as informações caminham numa velocidade tal que mal temos tempo de tomar conhecimento de tudo o que está ocorrendo no nosso campo profissional. [...] Tudo se baseia na transitoriedade, [...]. Nada mais é permanente, tudo muda, tudo passa. E isto se torna mais claro diante do processo de comunicação que se estabelece neste novo mundo. Todas as informações estão disponíveis e a comunicação se tornou a palavra de ordem. Estes postulados nos conduzem a um novo conceito de tempo e espaço que se farão refletir na noção de temporalidade, que já não é mais um conceito estático, mas de um tempo fluído e urgente e na noção de espacialidade, pois já é possível participarmos de situações em diversos espaços ao mesmo tempo devido ao constante movimento que nos é imposto no mundo virtual. Neste novo milênio que está às portas, predominará o conhecimento como fonte de sabedoria e sobrevivência.

Essa nova conotação de tempo e espaço alcançada pela informação e pela comunicação em contextos atuais expressa características de um processo

revolucionário chamado globalização. Conforme Morrow e Torres (2004), trata-se de uma revolução baseada em tecnologias de processamento da informação pelo computador. É a tecnologia funcionando como instrumento de conexão global nas relações de produção de conhecimento via transmissão de informação. Esse processo é definido por esses autores como a

intensificação de relações sociais mundiais de comunicação que ligam comunidades distantes, de modo que os acontecimentos locais são moldados por eventos que ocorrem a muitas milhas de distância e vice-versa. (MORROW; TORRES, 2004, p. 28)

Castells (apud MORROW; TORRES, 2004) define como características fundamentais da nova economia surgida nas duas últimas décadas da escala mundial os aspectos informacionais e globais. Conforme o autor,

Ela é informacional porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia (sejam firmas, sejam regiões, sejam nações) dependem fundamentalmente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar informações baseadas no conhecimento de forma eficiente. Ela é global porque as atividades básicas de produção, consumo e circulação, [...] são organizadas em escala global [...]

Para Vieira (s.d), trata-se de uma era de transformações, de interdependência global com a internacionalização da economia e a supervalorização da comunicação e informação. Segundo a autora, esse processo é marcado pelo avanço da revolução tecnológica e científica, e tem acarretado grandes mudanças na sociedade nas últimas décadas. Neste novo cenário, a sociedade e o mercado de trabalho buscam novas habilidades, tais como afirma Fernandes (1998/1999, p. 77):

A integração de tarefas, a cooperação e trabalho em equipe, a iniciativa, a comunicação globalizada, a construção de conhecimentos. Assim, a educação não tem somente que se adaptar às novas necessidades dessa sociedade do conhecimento como, principalmente, tem que assumir um papel de ponta nesse processo.

Do mesmo modo, Mercado (1999, p. 25) também discute esse processo de transformação da sociedade atual dizendo que a sociedade brasileira vive alguns dos grandes eixos de mudanças: o desenvolvimento tecnológico das áreas de informática juntamente com as telecomunicações, que afetam diretamente a produção, a socialização e a exploração do conhecimento e de seus novos espaços, exigindo novas competências e formação continuada de profissionais. Outro eixo é a globalização da economia, facilitado pelas telecomunicações, permitindo conhecer e viver, em tempo real, os acontecimentos de todas as partes do mundo.

Neste cenário, somos atores do “drama” do progresso tecnológico (REALI apud FERNANDES, 2004, p. 7). Isso porque passamos a fazer parte de uma realidade em que as trocas de informações e de construção de conhecimentos são, em grande parte, mediadas por artefatos digitais, como é o caso da internet, por exemplo.

Os meios de comunicação, como nos expõe Moreira (2004, p. 128), por sua vez, fazem seu papel na veiculação cada vez mais extensamente da idéia de que é preciso “saber” inglês e informática para exercer plenamente a cidadania e atuar efetivamente na sociedade. Isso nos impulsiona a acreditar que não temos mais a prerrogativa de encarar a tecnologia digital como opcional, sobretudo quando pensamos na escola e no seu papel de democratização do conhecimento.

Conforme Ribas (2000), é importante deixar bem definido que a escola continua um espaço do conhecimento, um espaço singular de difusão e de criação do saber, necessário para enfrentar as demandas da sociedade em que vivemos. “Não se pode dar as costas aos avanços tecnológicos, é preciso ter consciência de que eles afetam, em diversas esferas, a vida de toda a sociedade” (RIBAS, 2000, p. 20). A Educação não tem somente que adaptar-se às novas necessidades dessa sociedade do conhecimento como, principalmente, tem que assumir um papel de ponta nesse processo. Sobre o papel da Educação e da escola na sociedade atual, Ribas (2000, p. 21-22) expõe:

Fica evidente que a educação tem um papel social. Não só pela educação o país sairá da situação em que se encontra, mas ela dará subsídios para enfrentar as revoluções tecno-científicas, as mudanças na formação da economia e as mudanças na formação cultural da sociedade decorrentes do desenvolvimento da informática. Compete à escola – como instrumento de educação formal dentro da modernidade da sociedade, e para não tornar-se obsoleta – refletir sobre a sua finalidade, repensar a sua função e adequar-se às demandas do atual momento histórico. Enfim, passar por um processo de mudança.

Neste sentido, Almeida (s.d.) alerta que a dinâmica do conhecimento precisa ser encarada num sentido mais abrangente e tentar compreender os conhecimentos emergentes da sociedade – nos espaços denominados “espaços do conhecimento” – as empresas, as mídias, os espaços científicos etc., que precisam ser integrados ao conhecimento educativo.

É inquestionável a afirmação de que a escola é um espaço privilegiado de interação social, justamente por se caracterizar como um importante espaço de disseminação do conhecimento e da cultura. No entanto, quando se considera a escola em relação ao contexto da vida moderna, onde a tecnologia e a

comunicação permitem um fluxo muito rápido da informação, tornando-a disponível a todos, torna-se fundamental reconhecer a alteração da responsabilidade dessa instituição como transmissora oficial do conhecimento existente, permitindo que se confronte a ineficácia do seu sistema de informações, visto que ela se mostra cada vez menos atraente e mais obsoleta nesse processo (ALONSO, 1999).

Isso não limita nem reduz a importância da escola no processo de formação dos jovens, mas faz com que a escola desempenhe melhor o seu papel na orientação do desenvolvimento cognitivo e afetivo dos seus alunos, ao interligar-se aos demais espaços de conhecimento hoje existentes e incorporar os recursos tecnológicos, permitindo fazer as pontes entre conhecimentos e se tornando um novo elemento de cooperação e transformação.

Promover a integração de novas tecnologias na Educação é investir na formação de indivíduos para atuação e interação ativas nos diversos campos do saber. É tornar o aluno capaz de exercer criticamente o seu direito de acesso ao conhecimento produzido hoje no campo digital e, dessa forma, estar apto para recriar “novas práticas sociais” (MATEUS, 2004). Isso significa promover uma educação para a inclusão social.

Mateus (2004) coloca que o fundamento principal da Educação é formar para a transformação, rompendo os grilhões da dominação e das desigualdades. Neste sentido, a autora enfatiza:

As questões tecnológicas, quando assim enquadradas, se constituem como um dos elementos essenciais à própria política de inclusão e emancipação. Por isso, educação em uma sociedade digital requer exercer a democratização do acesso às novas tecnologias no ambiente escolar. E é justamente a escola pública, articuladora desse processo que conjuga educação e inclusão social e democrática.

É preciso atentar que os novos padrões tecnológicos de acesso ao conhecimento assemelha-se a uma via de duas mãos. Ao mesmo tempo em que pode colaborar para o princípio que Lévy (1999 apud BELMIRO, 2003) chama de *tecnodemocracia* – disponibilização rápida de informações em todo o mundo –, tem sido também instrumento de exclusão cognitiva. Para Lévy, o excluído é o que se encontra desconectado, não participa da densidade relacional e cognitiva das comunidades virtuais e da inteligência coletiva. Dreifuss (1996 apud BELMIRO, 2003) alerta que esse tipo de exclusão levará as pessoas “descomputadorizadas” a serem consideradas analfabetas.

De fato, é possível constatar que há uma crescente exclusão orientada por outra definição da desigualdade, uma vez que não ter acesso ao meio significa não saber utilizá-lo e, conseqüentemente, não lidar com suas potencialidades.

Para Belmiro (2003), o desconhecimento tecnológico é capaz de gerar um sentimento de inferioridade, o qual se enraíza de forma mais complexa na falta de condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva. Nas palavras da autora:

Esse sentimento de incompetência e desqualificação frente a uma nova forma de cognição acirra as diferenças entre as classes populares e as classes mais privilegiadas socialmente, caracterizando a impossibilidade de acesso às múltiplas vias de ligação com o mundo. (BELMIRO, 2003, p. 21)

Essa questão do “analfabetismo tecnológico”, algum tempo atrás, poderia parecer um tanto quanto radical, mas, se atentarmos hoje para os efeitos dominantes do conhecimento digital em praticamente todos os campos do saber na

sociedade, compreendemos que muitas das exclusões praticadas no âmbito social, principalmente no mercado de trabalho, acontecem por falta de conhecimentos digitais, por isso, a exclusão cognitiva.

Nesse sentido, no cenário atual, a alfabetização para as novas tecnologias é condição fundamental para que algo realmente produtivo seja construído a partir de sua utilização, alerta Amaral (2003, p. 109).

Percebemos, então, o tamanho da responsabilidade social destinada a nós, professores, no tocante à integração da tecnologia em nossa prática, no sentido de tornar nosso aluno participante ativo de novas práticas sociais mediadas pela tecnologia.

Para que isso aconteça de forma significativa, tanto para o aluno como para o professor, primeiramente a tecnologia educacional precisa ser apropriada pelo professor, sendo este capaz de lançar mão dos recursos digitais, da internet, por exemplo, para tornar o ensino de sua disciplina uma prática social contextualizada, potencializando, assim, a integração social do aluno também por meio de sua disciplina. Mas, para que isso não aconteça de forma irrefletida, o professor precisa, antes, avaliar se suas concepções de ensino e aprendizagem estão coerentes com o novo paradigma tecnológico de Educação.

2.2 RESIGNIFICAÇÃO DO ENSINAR E APRENDER NO NOVO PARADIGMA TECNOLÓGICO DE EDUCAÇÃO

Conforme Vieira (s.d.), a utilização dos recursos de informação e comunicação disponíveis na internet como ferramenta pedagógica pode trazer

contribuições significativas para a prática escolar em qualquer nível de ensino. Essa utilização apresenta múltiplas possibilidades que poderão ser realizadas se uma adequada concepção do processo de ensino e aprendizagem for adotada. Por isso, é interessante rever um pouco nosso conhecimento sobre, pelo menos, duas perspectivas de ensino-aprendizagem.

Primeiro, uma perspectiva comportamentalista, que se baseia na transmissão da informação, que considera o aluno como receptor de informações necessárias à sua formação. Sobre uma concepção errônea dessa perspectiva, Corrêa (2003, p. 43) alerta:

Normalmente, consideramos que somos imunes a essa perspectiva, mas creio que é muito difícil enxergar a nossa própria prática. De modo que continuamos, com boa intenção, transmitindo um discurso crítico para nossos alunos, uma visão avançada, até mesmo construtivista, mas ainda por meio de uma prática transmissiva.

Conforme Corrêa (2003), temos, no modelo educacional comportamentalista, o fluxo comunicacional unidirecional, que se restringe a uma via de mão única, na qual o professor transmite informações para os alunos, o que impossibilita o diálogo, a interação, mantendo os alunos como meros receptores da informação, sem nenhuma possibilidade de interlocução.

Uma segunda perspectiva é a sócio-construtivista, que considera o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, capaz de vivenciar situações desafiadoras dos pontos de vista cognitivo e social. Aqui, diferentemente do outro modelo, se sustenta um fluxo comunicacional bidirecional, que possibilita a via de mão dupla, a troca de informações, o diálogo, e implica em reconhecer o outro.

Para conquistar essa possibilidade de diálogo, devemos superar a lógica transmissiva e unidirecional com a qual estamos familiarizados em nossas práticas educativas, sustenta Corrêa (2003).

No entanto, a utilização da internet em sala de aula não constitui inovação pedagógica. O atributo do velho ou do novo não está no produto, no artefato em si mesmo ou na cronologia das invenções, mas depende da significação do humano, do uso que fazemos dele. Não basta trocar de suporte sem trocar nossas práticas educativas, pois estaremos apenas apresentando uma fachada de modernidade, remodelando o “velho” em novos artefatos. Conforme considera Corrêa (2003, p. 47):

Devemos construir uma nova articulação entre tecnologia e educação, aquilo que chamaríamos de uma visão crítica, apesar do desgaste da palavra ‘crítica’. Ou seja, compreender a tecnologia para além do mero artefato, recuperando sua dimensão humana e social. Lembrando que as tecnologias que favorecem o acesso à informação e aos canais de comunicação não são, por si mesmas, educativas, pois, para isso, dependem de uma proposta educativa que as utilize enquanto mediação para uma determinada prática educativa.

Nesse sentido, os aprendizes aprendem buscando informação no mundo e construindo seu próprio conhecimento e não através de informações transmitidas por outros. Assim, compreendemos a necessidade de abandonar modelos de ensino-aprendizagem baseados na transmissão de conhecimento e de adotar paradigmas nos quais o conhecimento é construído (VETROMILLE-CASTRO, 2003). Isso justifica a utilização da internet na Educação segundo uma concepção sócio-construtivista de aprendizagem.

De acordo com Vieira (s.d.), os princípios da teoria sócio-construtivista partem da premissa de que o conhecimento não procede apenas da programação inata do sujeito e nem de sua única experiência sobre o objeto, mas é resultado tanto da relação recíproca do sujeito com o seu meio, quanto das articulações e desarticulações do sujeito com esse objeto. Dessas interações surgem construções cognitivas sucessivas, capazes de produzir novas estruturas em um processo contínuo e incessante.

Portanto, dentro da visão sócio-construtivista, o uso da internet na Educação deve ter por objetivo mediar a construção do processo de conceituação dos alunos, buscando a promoção da aprendizagem e desenvolvendo habilidades importantes para que participem da sociedade do conhecimento.

Nesse sentido, para que a internet promova as mudanças esperadas no processo educativo, deve ser usada não como tecnologia para ensinar ou aprender, mas como ferramenta pedagógica para criar um ambiente interativo que proporcione, ao aprendiz, diante de uma situação problema, investigar, levantar hipóteses, testá-las e refinar suas idéias iniciais, construindo, assim, seu próprio conhecimento.

Paiva (2001) confirma essa posição ao afirmar que, ao ensinar nossos alunos a buscar e processar informações armazenadas na web, estaremos contribuindo para formar cidadãos responsáveis pela construção de seu conhecimento e preparados para a aprendizagem ao longo da vida.

Do mesmo modo, Dalgarmo (2001 apud VETROMILLE-CASTRO, 2003, p. 13) declara:

A Internet comporta uma série de atividades que possibilitam que o aprendiz não somente tenha acesso a recursos estáticos de aprendizagem, como textos, gráficos, animações, áudio e vídeo, mas, também, construa e articule idéias, explore e manipule modelos e resolva problemas, dentro de um recurso de aprendizagem interativo. E a exploração da interatividade pode ser ferramenta útil na passagem de um modelo de ensino centrado na transmissão do saber para um paradigma sócio-construtivista.

Na opinião de Amaral (2003, p. 108), a internet, além de apresentar um maior e mais efetivo acesso às informações, pode interferir na forma como essas informações serão utilizadas na aprendizagem de conteúdos significativos. Por isso salienta:

Nesses novos meios, as mensagens veiculadas devido às suas características de fluidez, numeralização, plasticidade e instantaneidade são mais facilmente suscetíveis às interferências dos receptores que podem contribuir na sua construção e se tornarem também autores-produtores do conhecimento, ou dito de outra forma, sujeitos da comunicação e do processo cognitivo.

Ainda outros aspectos da aprendizagem são afetados positivamente nesse novo ambiente cognitivo. Amaral (2003) aponta que, durante o período em que a criança entra em contato com o espaço virtual, ela acaba por desenvolver determinadas habilidades na investigação e seleção das informações, tais como a orientação espacial, a coordenação motora, visual e a percepção sensorial. Além disso, completa:

Ao lidar com uma variedade tão grande de possibilidades e de informações virtualizadas, a criança explora o pensamento não-linear, sendo essa uma característica vista cada vez mais como necessária na sociedade contemporânea, principalmente porque o mundo atual é múltiplo, denso, fragmentado e marcado pela pluralidade. O modelo hipertextual de simultaneidade e não linearidade nos é apresentado como uma forma de leitura e escrita

mais próxima do nosso esquema mental de pensamento, uma vez que este não apresenta limites para a atribuição de sentidos às palavras. (AMARAL, 2003, p. 112)

Amaral (2003) enfatiza, ainda, que a internet, além de ser um recurso de entretenimento e diversão, tornou-se mais uma importante referência no processo de aprendizagem e de construção do conhecimento, justamente por ser um meio que combina o poder de outras mídias (jornais, revistas, rádio, TV), abrangendo grande variedade de tecnologias de computação, telecomunicação, entretenimento, interligando texto digitalizado, sons, imagens e vídeo que transportam informações.

Isso nos leva a compreender que a internet, como espaço cognitivo de relevante importância na aquisição de conhecimento, tem como uma de suas características a possibilidade de diminuir as diferenças historicamente estabelecidas entre diversão e educação. A interatividade do meio virtual leva ao questionamento de posturas metodológicas tradicionais. Conforme Amaral (2003), o questionamento sobre a relação ensino-aprendizagem deve considerar todas essas modificações presentes na realidade social, na qual as crianças em idade escolar encontram-se inseridas, para que novas metodologias mais convincentes e atraentes sejam criadas. O objetivo deve ser, portanto, fazer com que os recursos disponibilizados pelas novas tecnologias da informação e da comunicação contribuam para a reflexão e o desenvolvimento do espírito crítico, quebrando as barreiras entre espaço escolar e mundo exterior, integrando-os de forma consciente e enriquecedora. Até mesmo a simples transmissão de informações pode ser feita mais ativamente, com recursos de animação e de som, desenvolvendo novas formas de lidar com o conhecimento disponível.

Vejamos mais especificamente, a seguir, as implicações inerentes ao uso da internet no ensino e aprendizagem da língua inglesa.

2.3 A INTERNET COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Com o advento dos recursos multimídia e da internet no panorama tecnológico atual, podemos observar um grande interesse voltado para a aprendizagem de línguas mediada por computador (CALL – Computer-assisted Language Learning). Segundo Warschauer e Healey (1998), desde os anos 60, o computador tem sido usado para o ensino de línguas e, durante esse período, passou por três grandes momentos. Em sua fase inicial (décadas de 60 e 70), os programas para o ensino de línguas eram baseados na concepção behaviorista de aprendizagem. Eram utilizados programas inspirados na instrução programada, com baterias de exercícios do tipo *drill and practice*.

A partir do fim da década de 70, surgem propostas de uso comunicativo dos computadores – fase comunicativa. Os pressupostos teóricos metodológicos dessa fase, baseados na teoria cognitivista, enfatizavam a aprendizagem como um processo de descoberta, expressão e desenvolvimento. Por isso, os programas desenvolvidos nessa fase incluíam atividades de reconstrução textual, simulações que estimulavam discussão e descoberta entre os alunos, além de atividades cujo foco estava não apenas na forma, mas no uso da forma, no ensino da gramática de maneira implícita, no uso predominante ou exclusivo da língua alvo, etc...

A terceira fase, chamada de integrativa, iniciou-se ao final dos anos 80 e caracteriza-se por uma nova perspectiva da tecnologia associada ao ensino de língua tanto no que se refere à integração das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, quanto ao que concerne à integração mais efetiva da tecnologia da comunicação ao processo de aprendizagem de línguas. Essa fase é caracterizada pela mudança de uma abordagem cognitiva para uma abordagem mais social ou sócio-cognitiva, cuja ênfase está no uso da língua em contextos sociais autênticos. A proposta metodológica está voltada para a realização de tarefas que envolvam a elaboração de projetos ou mesmo conteúdos capazes de integrar os alunos em contextos autênticos de aprendizagem que abranjam o uso das quatro habilidades.

De acordo com Warschauer e Healey (1998), das três fases supracitadas, a integrativa é a que melhor se conjuga às expectativas de desenvolvimento lingüístico-comunicativo de nosso aluno inserido em um contexto de vida moderna, num mundo tecnologicamente desenvolvido. Pois é por meio do uso integrado dos recursos multimídia – informação, comunicação, publicação, som e imagem – que estaremos oportunizando aos nossos alunos o desenvolvimento integrado de todas as habilidades – ler, falar ouvir, escrever – e ao mesmo tempo a participação ativa desses alunos na sociedade virtual. Assim, ao falarmos do uso integrativo dos recursos multimídia para o ensino e aprendizagem de línguas via computador, falamos das várias potencialidades disponíveis para esse fim, na rede mundial de computadores, a internet.

A internet tornou-se a maior distribuidora de textos, gráficos, sons e vídeos, com centenas de empresas, universidades, departamentos governamentais e indivíduos disponibilizando suas páginas. Ela é um recurso importante de material autêntico para professores e alunos de língua estrangeira, argumentam Corrêa e

Machado (2002). Além disso, é o caminho mais rápido e barato para se obter informação atualizada sobre qualquer assunto a qualquer hora. Por meio do uso da internet, pode-se copiar e salvar informações obtidas por meio de mecanismos de busca, como, por exemplo, *Yahoo*, *Altavista*, *Google*, *Excite*, *Lycos*, entre outros. Isso possibilita a formação de um banco de dados que pode ser utilizado pelo usuário quando necessário. Além de ser caracterizada como uma importante fonte de pesquisa, hoje, a internet é reconhecida pelo seu grande potencial em dinamizar a comunicação entre as pessoas.

Conforme postulado por Warschauer e Healey (1998), com o advento da internet, o computador – tanto na sociedade como na sala de aula – tem deixado de ser unicamente uma tecnologia de processamento e armazenamento de informações para ser, também, uma tecnologia de comunicação. Para Warschauer et al. (2000), trata-se de um movimento revolucionário na comunicação, equiparado a outras descobertas de grande impacto na comunicação humana, como o desenvolvimento da linguagem, da escrita e a invenção da imprensa. Esse aspecto comunicativo disponibilizado pela internet tem beneficiado sobremaneira o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, pelo fato dos aprendizes poderem se comunicar de forma relativamente barata e rápida com outros aprendizes ou falantes da língua alvo do mundo todo.

Esse potencial comunicativo da internet recebe, ainda, suporte teórico da abordagem comunicativa de aprendizagem da língua inglesa. Paiva (2001, p. 104), citando Littlewood (1981), coloca que o objetivo da abordagem comunicativa é desenvolver a competência comunicativa do aprendiz. Para tanto, o ensino é baseado em funções e noções da língua com ênfase no processo comunicativo. Nesse sentido, Littlewood (1981 apud PAIVA, 2001) ressalta que “o

aprendiz necessita adquirir não somente um repertório de itens lingüísticos, mas também um repertório de estratégias para usá-las em situações concretas”. Assim, podemos dizer que os recursos comunicativos disponíveis na internet contemplam a questão do uso concreto e significativo da língua na medida em que os alunos têm a oportunidade de participarem de situações autênticas de comunicação.

A comunicação mediada pelo computador (CMC) pode integrar significativamente o ensino/aprendizagem da língua inglesa a uma prática social de grande relevância na atualidade e, desse modo, permitir o envolvimento do aluno com um novo paradigma de aprendizagem pautado na construção autônoma do conhecimento em um espaço diferenciado de processamento da prática comunicativa em LE.

Leffa (2003) argumenta que, em uma interação de origem social, o objeto é um instrumento de mediação, sempre apontando para uma subjetividade no outro extremo; acrescenta que, nas teorias de interação intermediadas pelo objeto, de origem vygotskyana, observa-se a grande importância dada ao objeto, o qual é visto como instrumento transformador da mente:

A inclusão de uma ferramenta no processo do comportamento: (a) introduz diversas funções novas relacionadas ao uso de uma determinada ferramenta e ao controle que ela exerce; (b) abole e tornam desnecessários vários processos naturais, cujo trabalho é realizado pela ferramenta; e (c) altera o curso e as características individuais (intensidade, duração, seqüência etc.) de todos os processos mentais que entram na composição do ato instrumental, substituindo algumas funções por outras (isto é, recria e reorganiza toda a estrutura do comportamento do mesmo modo que uma ferramenta técnica recria toda a estrutura das operações de trabalho). (VYGOTSKY, 1981, p.139-140 apud LEFFA, 2003, p. 186-187)

Com base nisso, podemos afirmar que a mediação da tecnologia no processo comunicativo trouxe não apenas mudanças significativas nas relações de trabalho, na maneira de pensar das pessoas, como também na forma de se processar a comunicação em situações de ensino e aprendizagem de línguas. Sobre o papel da mediação do objeto na aprendizagem, Oliveira (1995, p. 57 apud LEFFA, 2003, p.188) diz:

A idéia de um processo que envolve, ao mesmo tempo, quem ensina e quem aprende não se refere necessariamente a situações em que haja um educador fisicamente presente. A presença do outro social pode se manifestar por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos, o mundo cultural que rodeia o indivíduo. Dessa forma, a idéia de alguém que ensina pode estar concretizada em objetos, eventos, situações, modos de organização do real e da própria linguagem, elemento fundamental nesse processo.

Warschauer et al. (2000) destacam duas modalidades de comunicação on-line: a síncrona (comunicação simultânea, por exemplo, chats) e assíncrona (não simultânea, por exemplo, e-mail).

Há um número particularmente relevante de atividades para professores e alunos de língua estrangeira na internet. Vejamos, então, um resumo dos principais recursos disponibilizados pela web no ensino da língua inglesa. Iniciando pela modalidade de comunicação assíncrona, exploremos as potencialidades do e-mail no ensino/aprendizagem de inglês.

E-mail – o correio eletrônico pode ser usado com um grande aliado na *interação entre professor e aluno*. Warschauer et al. (2000) colocam que, em virtude de salas de aula superlotadas, professores e alunos geralmente possuem poucas oportunidades de se comunicarem suficientemente em sala de aula, tanto

menos fora da sala de aula. Assim, o e-mail pode abrir um canal extra de comunicação entre professor e aluno. Três tipos de comunicação são recomendados pelo autor: consulta, *dialogue journals* e conferências escritas.

A comunicação por meio da *consulta* dá-se de maneira informal. O professor manifesta aos seus alunos a disponibilidade de continuarem a conversar sobre o assunto visto em sala ou mesmo sobre outras coisas que desejem perguntar. Os alunos podem, também, usar o e-mail para sanar dúvidas sobre aspectos lingüísticos, justificar ausência, confirmar datas, entre outros. Já o professor, para requerer atividades, enviar materiais e etc... Enfim, trata-se de uma excelente oportunidade para a comunicação autêntica, além de poder estreitar e aprofundar um pouco mais a qualidade da interação entre professor e aluno, visto a importância disso na aprendizagem da língua.

A partir da informalidade da interação via consulta, o professor pode estender para uma atividade mais sistemática com os *dialogue journals*. Conforme Warschauer et al. (2000), nesta atividade, os alunos escrevem diários semanais para o professor, que responde com comentários individuais, questões e respostas. Pesquisas como a de Wang (1993 apud WARSCHAUER et al., 2000), demonstram diferenças significativas entre os diálogos on-line e os convencionais devido ao elevado grau de espontaneidade oferecido pelo segundo veículo. Foi verificado que, via e-mail, os alunos escreveram mais, perguntaram mais e usaram mais funções de linguagem que nos diálogos feitos em papel.

Partindo do princípio da aprendizagem da habilidade escrita como um processo, a *conferência escrita* pode ser útil nesse propósito. A atividade inicia com a escolha de um tópico para a exploração das idéias. Após redigirem sobre o

tópico, os alunos enviam a primeira versão do texto ao professor, que retorna aos alunos com comentários a serem observados. E assim vai até a versão final.

O e-mail pode também ser usado, segundo Warschauer et al. (2000), para interação envolvendo todos os alunos e o professor simultaneamente. Uma boa opção para isso é a formação de um *grupo de discussão* ou *e-group*. Basicamente, um grupo de discussão é formado por um grupo de pessoas com interesses em comum e que decidem se comunicar regularmente via e-mail. Os assuntos abordados geralmente são informações pertinentes ao tópico estudado em aula, notícias do dia, convites, resolução de atividades propostas em sala e desenvolvimento de projetos. Um exemplo de atividade extra classe utilizando-se do grupo de discussão é a criação de fóruns entre os alunos, dando-lhes a oportunidade de praticarem a língua, comunicando-se além dos limites da sala de aula. Como parte integrante de uma aula de leitura e escrita, o professor pode pedir aos alunos que preparem questões a partir da leitura de um texto e as enviem para o grupo que, do mesmo modo, deve enviar respostas para as perguntas dos outros colegas e, em seguida, apresentar o resultado da discussão em sala de aula.

O professor pode criar gratuitamente uma lista de discussão com o apoio de sites específicos, como, por exemplo: <<http://www.egroups.com>>. Atualmente, existe um número infindável de grupos de discussão abordando os mais variados assuntos. Outra opção é o endereço sugerido por Paiva (2001), que contém descrições de listas e instruções de filiação de interesse do professor de inglês: <<http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/visitors/kenji/kitao/int-mail.htm>>.

Já para comunicação a longa distância com falantes nativos de inglês ou mesmo aprendizes dos mais variados níveis, a sugestão de Warschauer et al. (2000) é corresponder-se com um *keypal*, a qual pode prover grandes benefícios

na motivação de aprendizes iniciantes ou intermediários, pela satisfação que uma oportunidade de uso autêntico pode provocar. Eis alguns endereços que o professor pode sugerir aos alunos para procurarem um *keypal*: <http://www.britcoun.org.hk/epals_new.html>; <<http://www.eglishtown.com>>; <<http://ilc2.doshisha.ac.jp/users/kitao/online/www/keypal.htm>>.

Uma outra opção para sistematizar a comunicação via e-mail é o trabalho com pesquisa sobre aspectos culturais ou curiosidades de outros países. Para isso, é preciso localizar um informante nativo, um *keypal*, por exemplo, que poderá responder as questões enviadas sobre seu país. Depois de concluída a pesquisa, os alunos a apresentam para a classe de forma escrita ou oral.

Existe, também, grupos de discussão internacionais, dos quais participam aprendizes de inglês do mundo todo. São fóruns de discussão que abordam os mais variados assuntos e que pode tanto ser na modalidade chat ou e-mail. Duas opções sugeridas por Warschauer et al. (2000) são: <<http://www.eslcafe.com/discussion>> e <<http://schmooze.hunter.cuny.edu:8888>>.

Chat – a interação em salas de bate-papo se apresenta como uma ótima oportunidade de contemplar a tão prestigiada e necessária conversação autêntica. Tais oportunidades de interação em língua estrangeira devem ser privilegiadas, à medida que possibilitam um maior envolvimento do aluno em situações de interação que expandem as paredes da escola. Pois o contato que o aprendiz tem com a língua fica praticamente restrito à sala de aula e esta nem sempre oferece condições ideais para a interação. As oportunidades de interação são, em sua maioria, situações artificiais em forma de simulações sujeitas à interferência negativa de fatores sociais e afetivos (PAIVA, 2000).

Segundo Hoffman (1996 apud PAIVA, 2000, p. 9),

Redes de computadores podem ampliar a interação entre aprendizes e professores, pois lhes fornece um canal de comunicação sem restrições de tempo e distância. Os aprendizes podem acessar uma ampla variedade de professores e outros aprendizes, nativos e não nativos no mundo inteiro.

À medida que os alunos ganham familiaridade com os programas de bate-papo (IRC – internet relay chat), o círculo de participantes é ampliado – não só colegas e professores, mas nativos e aprendizes em várias partes do mundo – e de tópicos, já que assuntos que normalmente não são adequados na sala de aula ganham espaço nesse tipo de interação.

Paiva (2000) salienta que o mais importante, porém, é a diminuição potencial das ameaças do discurso face a face: ter dificuldades com pronúncia, não conseguir tomar o turno ou não ser escolhido para um turno, não poder introduzir um tópico, não poder interagir com o colega sem a permissão do professor, cometer um erro e ser corrigido na frente de várias pessoas etc. Nas palavras de Paiva (2000, p. 17):

As atividades de redação deixam de ser exercícios artificiais e passam a ser atividades verdadeiramente comunicativas através do uso autêntico da língua. Os aprendizes se comunicam não porque obedecem a instruções sobre o que dizer, mas porque sentem necessidade de se comunicar. A interação por computador, ao contrário da sala de aula tradicional, parece minimizar uma série de fatores inibidores da participação do aluno.

Segundo Ortega (1997 apud PAIVA, 2000), restrições do contexto da interação oral (medo de interromper ou ser interrompido, necessidade de gerenciar o turno etc.) desaparecem na interação eletrônica. No caso do aprendiz da

língua estrangeira, desaparece o problema da pronúncia, que exige um alto grau de monitoração.

Seguem o resumo das características de interação em aulas chat:

- A língua funciona como meio de interação;
- Discussão à distância;
- Interação centrada mais no aluno;
- O aluno também inicia turnos;
- O professor é um participante;
- A escrita adquire características do discurso oral;
- O ambiente é menos ameaçador, menos inibidor;
- Tópicos são escolhidos pelos participantes;
- A distribuição de turnos é livre;
- Ninguém pede permissão para falar;
- Perguntas são feitas na busca de informação;
- Todos os participantes podem fazer perguntas;
- A interação é natural e autêntica;
- Maior índice de auto correção.

A internet dispõe de vários endereços específicos com salas de bate-papo. Eis alguns exemplos sugeridos por Warschauer et al. (2000): <<http://www.daedalus.com>> e <<http://www.talkcity.com>>. Uma vez conectados a uma sala de bate-papo, o professor pode estabelecer, entre os alunos, uma comunicação

escrita mediada pelo computador, ajudando-os, assim, a desenvolver a habilidade escrita por meio de uma conversação espontânea e natural.

No entanto, para que o chat possa ser de fato uma ferramenta eficaz no processo de ensino-aprendizagem de línguas, Abreu (2003) alerta sobre o papel do professor diante desse gênero emergente. A autora ressalta a importância de o professor conhecer as características do gênero e os aspectos que dele podem ser explorados para que se possa atingir os objetivos educacionais. Com base em Horton (2000), Abreu (2003) coloca que o professor deve ditar o ritmo da aula, garantir a participação de todos e tentar solucionar os problemas. Além disso, o professor deve deixar claro para os participantes qual será o objetivo, o horário, o que os alunos deverão fazer antes do evento e qual a obrigatoriedade de participação.

Como outro gênero comunicativo, Horton (2000 apud ABREU, 2003) alerta que o chat educacional possui algumas regras a serem seguidas, como, por exemplo: manter o assunto a ser discutido; não escrever nada que não possa ser lembrado para sempre; não cumprimentar cada participante individualmente ao entrar na sala de bate-papo, mas todos, de maneira geral; deixar claro qual pergunta está sendo respondida; esperar o término da fala do outro, respeitando, assim, quem digita devagar. O conhecimento dessas regras resultaria em um maior grau de domínio pelos participantes envolvidos nesse tipo de interação e, conseqüentemente, em uma comunicação bem mais sucedida entre professor e aluno.

WWW. Paiva (2001) em seu artigo intitulado “A WWW e o Ensino de Inglês”, nos apresenta uma visão geral das potencialidades da Web para o ensino de língua inglesa. A autora inicia apresentando a opção de projetos colaborativos na

rede. Segundo Paiva, um dos projetos colaborativos mais interessantes para aprendizes de inglês é o *Internet Writing Exchange*, <<http://www.ruthvilmi.net/hut/Project/>> . Nesse projeto comunicativo e flexível, alunos do mundo inteiro desenvolvem a habilidade de escrita produzindo textos em conjunto com outros aprendizes e recebendo *feedback* de seus pares globais e de seus professores.

Outra opção sugerida por Paiva (2001) tanto para professores como para alunos são os cursos de inglês disponíveis na rede. Basta se inscrever no *English Lessons Emailed Daily* no endereço <<http://www.bluevalleys.com/english-lessons/>> e receber em sua caixa postal aulas diárias. Além desse serviço, pode-se encontrar no site exemplos de gírias, *phrasals verbs*, exercícios de múltipla escolha com respostas automáticas, piadas, citações (quotations), listas de verbos irregulares e cartões postais. O site é vinculado ao dicionário *Cambridge online* e ao clicar duas vezes em qualquer palavra, você acessa o significado daquela palavra.

Especificamente para professores de inglês, a autora indica o “*Just in time lessons*”. São planos de aula que podem ser enviados semanalmente, ou diariamente, para a caixa postal do professor. No endereço <<http://www.english-to-go.com>>, o professor poderá encontrar semanalmente um plano de aula gratuito elaborado por um grupo de especialistas que utilizam notícias recentes da agência de notícias *Reuters*.

Outro site interessante é o *ESLNetWorld.com* <<http://www.eslnetworld.com/>> feito especialmente para os aprendizes de inglês como língua estrangeira e os ensina a usar os recursos da internet como uma forma de melhorar as habilidades lingüísticas e de desenvolver consciência cultural.

Uma ótima opção para encontrar materiais diversos para aprendizagem de inglês são os Resource Centers. Paiva (2001) sugere os seguintes endereços onde se pode encontrar esses materiais: <<http://www.comenius.com/>> ; <<http://www.englishresources.co.uk/>> ; <<http://learnenglish.org.uk/>> .

De acordo com Paiva (2001), a Web disponibiliza também textos literários, enciclopédias, jornais, revistas, trabalhos inéditos, periódicos, dissertações, teses, resenhas, etc. São as chamadas bibliotecas virtuais: <<http://netlibrary.net>> ; <library/English.htm> ; <<http://www.britannica.com/>> ; <<http://www.dictionary.com/>> .

Os recursos multimídia como Rádio, TV, *trailers* de filmes, arquivos de imagem e som podem ser acessados pela Web. Seguem alguns endereços recomendados por Paiva (2001): Rádio: <<http://windowsmedia.com/radiotuner/>> ; Cinema: <<http://us.imdb.com/>> ; Imagens: <<http://nzwwa.com/mirror/clipart/>> .

De modo geral, Warschauer et al. (2000) advogam sobre o uso significativo da internet no ensino e aprendizagem da língua inglesa apontando pelo menos cinco razões:

- 1 – **Autenticidade:** inúmeros estudos têm defendido que, para uma aprendizagem mais significativa da língua, é necessário que esta aconteça em contextos autênticos. Com a internet, o aluno tem a possibilidade de ter acesso a uma variedade de materiais autênticos, como jornais, revistas, no assunto que lhe interessar, como também a possibilidade de comunicação autêntica;
- 2 – **Letramento tecnológico:** a habilidade de ler, escrever, comunicar-se, pesquisar e publicar na internet representam novas e importantes habilidades requeridas no século XXI. Ao

unir língua inglesa e tecnologia na sala de aula, o professor irá ajudar o aluno a desenvolver as habilidades necessárias para sua adequada inserção no meio acadêmico ou no mercado de trabalho;

3 – **Interação:** a interação é caracterizada como um dos princípios básicos para a aprendizagem de uma língua estrangeira. A internet proporciona oportunidades para os alunos interagirem 24 horas por dia com falantes nativos ou não nativos de todo o mundo, podendo ser a interação tanto na modalidade assíncronica como na síncronica;

4 – **Motivação:** uma aula de inglês que se resume em memorização de palavras descontextualizadas e regras gramaticais não pode provocar no aluno motivação para a aprendizagem. A internet pode injetar mais vitalidade no ensino do inglês por ser uma ferramenta atrativa, flexível quanto ao horário de navegação, que tem a capacidade de aproximar pessoas, culturas, de promover interação, ou seja, vai ao encontro das necessidades dos alunos;

5 – **Autonomia:** a internet permite ao aluno tornar-se autônomo na própria aprendizagem. Ele vai construindo conhecimento e extraindo significados a respeito do que quiser e quando quiser.

Diante dessas considerações, entendemos que juntamente com as potencialidades disponibilizadas pela internet para o ensino e aprendizagem da língua inglesa, surgem novas demandas cognitivas e conseqüentemente a premente necessidade de repensar a formação do professor de línguas inserido num novo modelo de comunicação. Neste sentido, entendemos a formação instrumental e

reflexiva do professor para a utilização pedagógica da internet como requisito essencial *para a promoção de ambientes que promovam a autonomia do aprendiz e que os desafie a aprender com os outros por meio de oportunidades de interação e de colaboração* (PAIVA, 2001, p.114). É o que estaremos discutindo nas linhas abaixo.

2.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Nesse novo paradigma sociocultural, influenciado pela velocidade e diversificação da informação e do conhecimento, a escola e os professores exercem papéis fundamentais. Diante de tal fato, como conceber a formação do professor nesse processo?

Em meio a tantos avanços e transformações delineadas pelas novas tecnologias no tratamento do conhecimento e da informação, torna-se crucial desenvolver capacidades voltadas para a construção de conhecimentos mediados por instrumentos digitais. Muito mais que prover uma formação instrumental dos meios digitais, é papel do professor ser mediador do processo de formação de cidadãos críticos, criativos, com capacidade de aprender a aprender e interagir no mundo midiático (MATEUS, 2004).

Isso requer do professor o desenvolvimento de competências técnicas e pedagógicas que o capacite para a utilização da internet na formação de alunos críticos e aptos para participação em diversas práticas sociais.

Almeida (s.d.), citando Valente (1993), salienta que a mudança da função do computador como meio educacional acontece juntamente com o

questionamento da função da escola e do papel do professor. E que a verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem. Isso significa que o professor precisa deixar de ser o repassador de conhecimento – pois o computador pode fazer isso e o faz mais eficientemente do que o professor – e passar a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno.

A atuação docente nesse processo tende a ser mais colaborativa e menos autoritária, ao passo que a atuação discente passa a ser menos passiva e mais autônoma, atendendo, assim, à demanda social para formação de cidadãos autônomos (VETROMILLE-CASTRO, 2003).

Talvez essa seja a maior potencialidade do uso dos recursos da internet: juntamente com o questionamento das formas tradicionais de ensino restritas à mera transmissão de conteúdos está o questionamento do papel do professor, antes considerado um sábio ou intérprete inquestionável do “verdadeiro” saber.

Lévy (1999 apud AMARAL, 2003) utiliza duas expressões para retratar a postura a ser assumida pelo professor na “Cibercultura”: arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento – estrategista da aprendizagem, ou seja, o professor não pode ser mais um difusor de saberes já instituídos, mas sim o animador da inteligência coletiva, estimulador da troca de conhecimentos entre os alunos. O arquiteto cognitivo seria, em linhas gerais, um profissional capaz de desenvolver estratégias metodológicas que levem os alunos a construir seu aprendizado contínuo de forma autônoma e integrada, fazendo uso crítico da tecnologia.

Para que o professor assuma criticamente esses papéis que lhes são outorgados, é preciso pensar a sua formação com base nas mudanças e

transformações instauradas pelos novos meios digitais na sociedade do conhecimento. Pois essas transformações de cunho tecnológico exercem influência direta na forma de conceber e transpor didaticamente o conhecimento. E sendo o professor um profissional cujo objeto de trabalho é o conhecimento, cabe a ele refletir a sua formação em consonância com as competências a serem desenvolvidas para a incorporação da web no processo de ensino-aprendizagem. Mercado (1999) justifica uma preparação tecnológica do professor que vise a melhorar a sua interpretação e concepção de ensino apoiadas em uma fundamentação científica e na atualização reflexiva sobre aspectos didáticos relativos a como integrar a tecnologia no processo educativo, de modo que o professor seja capaz de estabelecer conexões e de navegar pelo sistema telemático de forma autônoma.

Almeida (s.d.) assinala que, diante desse contexto de transformação e de novas exigências em relação ao aprender, as mudanças prementes não dizem respeito à adoção de métodos diversificados, mas à atitude diante do conhecimento e da aprendizagem, bem como uma nova concepção de homem, de mundo e de sociedade. Isso implica diferentes papéis que o professor terá que desempenhar, o que tornam necessários novos modos de formação que possam prepará-lo para o uso pedagógico do computador.

É preciso que o professor passe a refletir sobre a sua prática e durante a sua prática (SCHÖN apud NÓVOA, 1992), acerca do desenvolvimento, da aprendizagem e de seu papel enquanto agente transformador de si mesmo e de seus alunos.

Conforme Prado (1993 apud ALMEIDA, s.d.), o aprendizado de um novo referencial educacional envolve mudança de mentalidade, mudança de

valores, concepções, idéias e, conseqüentemente, de atitudes. Não é um ato mecânico. “É um processo reflexivo, depurativo, de reconstrução, que implica em transformação, e transformar significa conhecer”.

Isso significa refletir a respeito não só da internet como um recurso a mais para o ensino da língua, mas, sobretudo, ponderar todas as questões implicadas na adoção dessa nova ferramenta. Primeiramente é importante reconhecer que o ensino da língua inglesa está imerso em um contexto sócio-histórico e, dentro deste, perpassa por questões sociais, econômicas e políticas que não podem deixar de ser, a todo o momento repensadas pelo professor, de modo que ela possa “avaliar as implicações de seu trabalho na produção e reprodução das (des)igualdades sociais” (MOREIRA, 2004). E, em segundo lugar, avaliar se a introdução da internet na sala de línguas vem acompanhada por um entendimento crítico do papel dessa ferramenta como um novo ambiente cognitivo de aprendizagem, bem como dos novos papéis que deverão ser assumidos por professores e alunos no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, Sampaio e Leite (1999, p. 11) defendem a alfabetização tecnológica do professor, como uma questão “estratégica”, básica e de sobrevivência desse profissional. Entretanto, essa alfabetização, como defendem as autoras, não pode ser compreendida como uso puramente instrucional da tecnologia, mas também o domínio crítico da linguagem tecnológica, que se traduz em:

uma percepção global do papel das tecnologias na organização do mundo atual e na capacidade do professor em lidar com as diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo. (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 75)

Em nossa opinião, uma compreensão crítica dos recursos tecnológicos aplicados à Educação não se alcança de outro modo, a não ser por meio de uma abordagem de formação reflexiva. Daí a importância de se discutir a formação de professores para o uso pedagógico da internet à luz do conceito de reflexão.

2.5 O CONCEITO DE REFLEXÃO

A experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação. (NÓVOA, 1992)

Um dos princípios que norteou a abordagem de formação de professores neste estudo é o de reflexão, enfocando seu papel crucial para o desenvolvimento profissional. E este conceito é definido por Magalhães (2001, p. 245) do seguinte modo:

Reflexão é o envolvimento do professor em um processo de pesquisa capacitando-o a refletir sobre a própria prática e a modificá-la conscientemente e tem por objetivo favorecer situações nas quais o professor tenha a oportunidade de se distanciar de sua prática para refletir sobre o processo de ensino aprendizagem e repensar a prática e seus conceitos subjacentes. Assim, o seu propósito não é o de oferecer atividades que dão certo, como fórmulas mágicas, ou enfatizar um determinado conteúdo, a ênfase está no processo de construir a prática e não no produto da aula do professor. Neste processo, o professor deixa de ser visto como um sujeito passivo cumpridor de tarefas e reproduzidor de receitas e fórmulas e passa a ser um sujeito da sua ação, que reflete na/sobre a ação visando a construção de novos significados para a sua prática.

De acordo com Van Manen (1977 apud LIBERALI, 2004), há três níveis de reflexão: *técnica, prática e crítica*. A reflexão técnica está relacionada ao conhecimento técnico. É a preocupação em atingir com eficiência e eficácia determinados fins, sendo que esses fins não estariam abertos à crítica ou à mudança. Há o interesse por aquele tipo de conhecimento que permite a previsão e o controle dos fatos, não levando em conta o contexto ou as pessoas envolvidas na questão, valendo-se de conhecimentos já produzidos que, provenientes de teorias e técnicas desenvolvidas externamente e entendidas como generalistas, apresenta-se como solução adequada (ROMERO, 1998).

A reflexão prática permite a integração social e a busca de entendimentos com outros. Possibilita o exame aberto dos objetivos e suposições que embasam nossas ações, valorizando a negociação de significados.

A reflexão crítica está ligada a questões éticas e morais. É ponderar os objetivos educacionais, experiências e atividades que levam a formas de vida preocupadas com a justiça, igualdade e emancipação humana em contextos histórico-sociais e político-culturais mais amplos.

Se pensarmos no uso que os educadores podem fazer dos diferentes níveis de reflexão, haveria, portanto, três perfis distintos a serem assumidos pelo educador. O educador assumiria um perfil técnico, se estivesse preocupado primeiramente em alcançar os objetivos estabelecidos e decididos por outros; um perfil prático, se considerasse as justificativas educacionais para as suas ações e a qualidade dos objetivos alcançados; e, por fim, um perfil crítico se ocupasse das implicações éticas e morais de suas ações e dos arranjos institucionais dos quais faz parte.

Tendo em vista que tivemos como objetivo, na sessão reflexiva exposta nesse trabalho, propor uma reflexão crítica dos fatores sociais, didáticos e institucionais inerentes à aplicação da internet no ensino de inglês, acatamos a proposta de reflexão crítica de Smyth (1992), que leva em conta as quatro ações de reflexão baseadas em Freire (1970 apud SMYTH, 1992), discutidas por Liberali (2004): descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Descrever é o ato de registrar em formato de texto a seqüência de ações desenroladas na sala de aula. A questão norteadora para essa ação é: o que faço?. Ao descrever, é possível resgatar em pormenores o desenvolvimento dos eventos decorrentes da prática pedagógica, de modo a evidenciar o que de fato aconteceu no interior de uma aula e como aconteceu.

Informar envolve uma busca pelos princípios teóricos que embasam as ações. Permite-nos compreender as premissas que regem o ato de ensinar e, desse modo, compreender o significado das ações realizadas.

Confrontar é lançar um olhar crítico para as teorias que embasam nossas ações, situando-as em um contexto histórico, social e político, podendo, dessa forma, compreender que nossas visões e ações pedagógicas não são meras preferências pessoais ou escolhas particulares, mas sim produto de padrões culturais ou mesmo forças institucionais que influenciam o trabalho docente.

Reconstruir é localizar-se pessoal e profissionalmente na história e ser capaz de compreender que as forças institucionais que determinam a realidade educacional não são imutáveis, podendo ser contestadas para que nossas próprias visões venham à tona na busca de alternativas para nossas ações. Nessa fase é preciso emancipar-se de práticas acadêmicas impostas e ter o auto gerenciamento de suas próprias ações.

Vejamos, em seguida, a discussão do conceito de representação abordado nesse trabalho.

2.6 O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO

O conceito de representação do professor encontra-se presente neste trabalho desde o início de nossas investigações quando buscamos coletar via grupo focal as representações das professoras sobre o uso da internet no ensino de inglês. Por isso, faz-se necessário apresentarmos o conceito de representação que compõe o quadro teórico deste estudo.

Concordamos com Magalhães (2004) que o termo representação, dentro do quadro da pesquisa em formação de professores, deve ser apoiado no interacionismo sócio-discursivo. É esta uma corrente teórica que entende as condutas humanas “como ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 1999).

Como salienta Bronckart (1999), é através de atividades, designadas de organizações funcionais de comportamentos, que os agentes humanos têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente.

Por se propor o presente estudo em verificar o processo de construção de significados no eixo da formação de professores via representações, consideramos crucial a compreensão, primeiramente, de como esses profissionais avaliam a sua relação pessoal e profissional com um determinado campo de conhecimento, ou seja, como avaliam as suas capacidades de ação (poder-fazer), suas intenções (querer-fazer), seus motivos (razões para agir), as interações com outros (colegas, alunos, instituição) (MAGALHÃES, 2004). Isto é, compreender como as professoras fazem a sua leitura de mundo dos aspectos envolvidos na questão

do uso da internet no ensino de inglês. Assim, as percepções preliminares às atividades de formação nos ajudarão a entender o processo de significação realizado ao contrastarmos com suas percepções ao final das atividades.

Com efeito, o conceito de *representação* abordado neste trabalho é definido a partir de Magalhães (2004, p. 66):

É uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, 'verdades', referentes a teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre o seu saber, saber fazer e poder para agir) que, a todo o momento, são colocadas para avaliação, desconstruídas e revistas. As representações são sempre construídas dentro de contextos sócio-históricos e culturais e relacionadas a questões políticas, ideológicas e teóricas e, portanto, a valores, verdades e auto compreensões que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesse servem [...]

Vejamos, a seguir, uma explanação um pouco mais completa do conceito de representação aliado aos princípios do interacionismo sócio-discursivo. Essa explanação vai partir da compreensão da interação social pela linguagem como fator fundamental na construção de significados.

2.6.1 Atividade social, linguagem, pensamento e representação

Partindo do princípio de compreensão das condutas humana via processo de socialização, a corrente teórico-metodológica do interacionismo sócio-discursivo considera os fatos de linguagem como traços de condutas humanas

socialmente contextualizadas (BRONCKART, 1999). Isso porque, como sustenta Bronckart (1999), o processo de evolução das espécies dotou o homem de capacidades comportamentais particulares, permitindo-lhe criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organizar uma cooperação no trabalho que dá origem às atividades sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares. E é por meio dessa relação de apropriação que o organismo humano estabelece com as propriedades instrumentais e discursivas de um meio sócio-histórico que resulta a estruturação do pensamento consciente e da representação de mundo. Daí, segundo Bronckart (1999), a ineficácia de correntes de pensamento interessadas em interpretar as condutas humanas em sua especificidade, seja pelas propriedades do substrato neurobiológico humano (corrente cognitivista), seja como resultado da acumulação de aprendizagens condicionadas pelas restrições de um meio preexistente (corrente behaviorista).

Buscando primeiramente compreender melhor a relação entre atividade social e linguagem, nos apoiamos na explicação de Bronckart (1999, p. 31), que se dá nos seguintes termos:

[...] a espécie humana caracteriza-se pela sua extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. E essa organização está indissolivelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem, e essa emergência conferem às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de sociais.

Assim, a linguagem, esse sistema de interações verbais, medeia e regula a cooperação dos indivíduos na atividade social e é, portanto, caracterizada por uma dimensão que Habermas (1987 apud BRONCKART, 1999) chama de agir comunicativo e são organizadas em textos, que se organizam em gêneros textuais.

Segundo Bronckart (1999), da interdependência entre atividade social e ação de linguagem resulta o desenvolvimento biológico humano em direção ao pensamento consciente, o qual, por sua vez, resulta na formação de representações lógicas de mundo.

Rossi (2004) interpreta essa afirmação da seguinte maneira: uma criança não seria capaz de representar conscientemente o mundo e expressar essa representação através da linguagem se não aprendesse essa linguagem através da interação social que acontece durante as atividades comunicativas.

2.6.2 Representação de mundo

Após termos compreendido a natureza do conceito de representação de mundo e sua interdependência com os conceitos de atividade social, linguagem e pensamento na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo, Bronckart (1999) nos leva também a entender que as representações coletivas do meio são estruturadas em configurações de conhecimento que podem ser chamadas de *mundos representados* (POPPER 1972/1991; HABERMAS, 1987 apud BRONCKART, 1999). Segundo Bronckart (1999), Habermas (1987) sugere a existência de três tipos de mundos: a) o *mundo objetivo* compreende um conjunto de conhecimentos coletivos ou informações sobre os parâmetros e as leis que regem o meio físico, sem essas representações não podemos ser eficazes nas atividades desenvolvidas; b) o *mundo social* diz respeito ao conhecimento sobre normas, padrões e valores que regulam as interações entre grupos e nos permitem ainda saber a maneira convencional como as tarefas são organizadas; c) o *mundo subjetivo* constitui conhecimentos

coletivos acumulados a respeito de características próprias de cada um dos indivíduos envolvidos na tarefa. Essas representações nos permitem dizer se uma determinada pessoa é “paciente”, “corajosa”, “irritada”, “apta” ou não para determinada função etc... Em suma, Bronckart (1999) conclui que, como todos esses mundos representados são derivados de atividades sociais e coletivas de cooperação mediadas pelo agir comunicativo, a essência dessa relação estrutura-se em um mundo específico: o mundo social. Essa breve análise mostra, então, o efeito do “social” sobre o humano.

Diante do exposto, Bronckart (1999) nos chama a atenção para o modo como esses mundos representados entram em cena na atividade social. O autor nos informa que isso se torna possível por meio da ação, a qual mobiliza e coloca em interação as dimensões físicas (ou comportamentais) e psíquicas (ou mentais) da conduta humana. E continua explicando que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem. O agir comunicativo por sua vez, produz formas semiotizadas dos conhecimentos coletivos e/ou sociais, que se organizam nesses três mundos representados que definem o contexto próprio do agir humano. Nisso está baseada a tese central do interacionismo sócio-discursivo, conclui Bronckart (1999).

2.6.3 Ações de linguagem

Até o momento pudemos compreender que, ao apropriar-se dos instrumentos e ferramentas disponíveis no meio físico, o agente humano se engaja

em ações coletivas de cooperação mediadas por ações de linguagem que por sua vez, se materializam em textos e que se organizam em gêneros.

Uma ação de linguagem, segundo Bronckart (1999), apresenta uma *dimensão referencial* (conteúdo temático) e uma *dimensão contextual* (condições de produção), isto é, para se concretizar, uma ação de linguagem precisa estar ancorada em um contexto de produção e veicular um determinado conteúdo referencial (tema). Nas palavras de Bronckart (1999, p. 92):

Para produzir um texto, o agente deve então mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos, efetuando-se essa mobilização em duas direções distintas. De um lado, representações sobre os três mundos são requeridas como **contexto da produção textual** (qual é a situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga-se encontrar?). De outro lado, representações sobre os três mundos são requeridas como **conteúdo temático ou referente** (quais temas vão ser verbalizados no texto?). (Grifos do autor).

O *conteúdo temático* pode ser definido como o conjunto das informações que compõe o tema expresso no texto. As informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor baseadas na sua versão pessoal dos conhecimentos dos três mundos representados.

O *contexto de produção* pode ser definido segundo Bronckart (1999) como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado. Esses fatores de influência necessária estão reagrupados em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao *mundo físico* e o segundo, ao *mundo sócio-subjetivo*.

- O **mundo físico**: por estar o agente produtor de um texto situado nas coordenadas do espaço e do tempo, os quatro parâmetros

do contexto físico exercem influência direta sobre a organização textual. São eles: a) o lugar de produção – lugar físico em que o texto é produzido; b) o momento de produção – a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; c) o emissor – a pessoa que produz fisicamente o texto; d) o receptor – a(s) pessoa(s) que recebe(m) concretamente o texto.

- O **mundo sócio-subjetivo**: constitui-se das representações pessoais do agente sobre as normas, valores e regras sociais e sobre a imagem que convém dar a si mesmo ao agir, as quais podem ser decompostas em quatro parâmetros principais: a) lugar social – instituição social ou modo de interação em que o texto é produzido: escola, família, mídia, interação informal, comercial etc.; b) a posição social do emissor – papel social assumido no momento da interação verbal: papel de professor, de pai, de cliente, de amigo etc.; c) a posição social do receptor – papel social assumido pelo receptor do texto durante a interação: papel de aluno, de pesquisador, de orientador etc.; d) o(s) objetivo(s) da interação ou efeitos que o enunciador deseja produzir no destinatário.

2.6.4 A materialidade da ação de linguagem

A materialidade da linguagem como agir comunicativo pode ser observada na organização textual. Neste sentido, Bronckart (1999) designa como

texto toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Os textos são, portanto, resultados da atividade social humana mediada pela linguagem, ou seja, a interação verbal decorrente da ação de linguagem constitui um texto. E uma de suas características mais essenciais é a possibilidade de ser articulado em diferentes espécies atendendo às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos (BRONCKART, 1999).

Essa multiplicidade textual acompanha o curso da história. Assim, sendo, em contextos sociais muito diversos e evolutivos, cada comunidade verbal foi elaborando diferentes “modos de fazer” textos, diferentes *gêneros textuais* (agrupamento de textos de acordo com suas características comuns). Um exemplo disso são os gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital, os hipertextos característicos da “e-comunicação”, tais como: *e-mail*, *chat*, listas de discussão, *blog* e outros mais.

Segundo Bronckart (1999), além dos aspectos constitutivos da situação de ação verbal (contexto de produção e conteúdo temático), todo texto é formado por uma arquitetura interna que *corresponde à infra-estrutura textual* a qual subdivide-se em *plano geral*, *tipos de discurso* e *tipos de seqüência*.

O *plano geral* refere-se à organização do conteúdo temático.

Os *tipos de discursos* são caracterizados, num primeiro plano, pelas coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto ora em um mundo colocado como conjunto (próximo), ora como disjunto (distante) ao da ação de linguagem. E, num segundo plano, pelo grau de implicação do agente-produtor na interação verbal. As unidades essenciais de implicação seriam traços do locutor

pelo uso de dêiticos de pessoa (eu, a gente, você). As unidades de conjunção seriam fatos expostos como se fossem passado, dêiticos temporais e espaciais, tempo passado ou mundo atemporal. As unidades de disjunção, por sua vez, se configurariam em fatos mostrados ou expostos, na não ancoragem em origem específica e no uso do presente. Deste modo, os tipos de discursos são classificados do seguinte modo: no eixo do narrar, o tipo de discurso disjunto autônomo é a narração disjunto e o implicado é o relato interativo; no eixo do expor, o tipo de discurso conjunto implicado é o discurso interativo e o conjunto autônomo é o discurso teórico.

Segundo Bronckart (1999) a infra-estrutura textual também se caracteriza por outra dimensão, que é a da organização seqüencial ou linear do conteúdo temático. É o modo de planificação textual das representações que o agente produtor do texto dispõe sobre um determinado tema. A escolha que o agente-produtor faz por uma determinada seqüência é motivada pelas representações que possui sobre os destinatários de seu texto e sobre o efeito que neles deseja produzir. Nisso se baseia o estatuto dialógico das seqüências, afirma Bronckart (1999). Quanto à forma de organização, pode ser de cinco tipos: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal.

A seqüência narrativa tem como objetivo apresentar uma intriga e o modelo mais simples seleciona e articula as ações e os acontecimentos de modo a formar um todo ou uma história com três fases: início, meio e fim. O modelo de cinco fases, por exemplo, compreende as fases:

- da situação inicial (de exposição ou de orientação) – um estado de coisas é apresentado obedecendo uma ordem de equilíbrio;

- a da complicação (de desencadeamento, de transformação) – introduz uma perturbação e cria uma tensão;
- a fase de ações – reúne os acontecimentos desencadeados por essa perturbação;
- a fase de resolução – introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão; e
- a da situação final – explica o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução.

A *seqüência descritiva* tem como objetivo descrever, fazer visualizar um objeto ou ação. A primeira fase desta seqüência é a fase de ancoragem (apresentação de um tema); em seguida, vem a fase da aspectualização (decomposição do tema em partes) e, por último, a fase de relacionamento (elementos comparados a outros).

A *seqüência argumentativa* tem o objetivo de convencer com auxílio de suportes e justificativas que dão sustentação ao processo argumentativo. É caracterizada pelas fases da premissa (propõe-se uma constatação de partida); da argumentação (apresentação de elementos que orientam para uma conclusão provável); a fase de contra-argumentação (opera uma restrição em relação à orientação argumentativa); e a da conclusão (integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos).

A *seqüência explicativa* tem o objetivo de explicar as causas e razões de afirmações descritas. Na fase de constatação inicial, introduz um fato incontestável; na fase da problematização, esse fato é contrastado com uma

contradição; na fase de resolução acontece a explicação propriamente dita; e na conclusão-avaliação reformula e completa a constatação inicial.

A seqüência dialogal objetiva regular a interação comunicativa e acontece quando os interactantes estão engajados numa conversação na qual o enunciado de um determina o do outro: por exemplo, fase de abertura “ – Oi , como vai? – vou bem e você?”; fase transacional “– Você viu Elza? – não...”; fase de encerramento “– Então até logo. – Até logo”.

Vale salientar que, quanto à planificação textual das seqüências, nem sempre todas as fases se apresentam em uma determinada seqüência e, também, que uma determinada seqüência pode conter fases de outras seqüências. Por exemplo: uma seqüência descritiva pode finalizar com uma fase da seqüência explicativa, a de conclusão-avaliação, sem deixar, no entanto, de se caracterizar como organizada predominantemente por fases de uma seqüência descritiva. Isso poderá ser observado na análise dos dados.

Outra categoria relevante que pode nos orientar na interpretação do conteúdo temático são as modalizações, uma vez que estas nos indicam o posicionamento do sujeito diante de um fato. Segundo Bronckart (1999, p.330), as modalizações “tem como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático. “ Dessa forma, permitem evidenciar o posicionamento discursivo dos agentes, no caso R. e M., perante uma nova proposta didática com a internet.

Inspirado na teoria dos três mundos herdada de Habermas (1987), Bronckart (1999, p.330) apresenta quatro tipos de modalizações. São elas: *lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas*.

As *modalizações lógicas* “consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático apoiada em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc. “ Veja, a seguir o exemplo do autor: “ Mas ele não lhe chamou a atenção para essa contradição, pois pensava que, entregue a si mesma, Odette **produziria talvez** alguma mentira que seria um fraco índice de verdade.” (p. 331)

As *modalizações deônticas* “consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso.”Exemplo do autor, (p. 332) : “Semelhante advertência era necessária e jamais **deve** ser esquecida, pois a agitação suscitada pelo “espinosismo” exerceu...”

As *modalizações apreciativas* “consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc..., do ponto de vista da entidade avaliadora. Veja o exemplo do autor (p.333): **Felizmente** fiz esta conferência em 47, agora seria impossível...”

As *modalizações pragmáticas* “introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação a um processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer). Exemplo, p. (334): Seus dentes rangiam, ela estava cinza: **quis** dar um passo em direção à janela em busca de um pouco de ar, mas não **pôde** senão estender os braços...”

2.7 REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR E IDEOLOGIA NA ERA DA INFORMAÇÃO

Partindo do pressuposto de que a interpretação das representações do professor parte primeiramente da compreensão do contexto sócio-histórico no qual essas representações são produzidas, devemos olhar para o trabalho e para a produção discursiva do professor na sua relação com o contexto. Pois este, desde de que não seja alienado, constitui-se sob a influência de um conjunto de variáveis sociais, culturais e institucionais, as quais chamaremos de fatores contextuais, que afetam sobremaneira as representações e ações do professor.

Sobre a especificidade do trabalho docente, Basso (1998) afirma que esse deve ser considerado em sua totalidade, o que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. Acrescenta, ainda, que para a análise da natureza real do trabalho docente pressupõe-se o exame das condições subjetivas – formação do professor – e as condições objetivas, englobando desde a organização da prática, participação no planejamento escolar, preparação de aula etc., até a remuneração do professor.

Isso nos leva a lançar um olhar mais abrangente, que não se limite às paredes internas da sala de aula, mas que, extrapolando-as, possa dar conta de todo o universo externo com o qual a prática docente interage: a escola enquanto instituição de ensino, colegas, documentos oficiais, condição socioeconômica dos alunos, sociedade etc... Para que se compreenda a natureza e o funcionamento do micro espaço da sala de aula, torna-se imperioso identificar os fatores presentes no universo macro extra-situacional que influenciam a ação docente.

Jordell (1987), baseado em Clark e Peterson (1986) e Lundgren (1977), aponta que o trabalho do professor em sala de aula pode sofrer dois tipos de influências: as pessoais e estruturais. As pessoais são definidas como influências de outras pessoas com as quais o professor interage – estudantes, colegas, administração escolar, pais de alunos –, e as estruturais subdivididas em três níveis: o nível da sala de aula, o nível da instituição escolar e o nível da esfera social.

Passando agora a nos referir mais propriamente sobre a noção discursiva como produto do contexto, retomamos a tese central do interacionismo sócio-discursivo, que apresenta que o agir comunicativo produz formas semiotizadas dos conhecimentos coletivos e/ou sociais, que se organizam nos três mundos representados (físico, social e subjetivo), os quais, por sua vez, definem o contexto próprio do agir humano.

A partir desta tese importa dizer que esses conhecimentos coletivos são apropriados, segundo Bronckart (1999), por múltiplas formações sociais que, em função de seus objetivos e de seus interesses particulares, elaboram modalidades particulares de funcionamento da língua, chamadas por Foucault (1969 apud BRONCKART, 1999) de formações discursivas e pelo próprio Bronckart de formações sócio-discursivas, as quais, por sua vez, são permeadas por formações ideológicas.

Como nos atenta Meurer (2004), por meio da análise crítica do funcionamento do discurso podemos observar que, em nossas produções discursivas manifestamos representações que evidenciam nosso modo de produzir, reproduzir e até mesmo desafiar a realidade social a qual pertencemos, isto é, o autor parte da noção de que o discurso tem um poder construtivo tríplice: (i) produz e

reproduz conhecimentos e crenças através de diferentes modos de representar a realidade; (ii) estabelece relações sociais; (iii) cria, reforça ou reconstitui identidades.

Segundo Meurer (2004), uma abordagem desta natureza poderá ajudar a entender que representar o mundo de uma determinada maneira, construir e interpretar textos evidenciando determinadas relações sociais e identidades constituem formas de ideologia. Conforme aponta Fairclough (1989 apud MEURER, 2004), a ideologia perpassa nossas práticas discursivas e práticas sociais, e está implícita (a ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível) nas formas de ver, pensar, compreender, recriar e mudar maneiras de falar e agir.

Portanto, o que queremos enfatizar aqui é que nossos sujeitos de pesquisa, como agentes sociais pertencentes a formações históricas e sócio-discursivas, mobilizam em seu agir comunicativo representações fortemente marcadas pela ideologia operante no atual momento histórico e social caracterizado pela era da informação mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Ou seja, o processo de incorporação da internet na prática pedagógica dessas professoras de língua inglesa é acompanhado pelo poder que a ideologia pode exercer sob suas produções discursivas.

O termo “ideologia” adotado nesse trabalho é baseado na definição de Chauí (2001, p. 108 apud MOREIRA, 2004, p. 131):

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um sistema explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção.

Segundo nos apresenta Moreira (2004, p. 132), a ideologia predominante no Brasil, país periférico e constrangido a comprar o que nos oferecem, é a ideologia tecnocrática, que permeia os discursos oficiais, políticos e científicos sobre a tecnologia e que buscam apresentá-la como “motor do desenvolvimento ou do progresso humano” (BELLONI, 2001, p.55 apud MOREIRA 2004, p. 132), idéia esta impulsionada, na verdade, pela prática mercadológica do capitalismo.

Moreira (2004, p. 132) atenta para a ideologia embutida na implementação do computador enquanto instrumento de ensino-aprendizagem, a qual, na sua opinião, é facilmente perceptível. Citando Cano (1998), Moreira (2004) afirma que a ideologia, gerada na maioria das vezes por pressões mercadológicas, pode ser percebida pela pressão exercida pela sociedade sobre as instituições educacionais, fazendo com que seja necessário oferecer aos futuros cidadãos uma formação de acordo com as exigências do momento.

Em decorrência disso, muitas instituições de ensino e pais de alunos acreditam na idéia de que o computador, por si só, representa impacto positivo no aprendizado, isto é, passam a crer que, pelo fato de pertencer a uma instituição equipada com laboratório de informática, com professores treinados (treinamento esse que se limita a breves instruções sobre como operar o equipamento e o programa, sem discussão a respeito das implicações dessa nova ferramenta no processo de ensino-aprendizagem), o sucesso da aprendizagem está garantido (MOREIRA, 2004).

Porém, conforme Moreira (2004), o problema não está em, mobilizados pela ideologia operante no atual momento sócio-histórico, cedermos à pressões do mercado e inserirmos a tecnologia no processo educativo. Pelo

contrário, o que a autora critica é a forma acrítica como a tecnologia vem sendo muitas vezes incorporada pela Educação. O resultado disso é que, passado o entusiasmo inicial dos alunos, gerado pela inserção de um novo e atraente instrumento pedagógico em sala, e não se verificando mudança substancial na aprendizagem, na maior parte das vezes acaba-se responsabilizando os professores, os quais já carregam o ônus de serem os únicos responsáveis pelos insucessos da Educação.

Para mudar essa realidade, Barreto (2001 apud MOREIRA, 2004) ressalta que, sob a perspectiva político-pedagógica, as tecnologias educacionais trazem novas possibilidades e desafios para o trabalho docente. Para isso, elas precisam deixar de ser vistas como soluções mágicas, com

deslocamento do foco do ensino para os materiais, como se o desempenho dos alunos dependesse muito mais dos materiais pedagógicos do que da formação dos professores, privilegiando os meios em detrimento das mediações. (BARRETO, 2001 apud MOREIRA, 2004, p. 133)

Para isso, Moreira (2004, p. 134) argumenta como deveria posicionar-se o professor:

Para exercer seu poder transformador na sociedade, o professor precisa não só dominar as novas técnicas, mas entendê-las, exercer juízo crítico sobre elas, atentando para o momento em que vivemos e para a necessidade cada vez mais imperiosa de formar cidadãos capazes de se inserir e exercer uma atuação social consciente.

Contudo, o que Moreira quer enfatizar aqui é que relegar os professores ao manejo-técnico-instrumental das NTICs é a chave para a perpetuação da ideologia tão disseminada que prega que a ausência de

conhecimento operacional dos novos meios tecnológicos como fator de marginalização social e exclusão do mercado de trabalho. A autora atenta que o ponto crucial dessa ideologia, o que tem levado muitos profissionais a se perderem pelo caminho, é que ela traz em seu bojo a seguinte noção: “use os novos meios, mas não pense sobre eles”. Essa valorização em demasia do aspecto operacional e não do reflexivo, sem dúvida, contribui para a prevalência da lógica da mais-valia, a qual traz novamente à tona mais um tipo de ideologia: a “ideologia da competência”, (CHAUÍ, 2001 apud MOREIRA, 2004), que afirma que a divisão social se realiza entre “os competentes (os especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes (os que executam as tarefas determinadas pelos especialistas)” (MOREIRA, 2004).

Para finalizar, Moreira (2004) defende a posição de que a escola deve transformar o homem em sujeito da tecnologia e não se sujeitar a ela. E, com base em Sampaio e Leite (1999, p. 32), coloca que há uma necessidade de uma intervenção na escola e no professor como forma de lutarmos contra a perpetuação dessa ideologia que invisivelmente nos oprime:

É preciso formar um homem que não assimile passivamente uma conformação social em que haja divisão entre os que pensam e os que executam, os que produzem e os que usufruem, os que têm uma relação ativa e participativa com o conhecimento e a informação e os que lidam passivamente com eles.

CAPÍTULO 2

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

De acordo com Thiollent (1984 apud FERNANDES, 2004), a metodologia de uma pesquisa é um conjunto de conhecimentos com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios para nortear suas pesquisas, e a escolha do método é efetuada de acordo com os seus objetivos.

Portanto, tendo como objetivo central analisar o processo de formação docente para o uso pedagógico da internet segundo as representações dos participantes, foram utilizados instrumentos de coleta de dados que, sobretudo, privilegiassem o discurso das professoras, sendo expressos de forma espontânea e interativa. Por isso utilizamos, como instrumento de coleta de dados, o grupo focal e a sessão reflexiva.

3.1 CONCEITUAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa assume os seguintes princípios metodológicos: paradigma crítico, qualitativa/interpretativista e de intervenção.

Esta pesquisa tem como orientação o paradigma crítico de formação de professores, pois teve como objetivo promover, por meio de oficinas, grupos de estudo e sessão reflexiva, a formação instrumental e reflexiva do professor de inglês para a compreensão e utilização da internet como ferramenta pedagógica, assim

como levá-lo a refletir sobre o atual paradigma tecnológico de Educação e suas possibilidades de ensino e aprendizagem de inglês e o reflexo/implicações disso para a sua formação. Tais objetivos estão em concordância com a orientação crítica de pesquisa proposta por Pennycook (1994). Conforme o autor, a pesquisa crítica pode ser definida como tendo seu foco em questões socioculturais de desigualdade em Educação. Portanto, tem como objetivo não meramente o aspecto descritivo, ao contrário, objetiva a transformação de situações sociais marcadas pela desigualdade e opressão.

Outra orientação importante da pesquisa crítica dentro do escopo do ensino da língua estrangeira é o fato desta visar a situar mais especificamente, a formação do profissional do ensino de LE no bojo de questões que discutam o processo de ensino e aprendizagem de LE atrelados a objetivos sociais mais amplos, como, por exemplo, as possibilidades de inclusão social dos indivíduos por meio do uso de uma LE.

Neste sentido, procuramos abordar, nos momentos de discussão promovidos por esta pesquisa, questões de caráter crítico/reflexivo, como, por exemplo, quando se discutiu a importância da internet na Educação como instrumento de integração sociocultural dos alunos na sociedade virtual. Bem como ao propormos como alternativa para o problema da exclusão digital de nossos professores e alunos a mobilização (por isso a intervenção) das professoras para a busca da formação tecnológica e, assim, a incorporação da internet no ambiente escolar como forma de integração dessa comunidade escolar ao mundo digital.

De acordo com a abordagem do problema, a presente pesquisa assume uma natureza qualitativa. Silva e Menezes (2001) consideram que, na abordagem qualitativa, há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto

é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é um instrumento chave. Para Minayo (1993 apud LIBERALI; LIBERALI, s.d.), o método qualitativo trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Tendo como base às pesquisas de cunho interpretativistas, o foco do método qualitativo é perceber a realidade a partir dos significados construídos pelos sujeitos pesquisados; logo, a subjetividade passa a ser o fundamento do sentido da vida social, com foco na cotidianidade das ações humanas em relação estreita com a compreensão das estruturas e instituições que a compõem.

3.2 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizadas, neste estudo, duas fontes de coleta de dados, a saber: grupo focal e sessão reflexiva. O primeiro instrumento teve como objetivo conhecer as representações das participantes sobre a temática internet no ensino de inglês antes da realização das atividades de formação. Já o segundo objetivou propor um momento de reflexão sobre as atividades práticas desenvolvidas em sala com a utilização da internet, bem como sobre as implicações do uso dessa ferramenta no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e na formação do professor.

3.2.1 Grupo Focal

Com o grupo focal objetivamos conhecer as representações e expectativas das participantes com relação à temática internet no ensino de inglês e suas implicações para a formação do professor. O instrumento mais adequado para a coleta desses dados seria uma conversa informal, sem nenhum tipo de ameaça ou pressão, de forma que os participantes se sentissem à vontade para manifestar suas opiniões e pontos de vista sobre o tema abordado. Optamos, então, pela aplicação de um grupo focal. De acordo com Krueger (1994), trata-se de um método de investigação originalmente usado por pesquisadores de mercado para conhecer a preferência dos consumidores com relação a determinados produtos ou serviços. Trata-se de uma discussão cuidadosamente planejada, composta por um entrevistador altamente preparado, chamado moderador, com um grupo de 7 a 10 pessoas com características em comum.

De caráter qualitativo, essa proposta de pesquisa tem como objetivo determinar, em uma discussão, as percepções, os sentimentos e os pontos de vista sobre determinada área de interesse, devendo travar-se em um ambiente agradável, no qual os participantes se sintam à vontade para partilhar suas idéias de forma espontânea como o grupo. É um instrumento de pesquisa bastante apropriado quando se objetiva explicar como determinado grupo de pessoas concebe uma experiência, uma idéia, um tema.

O grupo focal surgiu da necessidade de se criar um instrumento de investigação aperfeiçoado, que se diferenciasse das entrevistas tradicionais geralmente compostas por perguntas definidas ou de múltipla escolha, as quais

forneciam resultados que poderiam ser intencionalmente influenciados pelo entrevistador.

O grupo focal, por sua vez, é composto por questões abertas não direcionadas que permitem, aos participantes, fazer comentários, expor opiniões, partilhar experiências com várias pessoas do grupo, atenuando, desse modo, possíveis delimitações ou influências da parte do entrevistador.

A eficácia da coleta de informações via grupo focal dá-se pela constituição do formato desse instrumento. Pois, como visto em Krueger (1994), a sociedade tem uma predisposição natural para formar grupos e se engajar coletivamente através de interações, e é justamente no interior dessas interações que conceitos, percepções, representações e sentimentos são construídos. Isso nos leva a compreender que o que nos constitui como pessoas formadas em crenças e valores são as interações que travamos com outras pessoas ao nosso redor. Dessa forma, a coleta de dados encontra grande validade à medida que o pesquisador se depara com dados autênticos, frutos de uma interação verbal espontânea.

3.2.2 Sessão reflexiva

A sessão reflexiva é utilizada neste estudo para atingir dois propósitos: primeiro, como instrumento de coleta de dados e, segundo, como instrumento de formação crítico-reflexiva do professor. Após termos coletado os dados referentes às representações iniciais sobre o uso pedagógico da internet antes da aplicação da oficina, por meio do instrumento grupo focal, ficaram faltando os dados referentes às impressões finais e possíveis resultados alcançados na

prática, como, também, na formação do professor após seu envolvimento nas atividades de formação. E, para atender ao propósito de formação reflexiva, vimos em autores como Gitlin, Osawa e Rose (1984 apud LIBERALI et al., 2003) a sessão reflexiva como um instrumento em que os participantes contam com a presença do outro para auxiliá-los no processo de reflexão crítica, na compreensão da própria ação, na busca de sua história, no seu questionamento e na sua reconstrução. Procuramos, com esse instrumento, levar o professor a refletir sobre a importância de sua formação tecnológica para lidar com a internet em sala de aula, pensar os benefícios da adoção dessa ferramenta para melhoria da sua prática, como também tentar compreender as implicações socioculturais para a aprendizagem através do uso da internet no ensino de inglês. Compreendemos, então, que as quatro ações de reflexão propostas por Smyth (1992) e discutidas por Liberali (2004) dão conta de atingir os referidos objetivos. O quadro abaixo define os objetivos propostos para cada ação de reflexão e o modo como foi realizado:

Quadro 2 – Objetivo para cada ação de reflexão e modo de realização

Ação de reflexão	Objetivo	Realização
Descrever	Responder a questão: <i>o que faço?</i> Para se obter um registro concreto de como as ações são realizadas.	Para essa ação as professoras descreveram, com auxílio de questões, uma atividade desenvolvida com os alunos em sala de aula em que a internet tenha sido usada como ferramenta pedagógica, evidenciando passo a passo o que foi feito e como foi feito.
Informar	Buscar os princípios teóricos que embasam as ações na tentativa de se tentar compreender o significado de usar a internet em no ensino de inglês.	O processo de informação foi realizado a partir de comentários analíticos que traçaram um paralelo entre as atividades on line e as do material didático enfatizando as características de cada uma que contribuem ou não para a aprendizagem.

Confrontar	Lançar um olhar crítico na tentativa de compreender as implicações sócio-culturais do uso da internet no ensino de inglês.	No ato de confrontar foi discutido sobre a responsabilidade social e política da escola e dos professores em oportunizar o acesso dos alunos à práticas sociais mediadas pela tecnologia.
Reconstruir	Buscar o auto gerenciamento de suas próprias ações.	A reconstrução foi realizada a partir da constatação dos impedimentos a serem enfrentados e as ações que podem ser tomadas para integração da internet na prática pedagógica.

3.3 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS E DOS GRUPOS DE ESTUDO

Como parte integrante das atividades de formação para o uso da internet no ensino de inglês foram realizadas algumas atividades que não tiveram como finalidade a coleta de dados, a saber: uma oficina, que se dividiu em duas etapas, partes 1 e 2, e dois grupos de estudo. Segue abaixo a descrição de cada uma dessas atividades.

3.3.1 Oficina internet no ensino de inglês

Parte 1

A primeira parte da oficina, realizada no dia 3 de abril de 2004, foi ministrada pela Professora Doutora T. N. G., da UEL, para nove participantes: eu,

como aluna ⁷ da oficina e pesquisadora do programa de mestrado em Estudos da Linguagem; uma professora do instituto de línguas CCAA de Cornélio Procópio-PR; e sete professoras do Colégio Estadual Vicente Rijo. Os objetivos previstos para esta etapa foram: discussão das possibilidades de uso da internet no ensino de inglês; a avaliação de sites específicos para o desenvolvimento de professores, bem como os voltados para a aprendizagem de inglês em diversos níveis; e a reflexão sobre o uso de tecnologia no ensino em contextos específicos.

As atividades iniciaram-se a partir das 8h30 com a apresentação da professora ministrante e das professoras participantes. Logo em seguida, foi aplicado o questionário de sondagem para levantamento das capacidades, oportunidades e dificuldades de uso da internet no ambiente escolar. A primeira atividade realizada foi uma busca em um site para compreensão do conceito internet, sua origem e características. Cada participante, operando uma máquina, fez a busca no site indicado e respondeu o que significa internet e como se originou. O segundo passo foi à compreensão de termos básicos indispensáveis para navegação. No mesmo site, mas em outro link, cada uma selecionou cinco termos que considerou essencial para navegação e apresentou para a turma os seus significados.

Passamos, então, a considerar os diferentes usos da internet e qual mais se adequaria ao trabalho em sala de aula. Entre os itens considerados estavam: listas de discussão, e-mail, web *streaming* (programa de rádio), chat, sites específicos para o ensino de inglês, entre outros. Vimos o quão útil à internet pode ser para o desenvolvimento do próprio professor. Exploramos sites específicos para

⁷ A minha participação na oficina não se restringiu ao papel de pesquisadora. Assumi, juntamente com as demais professoras, a posição de aluna, tendo em vista a minha não iniciação ao tema e, portanto, necessidade de formação para o uso da internet no ensino de inglês.

textos acadêmicos, revistas com artigos que discutem as ferramentas da web no ensino de inglês, dicas de aulas, recursos didáticos, etc. Na busca por termos específicos e assuntos em geral, sites de busca como Google, Altavista ou Yahoo são bastante úteis. Para conhecermos como funcionam, procuramos, nesses instrumentos de busca, informações sobre o uso da internet no ensino de inglês. Ao passo que íamos pesquisando, gravávamos os arquivos em disquete.

Outra atividade realizada foi a identificação das vantagens e desvantagens de se usar material da internet. Entre os itens apontados como vantagem estão: textos atualizados e em linguagem autêntica; a web promove motivação, apresenta novidades, cria propósito para aprendizagem e contextualiza a aprendizagem. E as desvantagens são: muitos materiais não são escritos especificamente para alunos; consumo extensivo de tempo; o aluno pode desviar-se facilmente da rota estabelecida pelo professor, o que exige muito mais atenção do professor.

Em seguida, passamos a explorar tanto sites que servem como fonte de desenvolvimento profissional quanto sites que oferecem materiais e atividades para serem usados em sala de aula. As professoras avaliaram os sites mais apropriados para o seu contexto de ensino e fizeram *downloads* das atividades que consideraram importantes.

Para finalizar, apliquei uma atividade de caráter reflexivo baseado nas quatro ações de reflexão de Smyth (1992): descrever, informar, confrontar e reconstruir. O propósito desta atividade foi promover um momento de reflexão sobre o uso da internet como ferramenta de ensino e aprendizagem, implicações para o papel do professor e tentativa de contextualização do conteúdo visto na oficina com a realidade específica da sala de aula.

Grupo de estudo 1

Nos reunimos quinze dias após a realização da primeira parte da oficina no laboratório de informática da escola onde as professoras atuam. O objetivo desse encontro foi discutir, juntamente com T. G., a ministrante da oficina, como se daria a aplicação de atividades, umas sugeridas na oficina, outras pesquisadas pelas próprias professoras em suas casas, e qual seria a melhor maneira de aplicá-las.

De modo geral, nesse momento, as professoras se mostraram cheias de idéias e muito motivadas em trazer os alunos para o laboratório e poder testar a aplicabilidade das atividades discutidas. Cada dupla se reuniu e preparou, em conjunto, um roteiro com exercícios que se relacionavam com o conteúdo que estavam trabalhando em sala; em seguida, apresentou para o grupo o que havia preparado.

Oficina Parte 2

A segunda etapa da oficina aconteceu no dia 29 de maio de 2004 na Universidade Estadual de Londrina e contou com a presença da Professora Doutora I. C., da Unioeste de Foz do Iguaçu-PR. Tendo em vista que algumas professoras já tinham realizado algumas horas de atividade prática com seus alunos a partir dos sites avaliados na primeira parte da oficina e outros mais explorados na reunião que tivemos com a professora T. G. no laboratório do próprio colégio, sugeriram, então, que nesta segunda parte, fosse trabalhada a elaboração de *web sites*, para que pudessem ser armazenadas e disponibilizadas as atividades que elas já haviam aplicado com os alunos. A sugestão foi acatada pela professora ministrante, que

passou a nos indicar sites tutoriais que orientam a elaboração de páginas. Após explorarmos alguns desses sites, a professora ilustrou, no programa FrontPage 2000, como se daria a elaboração de uma homepage. Fomos, então, acompanhando passo a passo as orientações da professora. Depois, individualmente, cada uma de nós tentou elaborar sua própria página. E assim foi até o final da tarde.

3.3.2 Grupo de estudo 2

Reunimo-nos, no dia 4 de junho de 2004, no colégio Vicente Rijo com a Professora R.S.P.L., da UNOPAR de Londrina-PR, especialista na área de Informática na Educação e que tem atuado há mais de 8 anos com formação de professores na mesma área. A sua dissertação de mestrado versou sobre o tema formação de professores para o uso de tecnologias digitais na Educação. Foi devido à sua experiência com formação de professores e conhecimento do tema que a convidamos para estar conosco nessa ocasião. Tivemos uma discussão bastante “frutífera” sobre as implicações para o papel do professor com a inserção da tecnologia na Educação. Discutimos os sentidos da ação docente nesta sociedade tecnológica, como a tecnologia pode melhorar o trabalho do professor, a necessidade premente de inserir o trabalho educacional no contexto tecnológico presente, as novas concepções de ensino e de aprendizagem influenciados pela tecnologia. De modo geral, os pontos abordados nos ajudaram a refletir sobre a importância da formação tecnológica do professor como ferramenta essencial para revitalização dos sentidos da Educação na atualidade.

Vejamos abaixo um quadro que agrupa todas as atividades realizadas no decorrer da pesquisa. Elas se diferem entre aquelas com finalidade de coleta de dados e as que tiveram apenas a finalidade de instrução:

Quadro 3 – Atividades realizadas no decorrer da pesquisa

Atividade	Finalidade
Grupo focal	Instrumento de coleta de dados aplicado anteriormente à realização das oficinas e grupos de estudo e teve por objetivo coletar as representações das professoras sobre a temática "internet no ensino de inglês".
Oficina – parte 1 e 2	Compreender a partir de noções teórico-práticas a usabilidade da internet no ensino da língua inglesa.
Grupo de estudo 1	Discutir o planejamento de atividades elaboradas a partir da internet e sua aplicabilidade junto aos alunos.
Grupo de estudo 2	Discutir as implicações para o papel do professor com a inserção da internet na Educação.
Atividades práticas	Aplicar com os alunos no laboratório as atividades elaboradas a partir da oficina e do grupo de estudo 2 usando a internet.
Sessão reflexiva	Instrumento de coleta aplicado somente com as duas participantes selecionadas para a análise e teve como objetivo conhecer as impressões finais dessas participantes após terem participado das atividades, bem como, propor um momento de reflexão sobre as implicações da internet na prática e na formação dessas professoras.

3.4 DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DE COLETA DE DADOS E DURAÇÃO DA COLETA

Esse estudo iniciou-se a partir do meu primeiro contato com as participantes da pesquisa, em meados do mês de novembro de 2003, momento em

que apresentei meu projeto de pesquisa à supervisora do ensino médio do Colégio Estadual Vicente Rijo na cidade de Londrina-PR.

Houve considerável interesse da parte da supervisão da escola na aplicação do projeto, fato que nos motivou a entrar em contato com os professores de língua inglesa (aproximadamente 9), aplicando-lhes um questionário para o levantamento dos interessados em participar do curso. Deste questionário, obtive resposta de apenas 2, um número insuficiente para iniciar o procedimento de coleta de dados. Isso ocorreu devido à baixa motivação em se envolver em cursos e oficinas no final do ano letivo e mesmo pelo fato de não serem os mesmos professores que atuariam no colégio no ano seguinte. Diante disso, resolvi aguardar o início do próximo ano para estar em contato direto com todos os professores na semana pedagógica.

O propósito desse primeiro contato com as professoras, ocorrido no dia 6 de fevereiro de 2004, foi para a apresentação do projeto de pesquisa, convite para a participação na oficina e primeira parte da coleta de dados.

Os dados coletados nesse momento eram referentes às representações das professoras sobre o uso da internet como ferramenta pedagógica. Era necessário compreender o significado que elas faziam da internet em sala de aula, antes mesmo de usá-la, para que pudéssemos contrastar com as percepções alcançadas após o término da oficina. A partir desses dados, pudemos compreender o processo de construção de significados das professoras ao longo de todo o processo. Para essa coleta, foram realizados dois encontros com aproximadamente três horas de duração cada um deles: o primeiro, com as três professoras do ensino fundamental; e o segundo, com quatro professoras do ensino

médio. Porém, somente os dados do primeiro encontro foram utilizados, pois nele se encontravam as professoras selecionadas para a análise.

As perguntas que nortearam a discussão buscavam obter respostas a respeito do sentido que elas fazem do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa a partir de sua experiência diária em sala de aula, a saber o conjunto de crenças e práticas que dão forma às suas ações, como também respostas relativas às suas representações sobre a inserção da internet como suporte pedagógico no ensino da língua inglesa, considerando, a partir de suas próprias percepções, o papel dessa ferramenta na promoção de melhorias e alterações no processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo: possíveis modificações no papel do professor, do aluno, o papel da internet como instrumento de interação em sala de aula, internet como instrumento de integração social do aluno, como instrumento mediador na comunicação na língua alvo, entre outros pontos levantados pelas participantes.

Após a realização das oficinas e dos grupos de estudo descritos na sessão anterior e mais precisamente após as professoras (duas apenas) terem realizado as atividades práticas com seus alunos no laboratório, deu-se a aplicação do último instrumento de coleta de dados – a sessão reflexiva –, em meados de agosto de 2004, com 4 horas de duração. Com isso, foram finalizadas as atividades de ministração, faltando apenas a conclusão das atividades práticas que elas mesmas realizariam com seus alunos.

3.5 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES E DO CONTEXTO ESCOLAR

De modo geral, para a realização da pesquisa propriamente dita, foi necessária a participação de um grupo de professoras no evento de extensão *Internet no ensino de inglês*, promovido pelo Nap-UEL. Para a oficina, contamos com a participação de um grupo de oito professoras. Sete delas do Colégio Estadual Vicente Rijo da cidade de Londrina-PR e uma do instituto de línguas CCAA de Cornélio Procopio-PR.⁸

A razão pela escolha do Colégio Estadual Vicente Rijo partiu da idéia de que, para desenvolvermos um trabalho de capacitação de professores para o uso pedagógico do computador, necessitávamos de um ambiente em que houvesse acesso fácil à tecnologia, de forma que a teoria aprendida pudesse vir a ser conjugada à prática logo na primeira oportunidade de uso. E sendo o referido colégio uma das poucas unidades públicas de Londrina equipadas com laboratório de informática conectado em rede, não nos restou dúvidas de que essa escola possuía condições de infra-estrutura adequadas para a realização do nosso propósito.

O Colégio Estadual Vicente Rijo, segunda maior instituição pública de ensino do Estado do Paraná, está localizado em uma ampla instalação na região central de Londrina; por isso atende alunos em sua maioria pertencentes a famílias de classe média. Atendendo ao ensino fundamental e médio, conta com professores com grau de especialização em suas disciplinas.

⁸ A participação dessa professora deu-se apenas como aluna do curso, não incluindo a sua participação na parte da coleta de dados.

A escola possui um laboratório de informática com aproximadamente 20 máquinas conectadas em rede. Essa estrutura é considerada um diferencial da escola em relação a muitas outras, visto que apenas 5 escolas em toda rede estadual de Londrina estão equipadas com laboratório. Segundo relato das professoras do colégio, o laboratório não é utilizado pelos professores com muita frequência. Nas aulas de inglês, por exemplo, não há relatos de atividades com o uso da internet para ensinar a língua.

Com relação à aptidão para trabalhar com a internet no ensino de inglês, apenas duas disseram que se julgam aptas, por já terem passado por outras experiências de formação. É o caso da professora do instituto de línguas que, por ter cursado informática com ênfase na internet e também por ter acesso fácil à internet tanto em casa como no trabalho, dispõe de algumas noções para o uso dessa ferramenta no ensino de inglês, embora ainda não o tenha feito. O outro caso é o de uma das professoras atualmente do contexto público de ensino, a qual obteve uma experiência de formação enquanto professora do instituto de línguas Yázigi de Florianópolis-SC. Segundo seu relato, sua experiência com internet no ensino de inglês deu-se devida a uma parceria estabelecida entre a escola onde trabalhava e a UFSC. Em tal parceria, um Professor Doutor no assunto foi contratado para dar treinamento ao corpo docente da escola. Tanto nessa mesma escola como também no colégio Universitário em Londrina (escola em que atuou antes de integrar o corpo docente do Colégio Vicente Rijo) ela realizou atividades comunicativas utilizando a internet através de chats e e-mails com objetivo de promover comunicação autêntica em suas aulas.

As demais professoras (6) não relataram nenhum tipo de experiência com a internet no ensino da língua; no entanto, manifestaram muita expectativa para

fazê-lo. Com relação ainda a essas seis professoras, elas manifestam que, em alguns casos, a internet tem sido usada sim, mas para outro propósito: quatro delas a utilizam como fonte de pesquisa e desenvolvimento profissional.

O computador não consta da lista de equipamentos audiovisuais para suporte metodológico em suas práticas (exceto no caso da professora acima citada, que o utilizou em outras escolas). As tecnologias mais usadas por elas são: vídeo, CD player e retroprojetor. O não uso da internet na prática pedagógica dessas professoras é claramente devido à não iniciação delas ao tema; portanto, pela falta de conhecimentos teórico-práticos para a incorporação didática da internet. Mas, aliados a isso, outros impedimentos entram em jogo para a ideal apropriação da ferramenta internet e do espaço físico do laboratório com os alunos. Passarei, então, a descrever as reais condições de uso do laboratório em questão.

O fato de haver um laboratório com computadores conectados em rede não se trata de uma situação ideal. Além da formação teórico - prática do professor, a qual julgamos de fundamental importância para a ideal apropriação do laboratório por parte dos professores, é necessário haver condições técnicas bem definidas.

O espaço possui um número de 20 máquinas, porém algumas não estão em funcionamento (5 ou 6). O número de máquinas inferior ao número de alunos por turma (40) é problemático, mas não se caracteriza como o maior problema, visto que, durante as atividades práticas, as professoras organizaram os alunos em grupos de 3 por computador. A carência maior, segundo as professoras – e foram unânimes ao afirmar – é a presença de um responsável técnico que pudesse auxiliá-las durante as aulas, em caso de problemas técnicos na operação das máquinas, pois não se julgam aptas para isso, como também na instalação de

programas para melhor realização das atividades. Essa preocupação se justifica por estarem iniciando o trabalho com uma nova metodologia, a qual ainda não foi devidamente assimilada. Atendendo à solicitação de suporte técnico, a direção escolar contratou alunos do próprio colégio com certa experiência na operação das máquinas para suprir tal necessidade, porém, segundo duas das professoras, o trabalho deles não surtiu muito efeito, por não dominarem adequadamente questões técnicas de informática.

Outro problema, mencionado pela professora R., é a falta de equipamentos de áudio e de programas atualizados para baixar arquivos de som, como, por exemplo, filmes e músicas para a prática do *listening*, recurso este que poderia ser amplamente explorado com o uso da internet, diz a professora.

Essas condições reais de uso da tecnologia na escola demonstram o desafio que as professoras terão pela frente para incorporar essa ferramenta em suas práticas. Isso porque se trata de um processo novo de transição que, para o professor, não é fácil. Como nos coloca Prado (1999), surgem muitas dúvidas e conflitos, pois, além do desafio em alcançar a formação, o professor precisa lidar com uma série de aspectos constituintes da realidade da escola, como os mencionados acima, e os problemas ligados à apropriação do laboratório.

3.6 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES SELECIONADOS PARA A ANÁLISE

A título de análise, decidimos selecionar duas participantes envolvidas no projeto, com base em dois critérios em que a seleção foi feita. Em primeiro lugar, consideramos o elevado grau de motivação das duas professoras em

participar assiduamente de todas as atividades propostas no projeto. Observamos grande empenho, dedicação e participação ativa tanto nas oficinas e grupos de estudos como, também, nos momentos em que estivemos reunidas para a coleta de dados. Demasiada motivação fez com que elas tomassem a iniciativa de começarem antes das demais as atividades práticas com seus alunos, usando a internet em sala de aula. Tudo isso contribuiu fortemente para a escolha dessas participantes em detrimento das outras. O segundo critério adotado foi a familiaridade de uma com o uso da internet em sala de aula e a não familiaridade da outra. Assim, poderemos ter percepções diferenciadas se julgarmos pela experiência de cada uma com a ferramenta internet.

Iniciaremos, então, a descrição do perfil profissional da professora que não dispunha de experiência e conhecimentos com o trabalho da internet em sala de aula.

A professora M. é formada em Letras Anglo-Portuguesas pela Universidade Estadual de Londrina, tendo feito a sua pós-graduação na área de Supervisão Escolar.

Ela tem atuado como professora de língua inglesa no nível fundamental no Colégio Estadual Vicente Rijo na cidade de Londrina-PR, onde pratica uma carga horária de 20 horas semanais. Dentre os instrumentos metodológicos adotados em sua prática, os mais usados são livro didático, músicas, internet para os alunos fazerem pesquisa extra classe, jornais e revistas no inglês autêntico, filmes e outros. Quando questionada sobre a relevância de se trabalhar com os recursos da internet no ensino de inglês, ela diz ser relevante porque a internet é um instrumento que pode contribuir para a motivação do aluno na aprendizagem do inglês.

Apesar de a escola em que trabalha possuir um laboratório de informática conectado em rede, a internet não tem sido útil em sua prática de ensino. A razão principal deve-se à sua não familiaridade com a internet em sua face pedagógica. Porém M. manifesta muitas expectativas de aprendizagem para a oficina, pois pretende incorporar a internet como ferramenta didática em sua prática de ensino.

R. também é professora formada em Letras Anglo-Portuguesas pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente, faz parte do contexto público de ensino no Colégio Estadual Vicente Rijo. Com 20 horas semanais, ela atua em três séries do ensino médio e cinco séries do fundamental. Com relação aos procedimentos metodológicos usados em sua prática, ela diz que procura sempre usar tudo que funciona dos métodos comunicativo-gramatical e emocional-afetivo. R. obteve uma experiência de formação para o uso da internet no ensino de inglês enquanto professora do instituto de línguas Yázigi de Florianópolis-SC. Como já foi dito, sua experiência com internet no ensino de inglês deu-se devido a uma parceria estabelecida entre a escola onde trabalhava e a UFSC. Também já realizou atividades comunicativas utilizando a internet no Colégio Vicente Rijo como no Colégio Universitário de Londrina, onde trabalhou antes.

Como pode ser observado na descrição acima, ambas fazem parte de um mesmo extrato sócio-profissional, no qual exercem a posição de professoras de inglês da rede pública de ensino. Isso nos leva a afirmar que, pelo menos quanto à semelhança na posição profissional, possivelmente compartilham expectativas e objetivos semelhantes no tocante ao uso da internet como ferramenta mediadora no ensino de inglês.

As professoras se dispuseram a envolver-se nas atividades de formação a partir da apresentação da nossa pesquisa junto a todo corpo docente da escola. A afirmativa de 90% das professoras para participação na atividade deu-se pelo fato de os objetivos propostos na oficina irem ao encontro de suas necessidades de formação.

3.7 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

Adotamos neste trabalho o construto teórico-metodológico para análise dos dados proposto por Bronckart (1999). Trata-se da situação de ação verbal, que se divide em contexto de produção e conteúdo temático, e infra-estrutura textual: plano geral, tipos de discurso e tipos de seqüência.

Para responder nossa primeira pergunta de pesquisa – quais as representações das professoras antes das oficinas? – analisamos os dados provenientes do instrumento de coleta grupo focal. Aplicando a situação de ação verbal, levantamos as condições de produção que influenciaram a constituição desses dados relacionando com os aspectos físicos e sócio-subjetivos presentes no contexto amplo e específico em que se inserem. A análise do contexto de produção nos permitiu compreender que os dados são resultados de conhecimentos mobilizados pelas interlocutoras, os quais são derivados de suas representações sobre os três mundos (físico, social e subjetivo) que, naturalmente, exercem influência sobre a produção textual, formando, assim, propriamente, a situação de ação de linguagem. Em seguida, aplicamos uma análise semântica do conteúdo temático, de modo a interpretar o conjunto das representações iniciais explicitadas

pelas participantes, fazendo referência à teoria apresentada na fundamentação teórica.

Na segunda parte, lidamos com os dados coletados na sessão reflexiva. Objetivamos nesse momento responder nossa segunda pergunta de pesquisa – quais as representações das professoras ao final das atividades?. Iniciamos esta parte também com a apresentação da situação de ação verbal, explicitando as informações pertinentes ao contexto de produção e discussão do conteúdo temático, também com base na teoria proposta.

Com a finalidade de compreender as mudanças ocorridas após as atividades teóricas e práticas, fizemos uma análise comparativa do quadro das representações iniciais com o quadro das representações finais. Os dados foram analisados com a categorização das quatro formas de modalizações discursivas (BRONCKART, 1999). Com essa análise, pudemos observar as mudanças desencadeadas no quadro das representações a partir das modalizações escolhidas pelas participantes para moldarem seu posicionamento diante das atividades desenvolvidas com a internet.

E para última pergunta – quais as marcas lingüístico-discursivas (tipos de discurso e tipos de seqüência) características do processo de significação? – aplicamos o procedimento de análise da infra-estrutura textual. Com a análise do tipo de discurso observamos o grau de implicação das participantes ao enunciarem seu discurso, isto é, a utilização de dêiticos de pessoa (minha, nossa...) demonstrou o posicionamento das professoras diante de questões que afligem a realidade educacional, como, por exemplo, a falta de formação para lidar com a internet no ensino de inglês. E com a análise dos tipos de seqüência observamos o modo de planificação do conteúdo temático e os efeitos de sentido gerado pela escolha de cada uma das seqüências.

CAPÍTULO 3

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 REPRESENTAÇÕES INICIAIS NO GRUPO FOCAL

Nesta primeira parte da análise, temos como objetivo responder a nossa primeira pergunta de pesquisa – quais as representações das professoras sobre a internet no ensino de inglês?. Com base na proposta de Bronckart (1999) para a análise do funcionamento do discurso, vamos apresentar a situação de ação verbal: contexto de produção e conteúdo temático que influenciaram a constituição desses dados. O *corpus* a ser analisado compreende excertos de dados extraídos do instrumento de coleta *grupo focal*. A partir desse instrumento, coletamos as representações e expectativas de duas professoras sobre o uso da internet no ensino de inglês no momento anterior à realização da oficina. As categorias que foram utilizadas no processo de análise foram extraídas dos dados fornecidos por esse instrumento de coleta. Inventariamos, logo mais abaixo, no conteúdo temático, o conjunto dessas representações.

Primeiramente, observemos as características que compõem o **contexto de produção** do grupo focal.

4.1.1 Contexto de produção

Quadro 4 – Contexto de produção do grupo focal

Contexto físico		Contexto sócio-subjetivo	
Lugar da produção	Colégio Estadual Vicente Rijo	Lugar social e momento da produção	A 2ª maior instituição escolar do Estado do Paraná Realizado antes da oficina
Momento da produção	Fevereiro de 2004	Objetivo da interação	Coletar as representações das professoras sobre a internet no ensino de Inglês
Emissor/interlocutor (as)	Duas professoras participantes e informantes da pesquisa	A posição social do emissor	Professoras de inglês da rede pública de ensino – Colégio Estadual Vicente Rijo
Receptor/ Interlocutor	Moderadora	A posição social do receptor	Aluna/pesquisadora do programa de pós-graduação – Mestrado em Estudos da Linguagem – UEL.

Para a análise do contexto de produção da interação verbal resultante do procedimento de coleta de dados grupo focal, partimos do princípio sócio-interacionista de que as atividades sociais de cooperação mediadas pela linguagem constituem ações de linguagem que, além de mobilizarem um conteúdo temático específico, estão ancoradas em um contexto de produção. Por isso, no

momento da interação, as interlocutoras mobilizaram conhecimentos derivados de suas representações sobre os três mundos (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual, formando, assim, a situação de ação de linguagem.

Levando primeiramente em conta que todo texto resultante de uma interação verbal concreta é desenvolvido por agentes situados nas coordenadas de espaço e tempo, ou seja, dentro de um contexto físico, podemos dizer que a organização textual em questão é resultado de um momento de coleta de dados chamado grupo focal que se realizou no Colégio Estadual Vicente Rijo – local de trabalho das professoras – no início do mês de fevereiro de 2004, contando com a participação de duas professoras na qualidade de informantes desta pesquisa e eu como moderadora da interação. Por se tratar de uma produção oral, em que receptor e emissor estão situados no mesmo espaço-tempo, podemos dizer, neste caso, que ambos são co-produtores ou interlocutores do texto em questão.

Por outro lado, como vimos com Bronckart (1999), o aspecto sócio-subjetivo das condições de produção dos textos envolvem representações pessoais do sujeito sobre o aspecto social do contexto onde está inserido e representações sobre a imagem que faz de si dentro desse contexto.

Para análise do aspecto social do contexto de produção do grupo focal, importa considerar os fatores políticos, econômicos e ideológicos que determinam o contexto histórico-social em que estão inseridos nossos sujeitos de pesquisa. Assim, com esse foco, podemos dizer que nossos sujeitos enunciam a partir de um momento histórico – ano de 2004 –, o qual é comumente chamado de “era da informação ou sociedade do conhecimento”, que tem como característica essencial a tecnologia atuando como instrumento facilitador e mediador no

processamento e na troca de informações, bem como na comunicação entre as pessoas. Isto é, a interação entre as pessoas em qualquer parte do mundo é motivada principalmente pela troca de conhecimentos, de informações que se tornaram a “moeda de troca” do mundo capitalista.

A interação pela internet com falantes nativos abre possibilidades de se pôr em prática a tão prestigiada conversação autêntica no ensino de idiomas. Diante de tal fato, a internet é considerada, hoje, por muitos especialistas e pesquisadores no ensino de línguas, um ambiente favorável que muito tem beneficiado o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Do ponto de vista ideológico, as pessoas são levadas a crer na emergência de seu letramento digital para bem integrar-se às novas práticas sociais mediadas pela tecnologia. O discurso em voga na mídia prega que a alfabetização tecnológica (SAMPAIO; LEITE, 1999), nos dias atuais, é condição essencial para a socialização do indivíduo, inserção no mundo e interpretação deste. Já não basta uma alfabetização lecto-escrita, o leitor do século XXI precisa estar alfabetizado tecnologicamente para interpretação e ação crítica junto às novas tecnologias e formas de comunicação, enfatiza a mídia.

Nesse sentido, podemos afirmar que as professoras expressam representações pessoais sobre o contexto social, bem como a imagem que fazem de si dentro desse contexto influenciadas por uma forte pressão ideológica que a todo o momento fica “martelando” na cabeça dos profissionais de ensino da língua inglesa sobre a premente necessidade de inserir os recursos da internet em sala.

Nesse sentido, os dados demonstram a preocupação dessas professoras com a melhoria da qualidade do ensino de inglês na escola pública e, por isso, consideram a introdução da internet na prática pedagógica uma

potencialidade a mais para motivação dos alunos pela aprendizagem do idioma e, também, uma forma de contextualizar o inglês a situações autênticas de aprendizagem, haja vista as escassas ou mesmo a ausência de oportunidades de acesso à rede que os alunos da escola pública dispõem sob a perspectiva de resgatar o estímulo dos alunos pela aprendizagem. Atrelada a isso vem a preocupação com a falta de formação para lidar com esses recursos, uma vez que o projeto de formação docente desenvolvido pelo NTE de Londrina não alcançou, ainda, grande parte dos professores, como, por exemplo, essas professoras.

No entanto, para não cedermos a essas pressões de forma acrítica, é preciso que os professores se posicionem com uma atitude reflexiva sobre o impacto dessa ferramenta na Educação de seus alunos, bem como nos papéis a serem repensados (MOREIRA, 2004).

Falamos até aqui das influências de um contexto mais amplo nas representações das professoras; importa também falar do contexto específico, isto é, dos fatores que compõem a realidade escolar à qual pertencem.

Estamos nos referindo a uma produção textual que contou com a participação de duas professoras de inglês da segunda maior instituição escolar pública do Estado do Paraná, situada na região central de Londrina. O fato de pertencerem ao corpo docente de uma escola pública com certo grau de referência, localizada no bairro central de Londrina, possuindo em suas instalações um laboratório de informática conectado em rede, sendo esta também uma instituição com uma alta procura por vagas, contribui de certa forma para o aumento da expectativa da comunidade externa por professores capazes de fazerem uso das instalações e infra-estrutura disponíveis na escola. E isto inclui fazer uso do laboratório de informática utilizando-se dos recursos da Web em prol da

diversificação e melhoria do ensino. Essa imagem que outros falantes projetam sobre a escola e seus professores contribui para construção da imagem que essas professoras fazem de si e que, por sua vez, reflete na construção de seus discursos. Isto é, suas representações demonstram que estão conscientes da possibilidade de melhoria do ensino da língua inglesa com os recursos da internet, e que como professoras elas têm um importante papel social a desempenhar para apresentar aos seus alunos a internet como um novo ambiente de aprendizagem. Mas as representações demonstram, sobretudo, a preocupação delas diante do grande desafio que têm pela frente, tendo em vista uma série de impedimentos que se levantam no caminho.

4.1.2 Conteúdo temático

Partindo do princípio proposto por Bronckart (1999), o de que todo procedimento de leitura de um texto é iniciado por uma leitura de ordem semântica que se traduz principalmente na identificação do(s) tema(s) tratado(s), a primeira parte da análise, a seguir, compreende um olhar interpretativo dos temas referentes à internet no ensino de inglês levantados no momento da interação verbal grupo focal. Consideramos que a apropriação desses temas pelas professoras constitui suas representações sobre o tópico em questão.

4.1.2.1 Impedimentos para o uso da internet na escola

Há pouco mais de uma década, quando a internet começou a se estruturar, espalhou-se pelo planeta uma teia de promessas. A rede mundial resolveria todos os problemas de comunicação. A informação seria democratizada. Para a Educação, nada poderia ser melhor. Muito bem; estabelecida e popularizada, a web realmente alterou o cotidiano de muita gente. Mas a amplitude das mudanças, sobretudo na Educação, ainda é muito modesta.

Nas escolas brasileiras, a chegada dos micros se dá num ritmo tão lento quanto à capacitação dos professores. A conexão à internet é ainda mais rara. Por mais disseminada que esteja a internet nos mais variados pontos comerciais da sociedade (*cyber cafés, lan houses, bancos, bibliotecas municipais, escolas particulares etc.*), na escola pública essa realidade apresenta-se um pouco diferente. São bem poucas as escolas públicas que possuem acesso à internet, e as que possuem nem sempre disponibilizam esse benefício para os alunos, o que contribui para a face não democrática da internet nos níveis sociais mais baixos.

Esta situação nos chama a atenção para uma questão já discutida no capítulo teórico, mas que novamente vem à tona ao nos depararmos com as dificuldades vislumbradas pelas professoras sobre as condições de uso da internet na escola em que trabalham. A questão é sobre a função da escola no panorama tecnológico atual. Não seria função da escola pública dar subsídios para que os alunos possam enfrentar as demandas de um contexto que faz da tecnologia digital sua forma de expressão e que, deste modo, tanto privilegia habilidades de compreensão e uso de ferramentas digitais? Não seria função da escola a democratização do acesso à internet, dispondo de professores que saibam utilizar

pedagogicamente as tecnologias na formação de cidadãos que deverão produzir e interpretar as novas linguagens do mundo atual, como, por exemplo, a linguagem virtual?

Assim, na tentativa de se tentar entender essas questões em um contexto específico de ensino, duas professoras de inglês do Vicente Rijo abordaram, em nossa conversa, alguns pontos desfavoráveis à introdução da internet na escola pública, como: falta de formação do professor, falta de apoio da direção escolar e falta de suporte técnico, entre outras faltas.

4.1.2.1.1 Falta de formação do professor

Conforme bem colocado por Mattos (2003), como demonstrado no capítulo teórico deste trabalho, além de se considerar as vantagens de se introduzir a internet na sala de aula, é preciso considerar também os problemas e as ansiedades que os professores enfrentam em decorrência de mudanças numa cultura tão antiga quanto à da sala de aula. Por isso, é importante saber como o professor pode reagir a esse processo de inovação tecnológica de sua prática. Quais são suas necessidades? Suas expectativas e anseios? Para que esse processo seja tranquilo tanto para o professor como para os alunos, o professor precisa se sentir seguro, dispondo de suportes humanos e técnicos para suas ações.

Muito embora a internet abra uma grande variedade de possibilidades para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, a sua introdução na sala de aula como uma nova ferramenta pedagógica e seu adequado funcionamento pressupõem, para o professor, uma gama de desafios a serem

enfrentados, isto é, o preenchimento de uma série de requisitos fundamentais, dentre eles a sua formação para assumir, de forma crítica, seu papel nesse novo paradigma tecnológico de Educação. Como pode ser observado na fala de M., a falta de formação é um fator decisivo para o não uso do computador em sala:

Muitas vezes eu tive vontade de fazer coisas diferentes com o computador, mas daí eu pensava 'vou fazer como?', então a gente acaba deixando pra lá. (M.)

Podemos dizer que a falta de formação tecnológica, neste momento, é fator determinante para o não desprendimento da professora em proporcionar aos seus alunos novos sentidos na aprendizagem do inglês. Muitas vezes, por insegurança ou medo, como é o caso da professora M., um rico ambiente cognitivo deixa de ser explorado para prejuízo da aprendizagem.

Já no caso de R.,

Eu fiz isso porque tive aula com um doutor em informática na escola em que trabalhava e a dona da escola acreditava nisso e treinou todos os professores. A gente ficou uma semana o dia inteiro só fazendo isso, pra usar computação na escola, então foi um investimento que a escola se propôs a fazer. Então, não pode encher uma sala de computadores e achar bonito e achar que o negócio vai funcionar, tem que haver preparo. Eu acho que o professor para usar a internet com seus alunos, ele tem que se sentir seguro com aquilo que está fazendo, se não ele não vai, ele diz assim: 'eu vou pagar mico'. (R.)

Diferentemente de M., R. passou por uma experiência anterior de formação, fato que a motivou e a fez se sentir segura para realizar atividades on-line com seus alunos em outra escola em que trabalhou. No entanto, ela concorda que é preciso vencer a insegurança investindo na formação do professor.

Ainda no tocante à formação do professor, é preciso compreender como os fatores institucionais e as demandas de uma sociedade tecnologicamente avançada podem mexer com a ansiedade do professor, fazendo com que ele se sinta pressionado a buscar a sua adequação aos novos papéis requeridos para a sua profissão.

Estudos, como os de Jordell (1987) e de Basso (1998), revelam que a ação ou mesmo a compreensão do professor sobre seu trabalho são influenciadas positiva ou negativamente por uma série de elementos que fazem parte do contexto que constitui o trabalho educacional.

E os elementos capazes de influenciar o trabalho do professor no contexto atual são referentes às mudanças no seu papel frente ao novo paradigma, o qual aponta para o papel do “professor como mediador do processo de formação de cidadãos críticos, criativos, com capacidade de aprender a aprender e interagir no mundo midiático” (MATEUS, 2004). Segundo a professora M.,

Realmente se nós não estivermos caminhando juntos eu não sei como vai ser. Ou nós vamos entrar nesse ritmo, porque o que acontece é que nosso aluno está sob uma chuva de conhecimentos via internet, então em vez de nós ficarmos aqui parados esperando, a coisa vai ficar feia, porque, daí, se eles não tinham o interesse de vir para a escola, pode piorar ainda mais, pois acho que isso aí é uma ferramenta mais para despertar o interesse, não é? (M.)

Nesse sentido, podemos dizer que a professora M. se sente pressionada pelos fatores sócio-institucionais, cujo discurso operante é de um novo paradigma tecnológico de Educação. Manifesta-se preocupada com a sua formação diante do descompasso entre professores e sala de aula tradicionais e sociedade

tecnologicamente avançada, considerando o prejuízo que isso pode acarretar na motivação do aluno para a aprendizagem.

4.1.2.1.2 Falta de apoio da direção escolar

Conforme apontado por Kelchtermans e Ballet (2002), nem sempre as aspirações da administração escolar correspondem às intencionadas pelos professores, de modo que pode se estabelecer um confronto entre o professor e as políticas administrativas da escola. Esse fato poderá, de alguma forma, influenciar o resultado do trabalho realizado pelo professor em sala de aula. A professora M. apresenta, em sua fala, essa problemática:

No começo até que eu fiquei animada, mas depois as dificuldades que a escola começou a colocar, né, M.?, da gente ir pra sala de computação, que acabei desistindo. No princípio tinha uns rapazes lá, quantas vezes eu fui lá e falei: 'olha não daria pra gente fazer tal coisa?', daí eles falavam: 'ah, não sei, vou pensar'. Daí eu já desisti e parti para outras coisas, como o trabalho com vídeo. (M.)

Para que essa influência seja de ordem positiva, a introdução da tecnologia na sala de aula deve ser um projeto sonhado e realizado por todos os membros da comunidade escolar. Se os esforços partirem somente do professor, poucas chances esse intento terá pela frente. Isso em virtude das grandes barreiras e confrontos que o professor poderá encontrar pelo caminho, e dependendo do grau de dificuldade, o objetivo poderá até mesmo ser frustrado, como relatado pela professora M.

4.1.2.1.3 Falta de suporte técnico

Como colocado por Basso (1998), o professor, na realização da sua prática, depara-se com questões subjetivas – formação do professor – e objetivas – condições efetivas de trabalho. Como já nos referimos à formação do professor, faz-se necessário, agora, abordarmos as questões objetivas apontadas pelas professoras como empecilhos a serem superados para a incorporação adequada da internet como ferramenta pedagógica. A falta de suporte técnico, instalações adequadas e o não funcionamento das máquinas foram questões bastante enfatizadas pelas professoras.

No entender da professora M., o que falta:

É uma pessoa que você chegasse com as idéias, porque o professor tem as idéias, então daí seria um especialista em montar programas, essa pessoa pegaria a idéia do professor, e montaria o que a gente queria. (M.)

Parece correto afirmar que, na concepção de M., trabalhar com a tecnologia em sala de aula é trabalhar colaborativamente. No entanto, o sentido da colaboração aqui não está propriamente ligado à idéia de se trabalhar em equipe, quem sabe em um projeto interdisciplinar, e sim porque ela ainda não se sente segura ao ponto de idealizar um programa de atividades exclusivo e aplicar com seus alunos. Deste modo, parece que, mais uma vez, o ponto crucial é a falta de formação para o adequado uso da tecnologia.

4.1.2.1.4 Falta de instalações adequadas

A falta de manutenção nas máquinas também é um obstáculo, segundo R.:

Porque é uma função, você vai lá com 40 alunos até a sala de informática e chega lá o negócio não funciona, isso é pior do que dar uma aula 'feijão com arroz', fica mais bagunçado do que a aula do dia-a-dia. (R.)

Na opinião de R., para que uma aula usando a internet saia a contento, é primordial o adequado funcionamento das máquinas. Lembrando que o importante não é o fato de ir para o laboratório e, amontoando os alunos, usar as máquinas do jeito que der. É preciso que o professor e os alunos usufruam de um ambiente tranquilo para que uma interação equilibrada aconteça. Caso contrário, o propósito de motivação com a tecnologia pode acabar em frustração.

O ambiente também influencia na motivação:

De repente, um dia eu tenho esse sonho, de que dividam as turmas de no máximo 20 alunos. Eu propus um projeto lá no colégio, mas não foi aprovado por falta de espaço. Mas quem sabe aqui no estado a gente consiga um laboratório exclusivo para as aulas de inglês. Então, ao invés de ficar dando música no aparelho de som, tiver uma boa sala equipada você pode baixar um videoclipe da internet. (R.)

Podemos dizer que o comentário de R. expressa muito apropriadamente a dificuldade que os professores de língua encontram em trabalhar com um número excessivo de alunos por sala. Ou seja, a situação de trabalho do professor de inglês está longe de ser a ideal. No entanto, como uma professora

entusiasta que é, cujos limites ultrapassam uma metodologia que congrega apenas o trabalho com música ou som, R. deixa claro seus planos inovadores com o uso da internet. Idéias como essa, conjugadas a ações concretas, é o que a Educação Pública precisa.

Considerando as representações manifestadas pelas professoras até o momento, podemos afirmar que as mesmas são constituídas por um discurso cuja tônica operante é a “falta” de condições necessárias para introdução da internet em suas metodologias. Falta formação, falta apoio da direção da escola, falta estrutura adequada, falta quase tudo. A recorrência do discurso da falta constatado na fala dessas professoras confirma a idéia discutida por Coracini (2003b, p.207) de que o “sujeito-professor se constitui no embate, constantemente e sem fim, entre o desejo da teoria, lugar de completude, e a prática, lugar da falta, do ilegitimado, do desvalorizado. Sua identidade se constitui no conflito entre o desejo da completude e a percepção da falta”. O que nos leva a entender que a falta não está apenas na realidade escolar, pelas faltas de condições ideais de trabalho, mas também no interior da identidade do professor, por isso sua evidência logo nas primeiras representações manifestadas.

Suas representações denotam o quanto elas estão cientes do grande desafio que têm pela frente para fazer da internet uma ferramenta aliada e não uma “pedra de tropeço”. Pode ser que falte mesmo uma porção de coisas, como elas mesmas reforçaram; no entanto, uma coisa não falta: a consciência; e não uma consciência qualquer, é uma consciência crítica de que é preciso fazer alguma coisa concreta para mudar esse paradigma da falta. Por isso apontam o que é preciso mudar, o que está faltando. É natural que esse seja o primeiro passo, uma vez que

elas querem se sentir seguras do que estão fazendo. Elas reforçam o que falta, mas, ao mesmo tempo, dão dicas de como isso pode ser superado.

Em suma, todo esse discurso da “falta” denota a preocupação e a importância que as professoras atribuem à questão da funcionalidade da internet no ensino de inglês e de como essa ferramenta poderá ajudar na melhoria de suas práticas de ensino. O que nos resta saber é se essas professoras permanecerão construindo, o tempo todo, o mesmo discurso da falta, sem avançar para alguma ação concreta. É o que veremos mais adiante.

4.1.2.2 A internet no ensino de inglês: relato de experiência

Na citação abaixo, R. discorre sobre suas experiências de uso da internet. Dos sites que já pesquisou, ela passa a sua impressão, bem como dos recursos que ela já utilizou em sala. Relata com entusiasmo as atividades que seus alunos mais gostaram e o modo como ela aplicou, demonstrando, assim, o seu encantamento por essa “caixinha de surpresas” que é a internet:

Na BBC de Londres, por exemplo, tem em todas as línguas. E tem outros sites também com atividades para a prática oral, escrita. Tem uma gravação que você aperta, fala a palavra, repete, é um show. Está tudo ali, é só usar. Sem contar os filmes que você pode puxar, os videoclipes que os alunos adoram. Eu puxo assim, na língua original do inglês sem legenda, depois pode pôr a legenda em inglês, pode pôr a legenda em português, pode fazer o que quiser, desde que o computador esteja equipado para isso, se não, não funciona. É uma maravilha! Já pensou o aluno assistir a um filme, primeiro sem legenda, depois põe a legenda em inglês, daí eles comparam ‘ah! era isso mesmo que eu tinha entendido’, depois põe em português. (R.)

Como podemos observar no relato, R. dispõe de certa experiência com a internet em sala de aula. Essas experiências são provenientes de sua atuação no contexto particular de ensino onde trabalhou por oito anos. Esse compartilhamento de experiências caracterizou-se como um importante momento de encorajamento e motivação para M., que ainda não havia realizado atividades com a internet.

No parágrafo seguinte, R. arrisca um palpite para a colega menos experiente:

Eu tenho experiência que deixar em aberto não dá mesmo. Eu mesma fui experienciando e mudando minhas aulas. Quando você vai para sala de computação com seus alunos você tem que ter um objetivo em mente, é preciso planejar muito bem as atividades, orientar que todos entrem na página determinada e resolva tal atividade. (R.)

Interessante que as experiências de R. fizeram com que ela adquirisse um certo domínio sobre o modo de orientação dos alunos na rede. Pois não é tarefa fácil fazer com que os alunos se mantenham atentos e fiéis a um único caminho, aquele que o professor está direcionando no momento da atividade, diante de tantos outros links que ficam muitas vezes piscando em outra direção, podendo, assim, desviar a atenção. No entanto, para que as atividades na internet não fiquem orientadas demais ou pré-estabelecidas demais, como num formato quadradinho parecido com o material didático, de modo que não fuja ao controle do professor, é preciso saber também explorar os caminhos que levam à descoberta e à busca pelo saber. Conforme bem colocado por Dalgarmo (2001 apud VETROMILLE-CASTRO, 2003), a internet possibilita, ao aprendiz, mais do que o acesso a conteúdos estáticos de aprendizagem, como textos, gráficos, animações, áudio e vídeo.

Possibilita, também, que o aluno construa e articule idéias, explore e manipule modelos e resolva problemas dentro de um recurso de aprendizagem interativo. Talvez determinar passo a passo o caminho a ser percorrido pelo aluno na web pode impedir a sua autonomia na construção de sua aprendizagem.

Passando, agora, a nos referir a essa última categoria, podemos dizer que a representação que R. dispõe das potencialidades que a internet pode oferecer para o ensino de inglês parece ser fruto de um longo trabalho de busca e descoberta pela rede. A internet parece exercer sobre ela um fascínio muito grande, o que a faz ver na rede sempre um recurso legal ou uma atividade apropriada para motivar e implementar suas aulas.

Esse relato de experiência contribuiu para aumentar fortemente as expectativas da professora M., pois, para ela, até então, usar a internet com seus alunos não estava entre os objetivos palpáveis, ou seja, o medo de fazer “feio” superava a sua curiosidade até mesmo para explorar as potencialidades disponíveis na rede.

Logo mais abaixo, R. apresenta uma outra representação no momento em que sugere para M. o melhor jeito, de acordo com sua experiência, de conduzir os alunos na exploração das atividades, isto é, de forma bem controlada. Essa parece ter sido uma postura que surtiu bons resultados em sua aula, fazendo-a se sentir segura na exploração de um novo ambiente cognitivo, o que é naturalmente “saudável” para o professor. No entanto, em nossa opinião, achamos que, mais saudável ainda, e agora também para os alunos, é deixar que os alunos passem a enfrentar desafios na rede, com atividades que tenham por objetivo enfatizar a construção e não somente a transmissão do conhecimento. Para isso, a postura do professor poderia ser mais flexível.

4.1.2.3 Papel do Professor

Na citação abaixo, R. reconhece a importância de seu papel como mediadora do saber; no entanto, com a internet veiculando informação de forma atrativa aos alunos, ela passa a refletir sobre a sua postura e a perceber como essas mudanças são capazes de alterar o seu papel na sala de aula:

A gente passa a rever a postura do professor com a internet, o professor é claro que nunca vai deixar de ter autoridade que é dele, de ser aquele que está mediando o saber, mas o saber está à disposição de quem quiser buscá-lo, não somente do professor. A internet está disponibilizando-o com muita facilidade e atratividade.
(R.)

Conforme tem alertado Alonso (1999), no momento em que consideramos a escola em relação ao contexto da vida moderna, na qual a tecnologia e a comunicação permitem um fluxo muito rápido da informação e do conhecimento, tornando-os disponíveis a todos, torna-se fundamental reconhecer a alteração da responsabilidade dessa instituição como transmissora oficial do conhecimento existente. Do mesmo modo acontece com o papel do professor, pois, se algum dia, mesmo que de forma equivocada, o professor foi considerado o detentor do saber, hoje isso não mais se faz possível. A verdadeira função do aparato tecnológico não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar situações de aprendizagem. Isso significa que o professor precisa estar apto a fazer algo mais que transmitir conhecimento, pois isso o computador pode fazer e o faz muito mais eficientemente, e passar a ser, com a ajuda da tecnologia, o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno (VALENTE, 1993). Ou seja, o professor deixa de ser aquele que transmite

conhecimentos para ser aquele que ajuda a organizar as informações e que oferece trilhas de conhecimentos, exercendo o papel de guia para seus alunos (PAIVA, 2001).

Com efeito, quando R. diz: "a gente passa a rever a postura do professor com a internet", fica claro o quanto nossas representações sofrem influências das mudanças tecno-científicas que se desenvolvem no nosso meio social. Com a chegada avassaladora da internet foi assim. De alguma forma ela contribuiu para que R. passasse a refletir sobre as possíveis alterações no seu papel como professora. Deste modo, parece correto afirmar que, pelo menos no caso de R., a internet e seu modo atrativo de disponibilizar as informações vieram a ser uma ameaça saudável, fazendo, assim, com que ela refletisse a respeito da sua postura como professora.

4.1.2.4 A internet como ferramenta de auxílio no trabalho

No excerto a seguir, R. descreve como a internet pode facilitar a comunicação entre as pessoas e a troca de materiais. Para ela, a rede tem sido muito útil no seu trabalho de tradução:

Eu acho que a internet é uma benção! Primeiro porque é uma via de duas mãos, o que é o grande boom!!! dela, porque você não só tem informações, como você pode dispor de toda a informação disponível na internet. Então se seu aluno souber fazer uma homepage para colocar seus dados, seu currículo, ele pode, como eu faço, arranjar serviço de tradução desse jeito, entendeu? Tem serviço no Brasil inteiro, eles ligam pra você e dizem 'ó, estou mandando um texto, você traduz?'. Sabe, é uma maravilha. (R.)

Já afirmamos no início deste trabalho e repetimos agora: o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação tem, cada vez mais, introduzido mudanças na vida das pessoas. Isso é tão verdade que nos sentimos no dever de concordar com Levy (1993, p. 15) ao afirmar que “cada vez mais concebemos o social, os seres vivos ou os processos cognitivos através de uma matriz de leitura informática”. Ou seja, estamos diante de um cenário informatizado que tem a tecnologia como mediadora das nossas relações sociais. Como podemos observar no excerto acima, R. lança mão da internet para mediar as suas relações de trabalho. É importante salientar, ainda, que a apropriação que a professora faz da internet como ferramenta de trabalho poderá influenciar positivamente a concepção dos alunos sobre o uso dessa ferramenta na aprendizagem.

Diante do exposto, compreendemos que, uma vez que a internet chegou para ficar e que diante dela não temos mais a prerrogativa de ignorá-la, nos resta vencer o desconforto e a insegurança que um novo artefato pode nos causar e fazer dela uma ferramenta aliada nas tarefas do dia-a-dia. E se a internet já se tornou um artefato mediador na comunicação entre as pessoas e tem sido de grande utilidade na execução de tantas outras tarefas, por que não fazer dela também uma ferramenta mediadora no processo de ensino e aprendizagem de inglês, haja vista as mais variadas potencialidades disponíveis na rede para tal.

Assim, enquanto o programa de formação do governo não chega até as escolas, é preciso saber explorar a tecnologia sem medo e usá-la a nosso favor e, assim, pode ficar muito mais fácil. É o que podemos aprender com a professora R..

4.1.2.5 O papel da internet na educação e no ensino de inglês

Há muitos estudos que comprovam a eficácia da internet como um ambiente significativo para o ensino e aprendizagem da língua inglesa. Como já apresentado anteriormente, Warschauer et al. (2000, p. 7) listam 5 razões principais para o uso da internet no ensino de inglês: contextos autênticos e significativos; aumento de letramento através da leitura; escrita e oportunidades de publicação na internet; interação, a melhor forma para se adquirir uma língua; vitalidade obtida pela comunicação em um meio flexível e multimídia; e empowerment, pois o domínio das ferramentas da internet os torna autônomos ao longo da vida. Vejamos, agora, na percepção das professoras, como a internet pode se relacionar com o ensino de inglês.

4.1.2.5.1 A internet funcionando como instrumento na promoção da aprendizagem autônoma

Para a análise da questão da aprendizagem autônoma, concordamos com o ponto defendido por Paiva (2001, p. 97) de que, no ensino tradicional, as conexões e as relações entre conceitos e informações são, em grande parte, conduzidas pelo professor, uma vez que o formato estático do material didático não permite essa relação. Já no material eletrônico é impossível prever todas as conexões que o aluno fará por meio das inúmeras possibilidades que o hipertexto possibilita. Novos sentidos podem ser gerados a qualquer momento quando uma pessoa faz uma conexão justapondo conceitos que nunca haviam sido associados.

Para R., a internet oferece ricas oportunidades para que o aluno dê continuidade àquilo que aprendeu em sala e construa novos sentidos na aprendizagem, por meio das associações que pode fazer:

Hoje os alunos têm a instrumentalização na própria casa e se você der o caminho, orientar, indicar os endereços das páginas na internet, ele vai chegar em casa e vai achar um monte de exercícios on-line, vai achar um monte de tarefas pra fazer por conta própria, vai sentir que muitas dicas foram dadas em sala de aula, vai procurar filme sem legenda, tudo isso faz parte do desenvolvimento, da aprendizagem autônoma. (R.)

Baseada na teoria construtivista piagetiana ⁹ de que os aprendizes aprendem buscando informação no mundo e construindo seu próprio conhecimento, e não através de informações transmitidas por outros, Paiva (2001) afirma que, ao ensinar nossos alunos a buscar e processar informações armazenadas na web, estaremos contribuindo para formar cidadãos responsáveis pela construção de seu conhecimento e preparados para a aprendizagem autônoma ao longo da vida. Como podemos observar no excerto de R., sua trajetória de experiência com a internet no ensino de inglês contribuiu para que ela desenvolvesse uma visão apropriada da internet como instrumento de aprendizagem autônoma de seus alunos.

⁹ Muito embora nos baseemos em autores que citam a corrente construtivista de Piaget, gostaríamos de deixar claro que não estamos partindo dessa teoria para interpretar o processo de construção de significados das professoras analisadas. A corrente mais apropriada, no nosso caso, é a histórico-cultural ou sócio-histórica correlacionada ao interacionismo sócio-discursivo.

4.1.2.5.2 A internet como ambiente favorável à interação cultural

Na opinião de R., o primeiro passo para que os alunos interajam com outras culturas pela internet é ter consciência do que são e de onde vivem, para que possa ter um bom desempenho em falar da nossa cultura:

Se você colocar seu aluno para conversar com pessoas de outros países, eles têm que ter consciência do que são, de onde vivem, do seu país, porque geralmente nessas conversas eles querem saber um pouco do Brasil, da sua cidade, então você tem que subsidiar seus alunos quanto a isso em sala de aula, porque se o aluno fala um monte de bobagem e fala que é brasileiro, isso vai desvirtuando a imagem do Brasil lá fora. É preciso também aceitar as diferenças né, pois cada povo tem suas peculiaridades que devem ser respeitadas, senão eles vão lá e começam a falar aquelas coisas que eles costumam falar entre eles, daí perde ponto. (R.)

Acreditamos ser a internet um ambiente propício para que as pessoas possam interagir, trocar opiniões e conhecer outras culturas. Não há mais barreiras espaciais e temporais, desde que o indivíduo tenha acesso a um terminal de computador conectado à internet (PAIVA, 2001, p. 103). A interação com pessoas de outros países e outras culturas caracteriza-se como uma riquíssima oportunidade de desenvolvimento comunicativo da língua. É o momento em que entra em jogo o aspecto lingüístico e cultural de forma autêntica. Na opinião da professora R., é preciso preparar adequadamente nossos alunos para que possam apresentar, nessas conversas, uma boa impressão de nosso país.

Como pode ser observado no excerto seguinte, por meio da combinação entre língua inglesa e internet podemos dispor de um precioso veículo que nos permite viajar para qualquer parte do mundo, interagindo com pessoas de outros países e partilhando aspectos culturais.

Eu acho que o professor vai ter que ter bom senso, ética, para saber lidar com isso, pois são muitas coisas além da língua, né, ao mesmo tempo. Um dia um aluno meu estava conversando lá com uma pessoa, nossa ele ficou deslumbrado, essa pessoa estava no Alasca, lá em uma estação que eles mantêm lá, nossa ele não queria mais vir embora. Mas você vê tantas coisas que eles vivenciam com a internet. (R.)

No caso de M., a internet tem sido usada não como ferramenta de interação cultural, mas como fonte de pesquisa para posterior apresentação em sala.

Aula é cultura também, é assim que eu penso o inglês, não só no aspecto lingüístico, mas também trabalho a cultura em sala de aula através de pesquisas que eles fazem na internet sobre a cultura de outros países e aí eu dou uns dez minutinhos no final da aula para eles apresentarem. (M.)

Em síntese, as representações observadas nessa categoria estão relacionadas à dicotomia língua e cultura. Partindo do princípio sócio-interacionista de que o agente humano, ao apropriar-se dos instrumentos e ferramentas disponíveis no meio físico, se engaja em atividades socioculturais mediadas por ações de linguagem, podemos compreender o papel primordial da linguagem, no caso da língua inglesa, para o engajamento e enriquecimento cultural de nossos alunos.

Observamos aí um caráter extraordinário da língua estrangeira, que é permitir que o falante se torne um cidadão do mundo, pois, além de aprender uma língua, o indivíduo pode, ganhar toda bagagem cultural inerente a esse idioma. E é aí que a internet entra, para facilitar essa interação.

Quanto a isso, não há dúvida, ambas concebem a aprendizagem de uma língua estrangeira como sinônimo de aquisição de cultura. E concebem, também, a importância da internet nesse intercâmbio cultural. Contudo, para R., é

preciso preparar os alunos para que vivam adequadamente essa experiência cultural. Para ela, é papel do professor de língua estrangeira saber situar seus alunos como cidadãos do mundo. Assim, isso requer, primeiramente, o conhecimento e o respeito pela própria cultura, isto é, ter consciência de quem são e de onde vivem, para que, depois, saibam aceitar e respeitar a cultura estrangeira.

4.1.2.5.3 A internet como ferramenta no ensino autêntico do inglês

Para R., o diálogo autêntico é uma das grandes oportunidades que a internet pode oferecer para o desenvolvimento dessa habilidade, além de poder motivar os alunos para a aprendizagem da língua:

A grande importância de usar a internet é a possibilidade de o aluno experimentar a língua. Como desenvolver a língua nas quatro habilidades, principalmente a oral, se você não conversa com alguém que fala a língua? Então isso a internet trouxe, é uma benção!!! Você tem que achar uma forma de usar com muita propriedade. Imagine, antigamente, quando você queria falar com alguém, tinha que viajar, viajar literalmente, e caro que isso é. Mas hoje em dia, nossa!, tem o computador na sua casa, na escola, então o aluno vai aprender com muito mais prazer, muito mais interesse. (R.)

De acordo com Warschauer et al. (2000, p. 7), a aprendizagem de uma língua estrangeira tem mais sucesso quando ocorre em contextos autênticos e significativos de aprendizagem. Na internet, os aprendizes da língua inglesa podem praticar a língua 24 horas por dia com falantes nativos ou com outros aprendizes ao redor do mundo. Para a professora R., a possibilidade de comunicação autêntica é uma das grandes vantagens trazidas pela internet para o desenvolvimento da habilidade oral. Vejamos os dados analisados até o momento justapostos de forma sintética no seguinte quadro:

Quadro 5 – Síntese do conteúdo temático do grupo focal

Conteúdo temático		
Impedimentos para o uso da internet na escola	1. falta de formação do professor	<p>“... mas daí eu pensava, vou fazer como?” (M.)</p> <p>“Eu fiz isso porque tive aula com um doutor em informática na escola e treinou todos os professores...” (R.)</p>
	2. falta de apoio da direção da escola	<p>“... No começo até que eu fiquei animada, mas depois as dificuldades que a escola começou a colocar da gente ir para a sala de computação, que acabei desistindo”. (M.)</p>
	3. falta de suporte técnico	<p>“... falta um especialista que pegaria a idéia do professor e montaria o que a gente queria”. (M.)</p>
	4. não funcionamento das máquinas	<p>“... porque é uma função, você vai lá com 40 alunos até a sala de informática e chega lá o negócio não funciona...”(R.)</p>
	5. falta de instalações adequadas	<p>“... quem sabe aqui no estado a gente consiga um laboratório exclusivo para as aulas de inglês, aí ao invés de ficar dando música no aparelho de som, tiver uma boa sala equipada você pode baixar um vídeoclip da internet”. (R.)</p>
A internet no ensino de inglês: relato de experiências	1. ensinando inglês com os recursos da internet	<p>“... os vídeoclips os alunos adoram. Eles assistem primeiro sem legenda, depois põe a legenda em inglês, daí eles comparam ‘ah! era isso mesmo que eu tinha entendido’, depois põe em português.”(R.)</p>
	2. na aplicação das atividades em rede	<p>“... é preciso planejar muito bem as atividades, orientar que todos entrem na página determinada e resolva tal atividade.”(R.)</p>

Papel do professor	1. a relação entre internet e postura do professor no tratamento da informação	“A gente passa a rever a postura do professor com a internet”. (R.)
A internet como ferramenta de auxílio no trabalho	1. a possibilidade de manipulação de informações na internet tem facilitado seu trabalho de tradução	“... Então se seu aluno souber fazer uma homepage para colocar seus dados, seu currículo, ele pode, como eu faço, arranjo serviço de tradução desse jeito”... (R.)
O papel da internet na Educação e no ensino de inglês	1. a internet funcionando como instrumento na promoção da aprendizagem autônoma	“ ... se você der o caminho, orientar, indicar os endereços das páginas na internet, ele vai chegar em casa e vai achar um monte de exercícios on-line, vai achar um monte de tarefas pra fazer por conta própria,... tudo isso faz parte da aprendizagem autônoma”.
	2. a internet como ambiente favorável à interação cultural	“... um dia um aluno meu estava conversando lá com uma pessoa no Alasca, nossa ele ficou deslumbrado. Mas você vê tantas coisas que eles vivenciam com a internet.” (R.) “ mas também trabalho a cultura em sala de aula por meio de pesquisas que eles fazem na internet sobre a cultura de outros países...” (M.)
	3. a internet como ferramenta no ensino autêntico do inglês	“ A grande importância de usar a internet é a possibilidade de o aluno experimentar a língua. Como desenvolver a língua nas quatro habilidades, principalmente a oral, se você não conversa com alguém que fala a língua? Então a internet trouxe isso...” (R.)

4.2 REPRESENTAÇÕES NA SESSÃO REFLEXIVA

Nesse momento da análise, trataremos das representações manifestadas pelas professoras no momento da sessão reflexiva, isto é, ao final de todas as atividades realizadas.

Iniciemos essa parte com a apresentação das informações pertinentes ao **contexto de produção** da sessão reflexiva.

4.2.1 Contexto de produção

Quadro 6 – Contexto de produção da sessão reflexiva Contexto físico

		Contexto sócio-subjetivo	
Lugar da produção	Residência da professora R.	Lugar social e momento da produção	Coleta de dados realizada após participação das professoras na oficina e realização das atividades práticas em sala de aula
Momento da produção	Agosto de 2004. Extensão de tempo: 4 horas	A posição social do emissor	Professoras de inglês da rede pública de ensino
Emissor/ interlocutor (as)	2 participantes e informantes da pesquisa	A posição social do receptor	Aluna/pesquisadora do programa de pós-graduação – Mestrado em Estudos da Linguagem – UEL
Receptor/ Interlocutor	Entrevistadora	Objetivo(s) da interação	- Coletar dados referentes às representações das professoras após terem participado das atividades; - Promover reflexão sobre a questão da internet no ensino de inglês com base nas atividades realizadas em sala com os alunos.

Após o término das atividades práticas realizadas pelas professoras com seus alunos, nos reunimos na residência da professora R., em uma tarde de agosto de 2004, para efetuarmos a segunda e última coleta de dados. A interação durou aproximadamente 4 horas e contou com a participação somente das duas professoras selecionadas para a análise na qualidade de informantes desta pesquisa e minha participação como entrevistadora. Por se tratar de uma interação oral, uma entrevista, todos os participantes podem ser considerados interlocutores ou co-produtores da situação verbal.

Estas foram as informações do contexto físico de produção. Passemos, agora, a nos referir ao contexto sócio-subjetivo. Tendo em vista que as características do contexto social mais amplo são as mesmas descritas no contexto de produção do grupo focal, pois se trata do mesmo momento histórico-social, cabe, agora, descrevermos apenas as características do contexto específico. Para isso, devemos considerar o momento da realização dessa interação – após as oficinas e as demais atividades – de fundamental relevância na constituição dos dados. Isto é, os dados foram constituídos sob a influência de representações que as professoras foram construindo ou mesmo consolidando no momento em que participavam das atividades propostas: oficinas, grupos de estudo e atividades práticas.

Neste sentido, estabelecendo uma relação com as representações iniciais, podemos inferir que as representações manifestadas neste momento possivelmente não condizem, pelo menos integralmente, com as representações de outrora, uma vez que sofreram a influência de um processo de intervenção. É o que veremos quando compararmos esses dois grupos de representações.

Com relação ao papel social das emissoras/interlocutoras, podemos dizer que, como professoras de inglês da segunda maior instituição pública do

Estado do Paraná, continuam como anteriormente, movidas pela ideologia que acompanha o processo de implementação da tecnologia na Educação, preocupadas em proporcionar novos sentidos na aprendizagem de seus alunos, atendendo as demandas de uma sociedade que rapidamente se digitaliza. A diferença é que, agora, além de apenas julgarem a importância de se usar os recursos da internet no ensino do inglês, elas aceitaram o desafio e tentaram romper com, pelo menos, o primeiro impedimento – a falta de formação –, e se dispuseram a participar das oficinas, discutir com especialistas essa questão, levar os alunos para uma aula experimental no laboratório e, por fim, discutir com essa pesquisadora os sentidos dessa experiência.

Entendemos que ainda há muito que ser feito, principalmente no sentido de uma formação crítico-reflexiva de todos os elementos que envolvem a questão da internet no ensino da língua, para que a ideologia não venha invisivelmente nos cegar a verdade dos fatos. Pois, como salienta Moreira (2004, p. 24):

relegar os professores ao manejo-técnico-instrumental das NTICs é a chave para a perpetuação da ideologia tão disseminada que prega que a ausência de conhecimento operacional dos novos meios tecnológicos como fator de marginalização social e exclusão do mercado de trabalho.

No entanto, acreditamos que o primeiro passo foi dado e que essa experiência de formação proporcionou, pelo menos, o alargamento da percepção das professoras de como a internet poderá colaborar na melhoria da qualidade do ensino da língua inglesa.

Por fim, é preciso compreender que essa iniciativa de formação e tentativa de contextualização da internet em suas práticas foi permeada por uma série de questionamentos e incertezas por parte das professoras, tais como: como será o respaldo da administração escolar?; Haverá suporte técnico, condições adequadas no funcionamento das máquinas?; E a formação, continuará?; Entre outras questões que, sem dúvida, colaboraram fortemente para o resultado dos dados em questão. Como nos coloca Basso (1998), são questões de ordem subjetiva (formação do professor) e objetiva (condições efetivas de trabalho), que passam a compor o quadro das representações sobre o uso da internet na prática de inglês.

4.2.2 Conteúdo temático

Diante do leque de possibilidades de uso da internet na Educação, fica difícil caracterizar um único padrão de ensino e aprendizagem desenvolvido pelas professoras a partir desse recurso. Ou seja, o uso que cada professora faz, ou fez, da internet para ensinar inglês depende da sua história de vida, do contexto em que atua, de sua interação com o objeto de estudo. Assim sendo, arriscamos antecipar que os sentidos construídos pelas professoras sobre o uso da internet no ensino de inglês possivelmente dependeu da relação que cada uma estabeleceu com essa tecnologia. Relação essa permeada de histórias construídas no decorrer de sua vida pessoal e profissional.

Vamos, então, nesta segunda parte da análise, primeiramente, procurar interpretar as representações manifestadas após a realização das

atividades para, em seguida, estabelecer uma relação comparativa com o quadro das representações iniciais e, com isso, entender as mudanças ocorridas.

4.2.2.1 A internet como ferramenta de motivação para o ensino de inglês

Uma problemática bastante comum em todo sistema educacional padrão é a baixa, ou mesmo a falta de, motivação dos alunos pela aprendizagem. Isso não acontece apenas nas aulas de inglês, mas permeia toda a realidade escolar. Os alunos se apresentam cada vez mais inquietos e ávidos por metodologias que abranjam mecanismos motivadores e despertadores de interesses. Esse fato pode, talvez, ser explicado pela disparidade existente entre sociedade tecnologicamente atraente e salas de aula tradicionais, ou seja, com ausência de recursos multimídia que tanto atraem a atenção dos alunos.

É bastante provável que os professores, pelo menos aqueles que enxergam essa realidade, estejam, a todo o momento, em busca de estratégias capazes de gerar motivação nos alunos. Parece ser essa uma preocupação também da professora R.:

Bom, eu quis primeiro usar o computador como elemento motivador para fazer uma aula diferente, aí como que eu ia usar? Como eu tinha que fazer uma revisão de um assunto que eles já tinham visto em sala de aula, pensei, então, fazer de uma forma lúdica, então, preparei joguinhos, jogo de memória, de completar, [...] eles gostaram muito e valorizaram bastante pelo fato de estar fazendo uma coisa que eles já tinham aprendido, então isso foi muito bom, foi a primeira vez que eu fiz isso. (R.)

Como pode ser observado na descrição da professora R., o sentido por ela encontrado para utilizar a internet em suas aulas parece estar associado ao

fator motivação. Mas, por que a preocupação da professora em motivar suas aulas? Coracini (2003, p. 305) aponta a existência de vários registros (Coracini, 1995; 1999; dentre outros) que demonstram uma realidade de sala de aula monótona, repetitiva, baseada em metodologias tradicionais, pouco ou nada motivadora. Deste modo, podemos inferir que foi com o intuito de tentar reverter essa realidade negativa que pousa sobre as costas do professor, e tornar a sua aula “diferente” que ela optou por unir dois elementos geradores de motivação: jogos e internet. Ao utilizar a internet com esse propósito, ela está lançando mão de uma das características fundamentais da rede, que é a possibilidade de diminuir as diferenças historicamente estabelecidas entre diversão e educação (AMARAL, 2003).

4.2.2.2 A aplicação das atividades on-line

A professora R. descreve com satisfação o resultado positivo alcançado em sua aula a partir das atividades preparadas após a oficina. Faz, também, uma avaliação do resultado baseada em outras experiências de atividades on-line que já aplicou em outras circunstâncias, demonstrando o motivo do sucesso da segunda experiência:

Preparei a partir de uma página on-line que me orientou na elaboração das atividades, salvei, fiz os mosquitinhos com as instruções dos endereços pra eles. Já avisei com antecedência o que a gente ia fazer. Já levei meus alunos em outras circunstâncias na internet para utilizarem os chats e tal, então era muito improvisada a aula. E dessa vez foi bem direcionado e foi muito produtivo. Eles tentavam fazer, tentavam fazer e não acertavam e eu falava assim: ‘ó, só vai para próxima atividade depois que terminar essa’, preparei cinco exercícios, foi uma quantidade bem certinha. Tinha alguns exercícios que eram mais difíceis e então eu insistia que só ia para o próximo depois que me mostrar o exercício feito, então eles erravam ‘errei dois só teacher, posso ir pro outro?’, ‘Já tá bom pode ir pro

outro'. Então eles repetiam várias vezes até acertarem, tornou-se um desafio pra eles, alguns não saíam de jeito nenhum antes de acertar. Minha aula foi muito produtiva, muito boa mesmo, organizada, eles adoraram. Eles adoraram mesmo. (R.)

Entre usar a internet para promover interação entre os alunos via chats e aplicar exercícios pré-elaborados e realizados com a sua supervisão, R. parece ter encontrado mais sentido na segunda opção. Essas atividades parecem ter surtido mais efeitos positivos tanto no desempenho dos alunos quanto no desempenho da própria professora. Isso se deve ao fato de como foi bem planejado e adequadamente direcionado o conteúdo, dando mais segurança e controle à professora. Portanto, na opinião de R., uma característica importante para se ter sucesso nas aulas mediadas pela internet é planejamento adequado do professor.

4.2.2.3 A internet proporcionando maior engajamento do aluno na aprendizagem

Tendo superado o problema da falta de motivação com a introdução da internet na aula de inglês, os alunos agora se encontram com alto grau de expectativa para saber o que de novo vai acontecer. Deste modo, com todos os sentidos voltados para a nova tecnologia, os alunos se mostraram muito mais envolvidos que nas aulas tradicionais, conforme explica a professora R.:

Os alunos se envolveram bastante, muito mais do que... ah! Internet é assim, os alunos são super envolvidos, eles gostam demais, mas você tem que mostrar para o seus alunos que você sabe o que está fazendo, que domina, não com arrogância, mas mostrar que você está segura daquilo, porque eles também podem te ajudar, não precisa ficar com medo deles saberem mais que você. Se ficar com medo daí eles vão tripudiar em cima de você. Mas se você disser: 'ó essa parte aqui eu não sei, você pode me ajudar?', eles te ajudam

com o maior prazer, ficam realizados de estarem sendo úteis e isso é importante para o engajamento do aluno na aprendizagem. Então, a diferença é total, os alunos interagem muito mais, trabalham mais, em termos de aprendizagem, de produção, porque para essa aula o professor trabalha muito mais na preparação e no planejamento, na aula convencional o trabalho é muito menor, agora na interação, a produção e proveito da aula é muito maior, porque a aula é totalmente diferente. Eles participam, eles estão fazendo, estão vendo acontecer um negócio diferente na tela, é muito legal. Alguns quiseram até levar os endereços das páginas pra casa, os que tinham acesso em casa disseram: 'vou fazer mais na minha casa', então é muito mais proveitosa! (R.)

Segundo R., é preciso aproveitar esse envolvimento e desenvolver senso de colaboração na aprendizagem. Isto é, o professor precisa se mostrar seguro no que está fazendo; no entanto, se surgir alguma dúvida, é preciso ser franco e contar com a ajuda dos alunos, que, nesse caso, podem saber mais que o professor. Isso contribui significativamente para o engajamento do aluno na aprendizagem.

Outra coisa a se notar é que, com a presença de uma ferramenta como a internet na sala de aula, colaborando no processo de mediação da aprendizagem, a atenção deixa de se voltar unicamente para o professor como aquele que vai prover o conhecimento, e passa, também, para o objeto; mas não de forma passiva, pois a aprendizagem com a internet vai requerer a participação e envolvimento dos alunos, e é nesse sentido que se dará a participação ativa na construção do conhecimento. Essa relação colaborativa está em concordância com o que Vetromille-Castro (2003, p. 15) atesta:

a atuação docente nesse processo tende a ser mais colaborativa e menos autoritária, ao passo que a atuação discente passa a ser menos passiva e mais autônoma, atendendo, assim, a demanda social para formação de cidadãos autônomos.

4.2.2.4 Vencendo o desafio

Para a professora M., foi um grande desafio vencer a barreira do medo e da insegurança e conduzir, pela primeira vez, uma aula assistida pela internet. Para isso, ela contou com o apoio da professora R. no encorajamento e na preparação das atividades. Conforme seu relato, o resultado foi satisfatório, fato que a motivou a continuar no próximo ano.

Como a R. falou..., porque foi ela que me incentivou bastante pra organizar e tudo. Aconteceu que no dia em que levei meus alunos nem todos os computadores estavam funcionando, mas eu achei legal que eles se dividiram entre eles, deixava um, depois ia o outro, tinha computador com até três alunos, não tumultuaram a aula, se organizaram de forma que todos participavam. Foi tudo dez, né R., eles amaram. Eu trabalhei mais a parte de verbos, um pouco dos reflexivos, e algumas frases que eu estava trabalhando em sala de aula. Trabalhar o assunto que eu já tinha dado em sala de aula foi bom porque me deu mais segurança, então foi muito bom, porque eles participaram, se respeitaram esperando cada um a vez do outro, não me deram trabalho. Então eu achei que valeu a pena, foi um negócio legal? Foi. Mas agora eles estão arrumando os computadores, isso quer dizer que a gente vai retomar isso só no início do ano que vem, então eu quero ver se eu deixo uma porção de coisa já preparada. [...] Sabe que apesar da minha ignorância com o computador, até que me saí muito bem, deu tudo certo. Daí, Angélica, a gente sempre acaba mexendo mais, se entrosando mais e de repente né...! De repente a gente pode estar usando mais vezes, se a gente tivesse alguém que colaborasse com a gente na escola, quanta coisa a gente poderia fazer. (M.)

Tendo vencido a barreira do medo e da insegurança e preparado a sua aula com o apoio da professora R., a professora M. levou seus alunos para o laboratório e bateu de frente com a primeira dificuldade, uma daquelas faltas mencionadas na primeira análise que tanto a incomodava: a falta de funcionamento adequado das máquinas. No entanto, o que parecia ser um problema, acabou

beneficiando a interação entre os alunos sem causar tumulto, graças à tranquilidade da professora nesse momento em organizar os alunos em duplas ou trios, o que foi produtivo, na opinião dela.

Isso quer dizer que, embora sendo uma aula experimental, em que a professora não dispunha de experiência e as condições não eram, pelo menos em princípio, totalmente favoráveis, a professora agiu com tranquilidade e soube reverter a situação a seu favor. Até o conteúdo ela planejou de tal modo que ela se sentiu mais segura na aplicação. Ou seja, ela teve bom senso para não confrontar dois elementos novos: internet e conteúdo; por isso resolveu trabalhar com um conteúdo já passado em sala, colaborando para que houvesse mais participação entre os alunos.

De modo geral, M. nos mostra, na avaliação de sua primeira experiência, que é preciso perder o medo do novo, vencer a insegurança da falta de formação e ousar na exploração do desconhecido. Só assim, poderemos experimentar novos sentidos tanto na nossa capacitação, quanto no resultado que a tecnologia pode causar no desempenho dos alunos. A experiência foi tão boa que a preocupação da professora, agora, é a de quando dará continuidade a esse trabalho, já que as máquinas estão passando por ajustes técnicos.

4.2.2.5 A reação positiva dos alunos quanto às atividades elaboradas melhora a auto-estima das professoras

Conforme tem apontado Coracini (2003, p. 306), muitos dos problemas que afligem o sistema educacional brasileiro têm sua origem na baixa ou nenhuma valorização do profissional de ensino, tanto no que diz respeito a um

salário justo quanto no que diz respeito a uma infra-estrutura mínima, capaz de garantir um ensino decente. Isso tem contribuído fortemente para o estado de baixa auto-estima que se encontra grande parte de nossos professores.

Outro fator capaz de assolar a auto-estima do professor é a incoerência da sua formação inicial diante de uma proposta pedagógica moderna que apresenta o uso de novas tecnologias como recurso para repensar e reverter o processo educativo (PRADO, 1999). No entanto, um retrato um pouco diferente pudemos observar nas aulas ministradas pelas professoras:

E eu achei assim legal quando eles disseram: 'nossa, professora tudo o que nós já sabemos', e eu falei: 'claro, vocês acham que eu ia preparar uma aula de revisão com coisas que vocês não soubessem?', 'mas foi você que organizou?', 'foi eu que organizei, lógico', 'puxa, professora, que coisa legal!'. Eles ficaram admirados. Nessa página a gente mesmo elabora, formula exercícios que aborde o assunto que a gente quer, salva e fica lá na página por um determinado tempo. (M.)

Comigo a mesma coisa, ficaram impressionados perguntando se era eu mesma que tinha elaborado as atividades, até mostrei a página pra eles e eles 'nossa!'. (R.)

A capacidade que elas mesmas desenvolveram de elaborar as atividades e, sobretudo, a reação positiva dos alunos na aplicação dessas atividades, fizeram com que suscitasse um sentimento de valorização da auto-estima das professoras. Isso se torna ainda mais relevante por se tratar de uma ferramenta que não fazia parte do repertório metodológico das professoras, o que acaba gerando naturalmente muita expectativa por não saberem ao certo o impacto de seu uso na dinâmica da sala de aula. Sendo assim, é importante saber que a

internet foi capaz de melhorar a auto-estima das professoras e o relacionamento delas com seus alunos.

4.2.2.6 Características presentes nas atividades on-line que contribuem para aprendizagem

Sabemos que, para advogarmos a favor da internet como uma ferramenta adequada ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, muitos fatores precisam ser levados em conta que não somente a reação dos alunos. Contudo, conforme se pode observar no relato a seguir, houve diferenças significativas no comportamento dos alunos perante as atividades on-line aplicadas pela professora, fato que, por si só, denotou mudança no padrão de interação dos alunos em relação às aulas tradicionais. Na opinião de R., essa interação aluno e máquina foi importante para motivá-los a gastarem mais tempo no exercício até compreenderem a solução da questão.

Nas atividades on-line o aluno interage com o computador. Tem exercícios que eu achei e coloquei na minha página que diz assim: 'converse com o computador', é bem legal, tem várias pessoas lá, o aluno escolhe uma delas para conversar e pergunta 'how are you?' e o computador responde, e isso eles apagavam e voltavam várias vezes, na sala de aula eles fazem uma vez e às vezes errado, a gente fala pra corrigir eles não corrigem, pede pra ir à lousa não vão, acham que vão pagar mico se errarem, então no computador não acontece isso. Eles gostaram muito da aula, pena que isso não é rotineiro. Eu notei também que eles fazem várias vezes o mesmo exercício. No livro didático tem exercícios muito bons, eles fazem só uma vez, se não entenderam copiam o certo e pronto. Lá o exercício que a gente preparou eles faziam, se não acertavam, apagavam e começavam de novo e quando começavam de novo o próprio exercício se embaralhava, era de uma outra forma que o exercício se apresentava, não era igual, e faziam de novo até compreenderem o esquema da língua, a gramática, então isso levou a entender como é que funciona aquela parte da gramática. (R.)

Parece correto afirmar que, para a professora R., um padrão de interação satisfatório acontece quando há engajamento e participação dos alunos diante da atividade proposta pelo professor. Sendo assim, o padrão de interação ocorrido nas aulas mediada pela internet apresentou-se mais favorável ao seu conceito de interação, diferentemente do que normalmente acontece nas aulas convencionais. Deste modo, podemos dizer que R. parece estar convencida da importância da internet no desenvolvimento da interação em sua sala de aula.

Isso nos leva a concordar com Dalgarno (2001 apud VETROMILLE-CASTRO, 2003) que essa exploração da interatividade pode ser uma ferramenta útil na passagem de um modelo de ensino centrado na transmissão do saber para um paradigma mais colaborativo.

Na opinião de M., por exemplo:

Porque daí eles querem descobrir, se eles não estavam encontrando a resposta, eles queriam saber com os outros como é que fazia, daí então eu acho que essa busca, de procurar saber, procurar fazer, não é R.? Então, de certa forma eles estão aprendendo e é uma coisa que acontece naturalmente. (M.)

Para ela, ao realizarem as atividades na internet, seus alunos foram tomados por um senso de descoberta que os fizeram ir a busca da resposta certa, seja pesquisando ou perguntando aos colegas. Na sua opinião, essa busca favorece a aprendizagem.

4.2.2.7 Educação tecnológica: responsabilidade social da escola e dos professores

Se temos como fundamento principal a Educação para a transformação rompendo os grilhões da dominação e das desigualdades, devemos compreender as questões tecnológicas como um dos elementos essenciais à própria política de inclusão e emancipação. Por isso, a Educação em uma sociedade digital requer o exercício da democratização do acesso às novas tecnologias no ambiente escolar. E é justamente a escola pública a articuladora desse processo que conjuga educação e inclusão social e democrática (MATEUS, 2004).

Assim sendo, compreendemos que fazer uso da internet nos dias atuais é questão de cidadania, de forma que o professor que estiver utilizando essa ferramenta está capacitando seu aluno à integração em práticas sociais mediadas pela tecnologia. Isso porque, se a tecnologia não for utilizada para todos, ela pode se tornar um instrumento de exclusão. Para Levy (1999 apud BELMIRO, 2003, p. 20), “o excluído é o que se encontra desconectado, não participa da densidade relacional e cognitiva das comunidades virtuais”.

Na opinião de M., ao usar a internet na sala de aula, ela estará ajudando seus alunos a vivenciar experiências significativas de aprendizagem:

Nós vamos ajudá-los a construir, como a gente já tinha falado lá atrás, e a descobrir coisas diferentes que ele não conhecia, experiências que ele não sabia ainda. (M.)

Isso porque faz parte do papel do professor apontar os vários caminhos na trilha do conhecimento, as novas possibilidades de interação, de descoberta e de desenvolvimento que a tecnologia pode nos proporcionar. Assim

está sendo hoje com a internet. Ela está nos abrindo um leque de possibilidades para o ensino e aprendizagem da língua inglesa. Diante de tal fato, nos parece incompreensível, como professores, ignorarmos esse caminho, é preciso que ajudemos nossos alunos a vivenciar e descobrir coisas diferentes com a internet, como afirma M..

R. concebe da seguinte forma a sua responsabilidade na inclusão digital de seus alunos:

Eu acho que... o que é conhecer o computador? É ter acesso a quantas coisas ele pode proporcionar. Quanto a nós, estamos fazendo o nosso papel, que é levá-los a conhecer um instrumento que está ali e veio pra ficar, usado por um monte de gente no Brasil. Mesmo assim, é muito pouca gente que tem acesso porque ainda é tudo caro, mas eles vão se familiarizando, assim, não vão tendo medo, não vão se sentindo excluídos, pelo contrário, eles vão se sentindo parte disso. (R.)

R. parece estar ciente de seu papel social como professora ao proporcionar a interação de seus alunos com a internet, tornando-os capazes de exercer criticamente o seu direito de acesso ao conhecimento produzido no campo digital. Haja vista que são os alunos de escola pública os que mais necessitam.

Quanto ao papel da escola nesse processo, Ribas (2000) afirma que compete à instituição de educação formal, dentro da modernidade da sociedade, refletir sobre a sua finalidade, repensar a sua função e adequar-se às demandas do atual momento histórico. Como tem sido feito por algumas instituições financeiras, como é o caso do exemplo dado por R., do Banco Itaú:

Como nos bancos, no caso o Itaú que agora disponibiliza um computador pra você acessar a internet na agência. Devia ter isso na escola, é a escola que tem que fazer esse papel. Por isso, a escola pública tem que proporcionar isso. Mas quem sabe isso vai ser de verdade, né, Angélica. (R.)

Com relação às representações manifestadas nessa categoria, podemos concluir que as professoras apresentam uma percepção crítica sobre o seu papel e o papel da escola pública na democratização do acesso a práticas sociais mediadas pela internet. Entendem a escola pública como um espaço privilegiado para que o processo de inclusão social aconteça via inclusão digital. E o papel do professor é, justamente, o de proporcionar, aos alunos, oportunidades de familiarização e construção de sentidos com a tecnologia.

4.2.2.8 Os impedimentos ainda continuam

A discussão foi realizada, nesse momento, a partir da constatação dos impedimentos a serem enfrentados para que a internet faça parte da prática diária da sala de aula e não apenas como uma atividade esporádica. É sabido que forças institucionais que determinam a realidade educacional nem sempre são favoráveis à introdução da internet no ambiente escolar. É preciso vencer tais impedimentos contando com a ajuda de todos. Para isso, foram consideradas as ações que podem ser tomadas para o adequado funcionamento do laboratório de informática na escola, bem como os recursos e as pessoas a serem mobilizados para alcançar os objetivos pretendidos.

Conforme expõe a professora R.:

Eu acho que há vários fatores, infelizmente não tem um laboratório assim que teria que estar funcionando, porque a pior coisa que existe é você programar uma aula e não sair, não funcionar, então é preferível você ficar com seus alunos na sala de aula, você sabe que vai dar certo, sabe como vai ser e tal, do que você programar uma aula no laboratório daí não tem as coisas que você programa, sabe, tem um monte de coisa que eu sei usar, que eu sei fazer, podia levá-los pra conversar no chat, podia combinar com outros professores de outros países pra gente fazer uma conversa on-line, quem sabe uma videoconferência, mas não tem as coisas e então fica complicado, e aí você vai ficar levando os alunos só pra fazer esse tipo de atividade? Fica ruim, fica chato. (R.)

Entendemos que a formação do professor não pode se restringir ao espaço/tempo de um curso. Ela precisa ir, e vai, além. Precisa criar condições efetivas para que o professor possa reconstruir a sua prática pedagógica. Esta é uma abordagem de formação que se caracteriza pela construção contextualizada do conhecimento (VALENTE, 1999).

Isto significa que, ao saírem da oficina, as professoras ainda se encontram em processo de formação, mas, agora, uma formação contextualizada, tendo nas mãos o desafio de construir um referencial pedagógico para desenvolver uma nova metodologia. Conforme tem colocado Prado (1999), a vivência do professor neste processo de transição não é fácil. Surgem dúvidas e conflitos. Primeiro, pela falta de apoio dos colegas e da instituição e, segundo, pelos próprios aspectos constituintes da realidade da escola, como, por exemplo: o funcionamento inadequado ou mesmo inexistência dos equipamentos no laboratório.

Como alternativa para esse problema, a professora M. sugere que os professores interessados poderiam se mobilizar e vender rifas para arrecadar fundos e comprar os equipamentos de áudio necessários para um adequado funcionamento do laboratório.

Eu pensei nisso, se cada aluno comprasse uma rifa de um real, sabendo que eles vão estar ajudando a equipar o laboratório, quem sabe. Eu até vou falar com o diretor sobre isso aí. (M.)

Outro empecilho a ser superado é a falta de um suporte técnico:

Não tem, não tem o equipamento de áudio, tem as caixinhas, mas não instalam, sabe, tem que ser alguém que entende, mas alguém que entenda de computador, eu entendo pouco, mas entendo muito, entendo o que eu quero usar, eu não entendo de mexer lá no computador, mas o que eu quero usar, por exemplo, levar meus alunos pra assistir filme, porque eu já gravei em CD, eu te mostrei, não roda, não funciona, o computador não é compatível, então vai ter que puxar programas que façam rodar e eu não vou ter tempo pra isso, então tem que ir lá e falar para aquele menino 'bota esse programa que eu vou rodar um filme aqui', o menino tem que saber fazer o que eu pedi, mas eles não sabem, estão devagar esses meninos. E a escola não tem verba para contratar um profissional. Então isso não vai sair do lugar, entendeu, é triste isso. (R.)

É a realidade. A gente vai fazendo o que dá, vê o que vai dar certo, porque não dá pra pisar onde não vai dar certo. (M.)

As professoras são unânimes em afirmar o quanto é importante a presença de um responsável para auxiliá-las no domínio técnico de funcionamento das máquinas. Essa parece ser uma questão-chave para que possam desenvolver um trabalho com mais segurança com a tecnologia. Isso porque lhes falta não o conhecimento de seus conteúdos, mas sim o conhecimento técnico necessário para instalação e atualização de programas, resolução de problemas no funcionamento das máquinas, entre outros. Esse problema já foi apresentado ao diretor, o qual disponibilizou alguns alunos da escola que se interessam por computador e conhecem um pouco do funcionamento das máquinas; no entanto, o trabalho desses alunos parece não ter surtido muito efeito.

Para o problema da falta de suporte técnico, a professora R. sugere a contratação de um estagiário do curso de informática da UEL, visto que eles precisam fazer estágio, por que não estar estagiando no colégio?

Porque eu acredito que o conteúdo que o professor domina, o que vai usar, o que vai trabalhar, do assunto ele sabe, o que ele não sabe é como usar o instrumento e tal. Então precisa ter alguém. Você poderia sugerir, sabe, vindo de fora. Tem a Telma lá que faz parte lá da cabeça pensante que poderia convidar, que nem tem com vocês, que fazem trabalho com a gente, que são os estagiários que vêm aqui, poderia ter estagiário da área de computação, da área de informática. Eles não precisam fazer estágio? E os meninos são bons, nossa! Aí eles ganham um dinheirinho de estágio, é irrisório, mas tá ganhando experiência, se estão estudando de graça na UEL, têm que devolver, é o mínimo. Nós todos estudamos de graça na UEL, isso é um privilégio. Se a pessoa não vai fazer serviço militar, vai retribuir de outra forma nas escolas. Tem muita gente capacitada e não tem retorno, deveria ser obrigatório, como na Alemanha, se não entram para o serviço militar, têm que fazer serviços assim. É preciso revolucionar o ensino com a ajuda de todos. (R.)

É interessante notar que, mais uma vez, as professoras não apenas reforçam as dificuldades a serem superadas, mas também apresentam sugestões de como os problemas poderiam ser resolvidos. Elas se manifestam mais preocupadas agora, após a realização das oficinas e das atividades práticas, do que anteriormente, visto que puderam comprovar na prática o papel da internet na qualidade da interação estabelecida em sala de aula.

4.2.2.9 Formação dos Professores

Como já mencionado neste trabalho, o órgão responsável pela capacitação dos professores da rede pública para o uso da informática na Educação são os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) criados a partir do Programa

Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Como o trabalho de capacitação do NTEs ainda não atingiu uma gama considerável de professores das escolas de Londrina, a professora R., por desconhecer tais iniciativas do programa, externa sua preocupação no tocante à formação dos professores.

É a escola que deveria proporcionar a formação dos professores, 'agora vai ter isso e isso aqui na escola, vocês professores vão ter que aprender'. Tenho certeza que esses órgãos que fazem as páginas do governo do Estado têm gente supercompetente, têm técnicos competentes, porque não pegam essas pessoas e pagam para que venham dar cursos nas escolas para os professores, sabe, os professores não usam porque não sabem. (R.)

No término de nossa conversa, as professoras manifestaram o desejo de continuar participando de atividades como essa, que promovam a formação dos professores. Com a prática, muitas dúvidas surgiram, fazendo com que elas pudessem mensurar o quanto mais é necessário aprender para desenvolver um projeto tão inovador como a internet no ensino de inglês. Quando disse que eu estaria no Núcleo Regional de Educação para saber sobre o trabalho de capacitação elas disseram:

De qualquer coisa que você souber sobre formação comunique a gente. (R.)

É, a gente quer continuar participando. (M.)

O quadro a seguir sintetiza os dados da sessão reflexiva discutidos acima:

Quadro 7 – Síntese do conteúdo temático da sessão reflexiva

Conteúdo temático	
A internet como ferramenta de motivação para o ensino de inglês	“Bom eu quis primeiro usar o computador como elemento motivador...” (R.)
Na aplicação das atividades on-line	“Já levei meus alunos em outras circunstâncias na internet para utilizarem os chats e tal, então era muito improvisada a aula. E dessa vez foi bem direcionado e foi muito produtivo, eles adoraram...” (R.)
A internet proporcionando maior engajamento do aluno na aprendizagem	“Então, a diferença é total, os alunos interagem muito mais, trabalham mais em termos de aprendizagem..., então é muito mais proveitosa”.(R.)
Vencendo o desafio	“... Sabe que apesar da minha ignorância com o computador, até que me saí muito bem, deu tudo certo”. (M.)
Reação positiva dos alunos quanto às atividades elaboradas melhora a auto-estima das professoras	“Eu achei legal quando eles disseram: ‘mas foi você que organizou?’ ‘foi eu que organizei, lógico’, ‘puxa, professora, que coisa legal!’. Eles ficaram admirados”... (M.)
Características presentes nas atividades on-line que contribuem para a aprendizagem	“...Lá o exercício que a gente preparou eles faziam, se não acertavam, apagavam e começavam de novo e Quando começavam de novo o próprio exercício se embaralhava e faziam de novo até compreenderem o esquema da língua, a gramática, então isso levou a entender como é que funciona aquela parte da gramática”. (R.)
Educação tecnológica: responsabilidade da escola e dos professores	“...Quanto a nós, estamos fazendo o nosso papel que é levá-los a conhecer um instrumento que está aí e veio pra ficar... assim, vão se familiarizando, não vão tendo medo, não vão se sentindo excluídos, pelo contrário, eles vão se sentindo parte disso”. (R.)
Os impedimentos ainda continuam	“...infelizmente não tem um laboratório assim que Teria que estar funcionando adequadamente...” (R.)
Formação dos professores	“ É, a gente quer continuar participando”. (M.)

4.3 REPRESENTAÇÕES INICIAIS X REPRESENTAÇÕES FINAIS

Como salienta Bronckart (1999), é através de atividades, designadas de organizações funcionais de comportamentos, que os agentes humanos têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente. Compreendemos deste modo que, após o engajamento das professoras nas atividades propostas por esta pesquisa, suas representações iniciais sofreram a influência de um processo de intervenção, que pode também ser interpretado como um processo de significação, fazendo, assim, com que novos sentidos sejam incorporados àqueles que elas já dispunham.

Neste sentido, buscando compreender as mudanças ocorridas nas representações após a realização das atividades teóricas e práticas, estabelecemos uma análise comparativa entre o quadro das representações iniciais e as representações finais que resultou no seguinte quadro:

Quadro 8 – Síntese da comparação entre as representações iniciais e finais

	Grupo Focal	Sessão Reflexiva
Impedimentos	Falta de formação	Impedimento superado no primeiro momento, como afirmou M. "... apesar da minha ignorância com computador, até que eu me saí muito bem". Porém manifestam o desejo de dar continuidade na formação
	Falta de apoio da direção	Impedimento superado

	Grupo Focal	Sessão Reflexiva
Impedimentos	Falta de suporte técnico	Impedimento não superado, porém não mais enfatizado
	Falta de instalações	Falta de funcionamento adequado do laboratório
Uso de atividades na rede	Planejamento e orientação bem definida para os alunos como requisitos para uma aula bem sucedida	Preparação e direção claras resultam em aula bem direcionada, produtiva e sem imprevistos
Papel do professor	revisão do papel como professora diante da forma como a internet vem disponibilizando as informações	Menção da questão do papel social que como professora, ela exerce ao levar os seus alunos na rede, de modo a contribuir para que sejam participantes ativos na sociedade digital, bem como para experimentarem novos sentidos na aprendizagem do inglês.
O papel da Internet	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia na aprendizagem • Interação cultural • Ensino autêntico 	<ul style="list-style-type: none"> • melhora na auto-estima do professor; • Maior engajamento do aluno na aprendizagem; • Ferramenta de motivação; • O formato das atividades on-line contribuem para a aprendizagem

A primeira categoria apresentada no grupo focal relaciona os impedimentos para o uso da internet na escola. Para as professoras, antes mesmo de pensarem numa nova proposta pedagógica como a internet em sala de aula, era preciso deixar bem definido os limites e as possibilidades de ação oferecidas pelo contexto público de ensino. Sabendo elas, que mesmo na aplicação de metodologias tradicionais os recursos são muitas vezes escassos, quanto mais em se tratando de uma proposta para o uso de tecnologia no ensino, as dificuldades se apresentam ainda maiores. A primeira preocupação era quanto à formação do professor, e em seguida vinham as questões objetivas referentes às instalações inadequadas do laboratório. Com relação à falta de formação para o uso pedagógico do computador, a professora M. expressa um discurso marcado pela modalização

pragmática, no qual ela introduz um julgamento pessoal sobre o aspecto que está sendo discutido evidenciando sua intenção (o querer-fazer) e sua capacidade de ação (o poder-fazer). O exemplo abaixo ilustra essa questão:

Muitas vezes eu **tive vontade de** fazer coisas diferentes com o computador, mas daí eu pensava 'vou **fazer como?**', então a gente acaba deixando pra lá.

Por outro lado, R. lança mão de uma modalização pragmática com o objetivo de avaliar a si mesmo quanto aos seus motivos (razões para agir), isto é, para explicar que sua ação é resultado de uma formação anterior, como pode-se ver no exemplo:

Eu fiz isso **porque** tive aula com um doutor em informática na escola e treinou todos os professores...

Quanto ao problema da falta de formação, digamos que com as atividades realizadas, o problema foi pelo menos em parte resolvido. Não possibilitou a formação em nível aprofundado das professoras, uma vez que a oficina não tinha essa finalidade, mas contribuiu, mais especificamente no caso de M., para o seu desprendimento em proporcionar novos sentidos tanto na sua formação quanto na aprendizagem dos seus alunos. Para ela, que se considerava insegura em lidar com a internet, preparar e conduzir uma aula mediada por essa ferramenta, caracterizou-se como uma experiência bastante significativa. Como pode ser observamos no exemplo abaixo. A impressão de M. sobre essa experiência é marcada na primeira linha por uma modalização pragmática, com a qual ela evidencia mais uma vez sua

capacidade de ação e na segunda linha, por uma modalização apreciativa em que ela avalia seu bom desempenho ao lidar com essa ferramenta.

Sabe que **apesar da minha ignorância** com o computador, até que eu **me saí muito bem**, deu tudo certo.

Quanto à falta de apoio da direção da escola, não houve maiores impedimentos. A preocupação inicial delas era com o respaldo do novo diretor para a utilização do laboratório, haja vista que na direção anterior esse problema era freqüente. De nossa parte, nos responsabilizamos em conversar com o diretor e este assinou um documento confirmando o seu aval, pois se tratava de uma proposta de seu interesse. Isto é, da parte da direção não havia mais impedimentos, tanto que elas agendaram e utilizaram o laboratório na aplicação das atividades práticas.

Segundo manifestado pelas professoras no grupo focal, para que elas pudessem realizar um trabalho no laboratório com a internet, era preciso também o auxílio de um suporte técnico, ou seja, uma pessoa para ajudá-las no caso de imprevistos com as máquinas ou mesmo na atualização e instalação de programas. Essa questão está até o momento em aberto, visto que a direção afirmou não ter recursos para a contratação de um profissional técnico. A solução encontrada pela direção foi a disponibilização de alguns alunos da própria escola com conhecimento em informática para ficarem de prontidão durante as aulas, caso acontecesse algum problema. No excerto abaixo M. modaliza seu discurso apresentando a necessidade de contratação de um profissional como uma condição necessária para o sucesso da internet aplicada ao ensino, fazendo assim, uso de uma modalização lógica. Observemos o exemplo:

Falta um especialista que **pegaria** a idéia do professor e **montaria** o que a gente queria.

No entanto, é significativo afirmar que as professoras mesmo sem a presença de um técnico, tiveram a iniciativa de levar seus alunos para o laboratório e aplicar atividades na rede. Isso quer dizer que aquela preocupação inicial com a falta de um técnico não as impediram de vivenciar novas experiências de ensino com a internet.

Outra preocupação manifestada inicialmente pelas professoras era sobre o não funcionamento adequado de todas as máquinas. O diretor se responsabilizou em dispor as máquinas em pleno funcionamento, mas quando chegou o dia de utilizar o laboratório nas atividades práticas nem todas estavam funcionando. A modalização empregada por R. no seu discurso para avaliar essa situação como negativa é a apreciativa, conforme podemos observar no exemplo seguinte:

Infelizmente não tem um laboratório assim que teria que estar funcionando adequadamente...

Mais uma vez, o importante é ressaltar que as professoras souberam superar essa dificuldade colocando os alunos para trabalharem em grupos de três, o que não prejudicou a interação, mas sim, melhorou ainda mais, pois os que sabiam manusear a máquina ajudavam aqueles que não sabiam, facilitando assim, o trabalho da professora.

Com o levantamento de tantos impedimentos para a introdução da internet na escola manifestados pelas participantes em nosso primeiro encontro,

chegamos a pensar num primeiro instante que seria pouco provável a realização de nossa proposta. Porém, com o passar do tempo e com o envolvimento delas nas atividades, parece que tais impedimentos foram ficando menores, a ponto de não interferirem no desprendimento e na força de vontade das professoras.

Não que todos os impedimentos deixaram de existir, pois pudemos observar que alguns deles aparecem novamente no final da experiência, na sessão reflexiva, como por exemplo, a necessidade de um laboratório que esteja funcionando adequadamente conforme o excerto acima, bem como o desejo de dar continuidade na formação para poderem experimentar novas atividades na rede. A modalização utilizada para expressar a intenção de dar continuidade na formação é a pragmática, como ilustrado no seguinte excerto:

É que a gente **quer** continuar participando.

Contudo, o que observamos, é que os obstáculos não foram tão grandes a ponto de tolher o objetivo intencionado. Isto é, com impedimentos ou não, elas iniciaram uma proposta pedagógica que poderá dar bons frutos na prática.

Passemos agora a falar mais propriamente das representações relacionadas às atividades on-line e suas implicações para a aprendizagem.

No grupo focal a professora R. discorre sobre sua experiência de ensino com a internet e aponta como deve ser o planejamento e a aplicação das atividades online. Para ela, é preciso orientar os alunos para que entrem na página determinada e resolva também a tarefa determinada. Essa representação se manteve no momento da aplicação das atividades práticas. Isso pode ser confirmado quando ela avalia as atividades na sessão reflexiva dizendo que diferentemente de

outras circunstâncias que utilizou a internet com seus alunos, dessa vez foi bem mais direcionado e produtivo, devido à forma como planejou e aplicou as atividades. Essa avaliação fica evidente no discurso de R. pelo uso que ela faz de modalizações apreciativas caracterizadas pelos advérbios de intensidade, como pode ser observado no exemplo abaixo:

Já levei meus alunos em outras circunstâncias na internet para utilizarem os *chats* e tal, então era **muito** improvisada a aula. E dessa vez foi bem **mais** direcionado e foi **muito** produtivo, eles adoraram...

Quanto à representação relativa ao papel do professor, R. comenta no grupo focal que com a internet disponibilizando informações de forma atrativa, ela passa a refletir sobre a sua postura como mediadora do saber. Podemos dizer que essa representação certamente não foi alterada, no entanto, a ela foi acrescentada a questão do papel social que como professora, ela exerce ao levar os seus alunos na rede, de modo a contribuir para que sejam participantes ativos na sociedade digital, bem como para experimentarem novos sentidos na aprendizagem do inglês. Nesse sentido, com uma modalização pragmática a professora R. avalia sua capacidade de ação (poder-fazer), demonstrando de que forma, como professora, ela pode beneficiar seus alunos, conforme está no excerto seguinte:

Quanto a nós, **estamos fazendo o nosso papel** que é levá-los a conhecer um instrumento que está aí e veio pra ficar... assim, vão se familiarizando, não vão tendo medo, não vão se sentindo excluídos, pelo contrário, eles vão se sentindo parte disso.

Quanto ao papel da escola na democratização do acesso a internet, R. lança mão de um discurso argumentativo com modalizadores deônticos, cobrando

assim, a responsabilidade social da escola pública na integração tecnológica de seus alunos. Vejamos o exemplo:

Devia ter internet na escola como nos bancos, no caso o Itaú que agora disponibiliza um computador para você acessar a internet na agência. É a escola que **tem que** fazer esse papel. Por isso, a escola pública **tem que** proporcionar isso...

Foram manifestadas também no grupo focal, representações que na opinião das professoras apontam para a importância do papel da internet na aprendizagem dos alunos. Os pontos abordados foram: 1) internet como instrumento na aprendizagem autônoma; 2) internet como ambiente de interação cultural; e 3) internet como ferramenta no ensino autêntico do inglês. No segundo momento de discussão essas representações não foram retomadas. Isso não quer dizer que elas deixaram de existir ou mesmo que sofreram modificações. Elas possivelmente cederam lugar a outras representações que parecem estar mais associadas ao tipo de atividade experimentado pelas professoras, tanto na oficina como nas atividades práticas. Ou seja, nas atividades desenvolvidas não houve a oportunidade de se abordar atividades que privilegiassem a interação cultural, seja por meio de conversa com pessoas de outros países ou mesmo por meio de pesquisas na web, e nem atividades de caráter autêntico por meio da comunicação via chats ou e-mail.

As representações manifestadas na sessão reflexiva referem-se às impressões que as professoras tiveram mais propriamente das atividades práticas realizadas com seus alunos. Essas impressões são de caráter avaliativo, uma vez que as professoras avaliaram o desempenho de suas aulas em comparação às aulas tradicionais. O que mudou aqui não foi propriamente em relação às representações iniciais, mas sim, com relação aos novos sentidos construídos pelas

professoras ao observarem uma nova dinâmica sendo estabelecida na interação entre os alunos ao utilizarem a internet para aprender o inglês. Sobre essa questão, a professora R. faz sua avaliação com modalizações apreciativas, como ilustra o exemplo:

Então, a diferença é total, os alunos interagem **muito mais**, trabalham **mais** em termos de aprendizagem..., então é **muito mais** proveitosa.

Já a professora M. lança mão de uma modalização apreciativa para avaliar a reação positiva dos alunos com relação às atividades por ela elaboradas, demonstrando o quanto isso foi importante para a sua auto-estima. Veja o exemplo:

Eu **achei legal** quando eles disseram: 'mas foi você que organizou?' 'foi eu que organizei, lógico', 'puxa, professora, que coisa legal!'. **Eles ficaram admirados**...

Sendo assim, a análise dos dois conjuntos de representações nos mostra que as representações finais foram úteis para confirmar, e agora com base em atividades práticas, a tese do que desde o princípio já sabiam, que a internet é uma ferramenta capaz de motivar a aprendizagem, promover a interação cultural, melhorar a interação em sala, integrar socialmente os alunos, entre outras potencialidades não experimentadas. A diferença é que agora elas puderam dizer tudo isso com muito mais propriedade. Os temas levantados nos dois momentos são na maior parte os mesmos, mas os depoimentos observados na sessão reflexiva nos mostram que essa experiência contribuiu para suscitar na prática de ensino dessas professoras sentimentos de motivação e otimismo diante de uma proposta pedagógica que pode, em pequena escala, revitalizar a motivação quase perdida de

nossos professores e alunos para o ensino/aprendizagem da língua inglesa, e em grande escala, produzir resultados significativos na aprendizagem.

4.4 INFRA-ESTRUTURA TEXTUAL

Passando para a parte de análise da arquitetura interna do texto, observamos, no eixo da infra-estrutura textual, as marcas lingüístico-discursivas características do processo de construção de significado. Os elementos selecionados dentro da infra-estrutura textual são: o plano geral do texto, tipos de discurso e os tipos de seqüência.

4.4.1 Plano geral

Como já mencionamos na parte da metodologia deste trabalho, a sessão reflexiva é utilizada neste estudo para atingir dois propósitos. Primeiro: como instrumento de coleta de dados e, segundo, como instrumento de formação crítico-reflexiva do professor. Com este instrumento de coleta obtivemos, então, os dados concernentes às impressões das professoras sobre suas participações na atividade de formação, desde a participação nas oficinas até as atividades práticas realizadas com seus alunos. Essa discussão foi conduzida com base nas quatro ações de reflexão: descrever, informar, confrontar e reconstruir, propostas por Smyth (1992) e discutidas por Liberali (2004). Neste sentido, por meio dessas ações, buscamos extrair os dados de forma a promover uma discussão reflexiva com o auxílio de questões para cada ação que as levassem a refletir sobre as implicações trazidas pela internet para a formação e prática do professor de inglês na atualidade. Assim,

o texto (transcrito para análise) é constituído por relatos em que os sujeitos se implicam (pelo uso de dêiticos de pessoa: eu, meu, minha, nossa) para descreverem e avaliarem as ações que optam por comentar. As ações supracitadas são conduzidas pela pesquisadora por meio do uso de perguntas e comentadas pelas participantes em suas respostas. Apenas em alguns momentos as participantes dialogam entre si ou iniciam turnos com perguntas para a pesquisadora. Predominantemente, os turnos são utilizados pelas participantes para respostas das perguntas feitas e não para efetuarem perguntas, características essas pertinentes ao gênero entrevista.

4.4.2 Tipos de discurso

Ao considerarmos as operações constitutivas dos mundos discursivos, nos deparamos primeiramente com as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto. Com relação à organização do conteúdo temático do texto em questão – sessão reflexiva, verificamos que suas coordenadas são apresentadas como conjuntas às da ação de linguagem, ou seja, o conteúdo do texto é abordado em um mundo discursivo próximo ao da interação social – conjunto. Somente durante a ação do descrever foi observada a ocorrência dos dois caracteres – ora por disjunção em relação à situação pela ausência de qualquer marca lingüística que denote espaço e tempo; e ora por conjunção ao ancorar-se em uma origem espaço-temporal.

Em uma segunda instância estão as operações de explicitação da relação com os parâmetros da ação de linguagem, isto é, o grau de implicação da

situação material. Exceto pela ação do descrever, que está apoiada ora no *eixo do expor* como *discurso interativo* e ora no eixo do narrar como *relato interativo*, as demais ações estão todas ancoradas no eixo do expor, caracterizando-se como *discurso interativo*.

Em suma, de acordo com as coordenadas gerais dos mundos discursivos, podemos afirmar que o conteúdo temático da sessão reflexiva está organizado de forma conjunta ao mundo discursivo da interação ocorrida. Encontra-se ancorada no eixo do expor, por isso a predominância dos discursos interativos de caráter implicado. Essa implicação dos parâmetros da interação verbal é posta em cena pelas numerosas unidades de segmentos dêiticos: ‘eu quis usar o computador’; ‘minha aula foi bem legal’; ‘eles se envolveram bastante’.

Sendo assim, podemos concluir que o grau de implicação dos sujeitos nessa ação de linguagem denota a construção de um discurso que tem como uma característica importante a total disposição dos enunciadores em assumirem papéis focais na discussão. Isto é, aceitaram fazer parte de uma discussão que teve como foco o papel e a prática de ensino de cada uma. Os segmentos dêiticos mencionados acima demonstram o envolvimento manifestado por elas nas questões discutidas.

Embora o problema da formação tecnológica do professor e suas implicações para o ensino da língua seja, sobretudo, de ordem institucional, em momento algum elas se omitiram num discurso autônomo, apontando de forma indiferente responsabilidades institucionais ou situações alheias. Foi primeiramente com base na natureza do problema existente na realidade escolar que atuam, e mesmo nas suas próprias práticas, que questões institucionais foram discutidas,

demonstrando, assim, terem consciência de que fazem parte do problema e de que, sobretudo, precisam se posicionar perante as questões envolvidas.

4.4.3 Tipos de seqüência

Quanto à forma de planificação das representações características do processo de significação, vejamos como se dá a organização seqüencial.

Quadro 9 – Descrição e avaliação de R. sobre sua aula com a internet

Fala de R.	Fase da seqüência
Bom, eu quis primeiro usar o computador como elemento motivador para fazer uma aula diferente, aí como que eu ia usar?...	Fase de ancoragem – tema da descrição
... Como eu tinha que fazer uma revisão de um assunto que eles já tinham visto em sala de aula, pensei então fazer de uma forma lúdica, então preparei joguinhos, jogo de memória, de completar, preparei a partir de uma página on-line que me orientou na elaboração das atividades, salvei, fiz os mosquitinhos com as instruções dos endereços pra eles. Já avisei com antecedência o que a gente ia fazer...	Fase de aspectualização – tema decomposto em partes

Quadro 9 – Descrição e avaliação de R. sobre sua aula com a internet

Fala de R.	Fase da seqüência
... e eles gostaram muito e valorizaram bastante pelo fato de estar fazendo uma coisa que eles já tinham aprendido, então isso foi muito bom, foi a primeira vez que eu fiz isso.	Fase de conclusão-avaliação
Já levei meus alunos em outras circunstâncias na internet para utilizarem os chats e tal, então era muito improvisada a aula.	Fase de relacionamento – elementos descritos sendo relacionados a outros de forma comparativa
... E dessa vez foi bem direcionado e foi muito produtivo...	Fase de conclusão-avaliação
...Eles tentavam fazer, tentavam fazer e não acertavam e eu falava assim 'ó, só vai para próxima atividade depois que terminar essa', preparei cinco exercícios, foi uma quantidade bem certinha. Tinha alguns exercícios que eram mais difíceis e então eu insistia que só ia pro próximo depois que me mostrar o exercício feito, então eles erravam 'errei dois só, teacher, posso ir pro outro?', 'Já tá bom pode ir pro outro', eles repetiam várias vezes até acertarem alguns não saíam de jeito nenhum antes de acertar.	Fase de aspectualização
... Então, tornou-se um desafio pra eles. Minha aula foi muito produtiva, muito boa mesmo, organizada. Eles adoraram mesmo.	Fase de conclusão-avaliação

Ao ser questionada sobre como se caracterizou sua aula com a internet, R. faz uso da *seqüência descritiva* intermediada por uma fase da *seqüência explicativa: conclusão-avaliação*. Primeiramente, R. apresenta o tema que versará a sua descrição – aula diferente com o computador – na fase da ancoragem. Em seguida, esse tema é decomposto em partes na fase na aspectualização, quando ela expõe o modo como se desenvolveu o planejamento da aula dada e conclui a aspectualização com uma conclusão-avaliação. Na fase do relacionamento, ela compara a aula em questão com outras experiências em que utilizou a internet e faz uma avaliação dizendo que, com a internet, sua aula foi mais “produtiva”. Mais uma

vez ela faz a aspectualização da aula descrevendo o envolvimento e desempenho positivo dos alunos nas atividades on-line. Finalmente, conclui com uma avaliação geral, explicitando os pontos positivos, como, por exemplo, a reação dos alunos, que, na opinião dela, garantiram o resultado satisfatório da aula. A avaliação-conclusão constitui a última fase da seqüência explicativa, portanto, essa mudança de fase de uma seqüência para a outra caracteriza um *balizamento*, marcado pelo conectivo *então*.

De acordo com o estatuto dialógico das seqüências, podemos dizer que a forma como se organiza o discurso de R. é produto de suas representações sobre o destinatário de sua fala, bem como dos objetivos que deseja alcançar. Sabendo R. que a expectativa da pesquisadora, nesse momento, era a de saber como se deu o desenvolvimento de sua aula com a internet, a sua opção pela seqüência descritiva e pela fase avaliação-conclusão da explicativa foi orientada pelo efeito que desejou produzir na pesquisadora: fazer ver em detalhes os elementos característicos de sua aula, bem como a sua opinião diante dos fatos descritos.

Podemos inferir que o ato de descrição caracterizou-se como um importante momento de significação para a professora R., pois, ao descrever o desenvolvimento de sua aula, cenas importantes voltaram à tona. Eventos ou situações curiosas, que possivelmente passaram despercebidos por ela durante a aula, agora podem ser colocados em destaque, dependendo do que foi mais significativo para ela. Podemos perceber, por exemplo, no quadro anterior, que o processo de significação fica evidente quando, após a fase de aspectualização ou de relacionamento, R. faz comentários avaliativos com a fase conclusão-avaliação. É nesse momento que R. deixa registrada a sua impressão e consolidadas as suas

representações. Como, por exemplo, a representação que se consolida nesse momento é a de que, com a internet, a aula pode ser mais organizada, produtiva e os alunos adoram.

Quadro 10 – Explicação de R. sobre o envolvimento dos alunos na aula com a internet

Texto de R.	Fases da seqüência
Os alunos se envolveram bastante, muito mais do que ... ah! Internet é assim, os alunos são super envolvidos, eles gostam demais,...	Fase da constatação inicial – introdução de um fenômeno incontestável
... por isso que você tem que estar bem preparado e saber o que está fazendo. Porque se for lá sem ter nada preparado, não vai dar certo. Eles sabem muito, não todos, tem uns que não sabem nada... mas se ficar com medo daí eles vão tripudiar em cima de você.	Fase da problematização – questão associada a uma contradição
... Você tem que mostrar para os seus alunos que você sabe o que está fazendo, que domina, não com arrogância, mas mostrar que você está segura daquilo, porque eles também podem te ajudar, não precisa ficar com medo deles saberem mais que você. Mas se você disser: 'ó essa parte aqui eu não sei, você pode me ajudar?' Eles te ajudam com o maior prazer, ficam realizados de estarem sendo úteis...	Fase da resolução – resposta às questões colocadas
... E isso é importante para o engajamento do aluno na aprendizagem.	Fase da conclusão – avaliação – completa a constatação inicial

Com relação ao envolvimento dos alunos nas atividades on-line, R. utiliza a *seqüência explicativa* para dar suporte ao seu raciocínio. Essa seqüência parte da fase da constatação inicial na qual R. afirma, incontestavelmente, que com a internet os alunos ficam bem mais envolvidos pela aula. Porém ela problematiza a

constatação apresentando uma contradição, ou seja, se não tiver tudo muito bem preparado, pode não dar certo, ela aconselha.

A próxima fase é a da resolução. Nesta fase, R. responde à questão colocada apresentando, a partir de sua experiência, como deve ser a postura do professor perante as atividades on-line. Por último, ela conclui retomando a afirmação inicial, dizendo que esse tipo de envolvimento é importante para o engajamento dos alunos na aprendizagem.

Do ponto de vista dialógico, a escolha de R. pela seqüência explicativa partiu de seu entendimento de que, embora apresentando um fenômeno incontestável a seu ver – com a internet os alunos se envolvem mais – poderia surgir em decorrência desse envolvimento uma problemática para o professor se ele não estivesse bem preparado, bem como para os destinatários de seu discurso. Por isso ela desenvolve a apresentação das propriedades desse objeto em uma seqüência explicativa.

Dessa vez podemos dizer que o processo de significação é visível em todas as fases da seqüência explicativa. Com essa seqüência, R. desenvolve um raciocínio bastante coerente, pautado, sobretudo na experiência vivida por ela ao ensinar com a internet. Ela inicia a construção de significados à medida que constata o alto grau de envolvimento dos alunos com a internet em sala. Em seguida, nas duas fases – problematização e resolução –, demonstra a capacidade que tem em perceber as conseqüências advindas da internet em sala. Constata o envolvimento dos alunos, mas, para ela, para que isso aconteça sem riscos, cabe ao professor saber lidar com suas dúvidas e aproveitar isso em benefício da interação professor e aluno. Por fim, finaliza o processo de significação ao avaliar o impacto dessa interação professor e aluno no engajamento do aluno na aprendizagem.

Quadro 11 – Descrição e avaliação de M. o sobre o desenvolvimento de sua aula

Fala de M.	Fase da seqüência
Aconteceu que no dia em que levei meus alunos nem todos os computadores estavam funcionando, então tinha computador com até três alunos...	Fase de aspectualização
... Mas eu achei legal que eles se dividiram entre eles, deixava um, depois ia o outro, não tumultuaram a aula, se organizaram de forma que todos participavam... foi tudo dez, né R., eles amaram.	Fase de conclusão-avaliação
Eu trabalhei mais a parte de verbos, um pouco dos reflexivos, e algumas frases que eu estava trabalhando em sala de aula... Havia um exercício que eles tinham que anotar em papel separado pra depois me entregar, copiaram, fizeram tudo legal, me entregaram e eu fiz até avaliação em cima disso.	Fase de aspectualização
...Trabalhar o assunto que eu já tinha dado em sala de aula foi bom porque me deu mais segurança, então foi muito bom, porque eles participaram, se respeitaram esperando cada um a vez do outro, não me deram trabalho.	Fase de conclusão-avaliação

A professora M. descreve o desenvolvimento de sua aula com base nas seguintes fases da *seqüência descritiva*:

A *fase de ancoragem* não está explícita no início da descrição; no entanto, é possível deduzir claramente que o tema-título característico desta fase é a aula dada. Então, a descrição é iniciada diretamente pela fase em que o tema-título é decomposto em partes, atribuindo-lhe propriedades, e cada fase da aspectualização é finalizada por uma fase de *conclusão-avaliação da seqüência explicativa*.

Do mesmo modo que anteriormente, aqui neste caso M., como agente produtora da seqüência descritiva e da fase conclusão-avaliação da

seqüência explicativa, tem como objetivo dialógico fazer com que os destinatários de seu texto visualizem em detalhes o desenvolvimento de sua aula e conheçam a sua impressão sobre o evento descrito. Vale mais uma vez salientar que essa decisão foi orientada pela representação de M. sobre o que os destinatários de seu texto esperavam ouvir.

Pudemos observar no quadro anterior que um momento da aula significativo para M. foi quando os alunos se organizaram em grupos de três para cada computador devido ao problema de funcionamento ocorrido nas máquinas. Isso, na opinião de M., fortaleceu a interação e a participação dos alunos. E o outro ponto abordado foi o fato de ela ter trabalhado um conteúdo já visto em sala, o que lhe deu mais segurança para lidar com o novo objeto.

Podemos concluir que, com a descrição, M. elucida os pontos mais relevantes de sua aula, formando, assim, um “pano de fundo” para posteriores reflexões que se realizam na fase de conclusão-avaliação, a qual consideramos chave para o processo de significação.

Quadro 12 – Explicação de M. sobre o problema operacional das máquinas

Fala de M.	Fases da seqüência
... Mas agora eles estão arrumando os computadores, isso quer dizer que a gente vai retomar isso só no início do ano que vem...	Fase de problematização
... então eu quero ver se eu deixo uma porção de coisa já preparada...	Fase de resolução
... Será que dá pra deixar em CD R?(M.) Sim claro que pode, e pode por lá na minha página também, tem uma pasta sua... (R.)	Fase transacional de uma troca- um turno
... É verdade, preciso dar um jeito de arrumar o meu computador. Sabe que apesar da minha ignorância com o computador, até que me saí muito bem, deu tudo certo.	Fase de conclusão-avaliação

Agora M. utiliza-se da seqüência explicativa: problematização, resolução e avaliação-conclusão. Isso porque sente a necessidade de explicar que, justo na fase de seu grande entusiasmo em continuar o trabalho com a internet, surge um problema operacional nas máquinas. Diante disso, a solução por ela encontrada é ir preparando atividades para o próximo ano. Observamos, também, uma *seqüência dialogal: fase transacional* quando M. se dirige a R. com uma pergunta.

O que de mais significativo podemos notar nesse excerto é a avaliação que M. faz do seu desempenho ao utilizar a máquina. Parece que ela não está preocupada com o que não sabe, mas sim com o que ela pode fazer com o que aprendeu e ainda poderá fazer. Por isso está decidida a adiantar o planejamento das atividades para o próximo ano. Mais uma vez percebemos que o processo de significação realizado pela professora torna-se explícito na fase conclusão-avaliação da seqüência explicativa.

Quadro 13 – Explicação de R. sobre o bom envolvimento dos alunos que já usaram a internet

Fala de R.	Fase da seqüência
Uma outra coisa que eu percebi Angélica, foi que até os alunos que tem Internet em casa, com aqueles que eu falo no messenger, a coisa funcionou...	Fase de constatação inicial
... Achei que porque eles sabiam um pouco mais iam achar chato, não iam ter paciência de ficar esperando os outros...	Fase de problematização – contradição aparente
... mas o assunto eles não sabiam, era igual pra todos, então isso não foi problema nenhum...	Fase de resolução
... pelo contrário, fizeram os exercícios várias vezes, ficaram felizes de terem acertado, sentaram em três num computador, às vezes em quatro...	Descritiva: fase de aspectualização
... e isso foi numa boa, porque eles querem mesmo é ficar juntos, porque um sabe mexer mais que o outro e aí pode ajudar.	Fase de conclusão-avaliação

A professora R. faz uso de uma *seqüência explicativa* para explicar uma situação curiosa observada na interação dos alunos. A seqüência iniciou-se com a constatação de que, mesmo com aqueles alunos que possuem internet em casa, as atividades foram bem sucedidas. Em seguida ela problematiza, explicando a dúvida que tivera sobre se ia dar certo ou não com esses alunos, ou seja, se não iam achar chato esperar pelos outros que não haviam tido acesso à internet até então. Faz uso também de uma *seqüência descritiva*, na fase da aspectualização, para explicitar o envolvimento dos alunos. Na próxima fase, a da resolução, ela esclarece que não teve nenhum problema, pois esse tipo de atividade os alunos mais iniciados ainda não conheciam e passa, então, a descrever como se envolveram na realização das atividades. Por fim, ela conclui dizendo que essa diferença de habilidade no manuseio da máquina favoreceu ainda mais a interação entre eles.

Observamos que todas as fases são usadas de forma a dar suporte ao processo de significação realizado por R.. Muito embora ela saiba que o padrão de interação por ela constatado trata-se de um elemento incontestável, ela lança mão das demais fases da explicativa para demonstrar os caminhos por ela percorridos para construir o sentido explicitado no final do excerto, com a fase de conclusão-avaliação, isto é, de que, embora haja um problema aparente como o do desnivelamento de aptidão entre os alunos, o professor precisa ter “jogo de cintura” e saber tirar proveito até mesmo de situações adversas como essa em benefício da aprendizagem.

Quadro 14 – Explicação de M. sobre a adequação do computador às expectativas dos alunos

Fala de M.	Fases da seqüência
É que por fim o computador acaba acrescentando um monte de coisa...	Fase da constatação inicial
... pois quando eles começam a mexer é bem aquilo que eles querem, que eles gostam.	Fase da conclusão-avaliação

Para responder à questão sobre os aspectos que diferem as atividades on-line daquelas trabalhadas no material didático, M. faz uso de uma *seqüência explicativa* apenas nas seguintes fases: *constatação inicial e conclusão-avaliação*. Primeiro, constata que o computador pode acrescentar ‘um monte de coisa’ para os alunos; depois, conclui explicando a afirmação inicial, isto é, porque vai ao encontro das expectativas dos alunos.

Nessa operação de raciocínio explicativo, podemos observar que apenas duas fases da seqüência bastam para M. expressar sua representação de que o computador pode trazer contribuições significativas para a aprendizagem devido às suas características de plasticidade e interatividade, as quais preenchem as expectativas de seus alunos. Assim, o processo de significação se materializa na linguagem à medida que M. constata, não de forma empírica, mas, agora, baseada em situações concretas de sua prática, o potencial pedagógico do computador e se consolida ao apresentar uma razão incontestável para completar a sua afirmação inicial.

Quadro 15 – Argumento de R. sobre o potencial da internet na promoção da interação

Fala de R.	Fases da seqüência
Claro que não, nas atividades on-line o aluno interage com o computador...	Fase da premissa
<p>... Tem exercícios que eu achei e coloquei na minha página que diz assim: 'converse com o computador', é bem legal, tem várias pessoas lá, o aluno escolhe uma delas para conversar e pergunta 'how are you?' e o computador responde, e isso eles apagavam e voltavam várias vezes...</p> <p>... na sala de aula eles fazem uma vez e às vezes errado, a gente fala pra corrigir eles não corrigem, pede pra ir à lousa não vão, acham que vão pagar mico se errarem...</p>	Fase de argumentos
... Então no computador não acontece isso. Eles gostaram muito da aula, pena que isso não é rotineiro.	Fase de conclusão-avaliação

Com relação à resposta dada por R., a seqüência utilizada é a argumentativa. A seqüência é iniciada quando R. apresenta a premissa de que, nas atividades on-line, o aluno interage com o computador. A partir disso, ela passa a argumentar com base nos exercícios que ela encontrou e preparou para a aula; nesse momento, ela enfatiza o aspecto interativo desses exercícios.

Na próxima fase, ela relaciona esses exercícios com aqueles praticados em sala de aula; segundo R., na sala de aula não há a mesma motivação para as atividades. Então, finaliza com uma fase da *explicativa: conclusão-avaliação*, para dizer que, com o computador, a motivação mudou consideravelmente.

As marcas lingüístico-discursivas da construção de sentido podem ser claramente observadas no momento em que R. lança mão da fase de argumentação para estabelecer uma análise comparativa do padrão de interação característico em cada ambiente de aprendizagem, o tradicional e o on-line. São

sentidos que ela mesma pôde experimentar na prática e, com propriedade, constatar as mudanças no padrão de interação estabelecida na dinâmica de sua aula.

Quadro 16 – Descrição de R. sobre o desempenho dos alunos nas atividades do livro didático e nas atividades on-line

Fala de R.	Fases da seqüência
...Também, mas sabe eu notei que eles fazem várias vezes o mesmo exercício...	Fase da ancoragem
... No livro didático tem exercícios muito bons, eles fazem só uma vez, se não entenderam copiam o certo e pronto...	Fase de relacionamento
... Lá o exercício que a gente preparou eles faziam, se não acertavam, apagavam e começavam de novo e quando começavam de novo o próprio exercício se embaralhava, era de uma outra forma que o exercício se apresentava, não era igual, e faziam de novo até compreenderem o esquema da língua, a gramática...	Fase de aspectualização
... então isso levou a entender como é que funciona aquela parte da gramática.	Fase de conclusão-avaliação

Com relação às características presentes nessas atividades que contribuem para aprendizagem, R. responde com uma *seqüência descritiva* como se deu o desempenho dos alunos ao fazerem as atividades on-line.

Primeiramente, ela ancora o tema que diz que os alunos, na internet, fazem várias vezes o mesmo exercício. Em seguida, compara com o modo como os alunos fazem os exercícios no material didático, uma só vez e sem parar para refletir. Em seguida, ela passa para a aspectualização, descrevendo passo a passo como os exercícios on-line foram feitos. E, por último, R. conclui com uma fase da *seqüência explicativa: fase de conclusão-avaliação*, dizendo que esse procedimento levou os alunos a entenderem melhor a atividade.

Ao utilizar a seqüência descritiva nas fases de aspectualização e relacionamento, a professora R. demonstra uma operação de raciocínio comparativo entre a atuação dos alunos ao realizarem atividades no material didático e na internet. Assim, ao relacionar as duas situações, ela deixa claro que, tanto para ela como para seus alunos, foi mais significativa a realização das atividades no suporte eletrônico. Esse processo de significação é consolidado no momento em que conclui com uma avaliação acerca dos benefícios que podem ser obtidos na aprendizagem da gramática com a realização das atividades on-line.

Quadro 17 – Explicação de M. sobre como as atividades on-line podem auxiliar na pesquisa

Fala de M.	Fases da seqüência
Eu acho que essas atividades podem auxiliar na pesquisa...	Fase da constatação inicial
... Porque daí eles querem descobrir, se eles não estavam encontrando a resposta...	Fase da problematização
... eles queriam saber com os outros como é que fazia, daí então eu acho que essa busca, de procurar saber, procurar fazer, não é R.?...	Fase da resolução
Então de certa forma eles estão aprendendo e é uma coisa que acontece naturalmente.	Fase de conclusão-avaliação

Já para M., essas atividades podem estimular os alunos na busca pela descoberta, bem como estimulá-los à pesquisa. Para isso, ela se utiliza de uma *seqüência explicativa* para dar suporte ao seu raciocínio. Todas as fases dessa seqüência convergem para esse sentido construído pela professora ao usar a internet para ensinar inglês, mas, mais especificamente nas fases da

problematização e resolução, percebemos as razões nas quais ela se baseou para a construção desse sentido.

Quadro 18 – Argumentação de M. sobre a importância de se aprender inglês e de usar a internet na atualidade

Fala de M.	Fases da seqüência
Eu sempre comento com eles que o inglês entrou de tal forma na nossa vida...	Fase de premissa
...Então é o que eu digo pra eles que hoje em dia as grandes empresas exigem a língua inglesa, não é? Eu falo: 'gente quem sabe o inglês é separado dos outros porque ele sabe inglês, daí se ele vai fazer uma concorrência ele vai ganhar a concorrência'...	Fase de argumentos
...Então com a internet é assim também, é uma ferramenta que vai ter a mais para ele conseguir bons empregos.	Fase de conclusão

Um outro ponto abordado foi em relação a quais visões de ensinar e aprender elas poderiam relacionar às atividades on-line. M. inicia a sua resposta dizendo como ela conscientiza seus alunos da importância de se aprender o inglês nos dias de hoje e dos benefícios que se pode alcançar no mercado de trabalho usando a língua inglesa. M. organiza seu discurso utilizando-se de uma *seqüência argumentativa* nas seguintes fases: *premissa, argumentos e conclusão*.

À medida que M. relaciona tanto a aprendizagem da língua inglesa como também o uso da internet a um contexto sócio-histórico, isto é, como habilidades relevantes para a participação dos indivíduos como agentes ativos em práticas sociais na atualidade, está demonstrando um posicionamento crítico acerca das implicações inerentes ao uso da internet como ferramenta de acesso a práticas sociais mediadas por essa tecnologia. Esse raciocínio fica evidente quando, após a

exposição de seus argumentos, surge a conclusão para atestar a construção desse sentido.

Quadro 19 – Argumentação de R. sobre o papel da escola pública em proporcionar aos alunos acesso à internet

Fala de R.	Fase da seqüência
Até nosso aluno que não tem acesso a Internet ainda..., a escola pública devia ter...	Fase da premissa
...Não só uma sala de computadores pra gente usar como aula, mas também na biblioteca deveria ter vários computadores disponíveis para fazerem pesquisa, quando precisassem, com alguém orientando é claro.	Fase de apresentação de argumentos
...Assim os alunos que têm menos poder aquisitivo vão se familiarizando com o instrumento. E nós como professoras de línguas, porque eles vão à Internet muito pouco, nós somos uns dos poucos professores que tem levado os alunos na Internet, pelo menos que eu saiba.	Fase de conclusão

A professora R., por sua vez, passa a discutir a questão da responsabilidade social da escola em proporcionar oportunidades de acesso à internet aos seus alunos. Isso ela faz usando uma *seqüência argumentativa*. Primeiramente, ela levanta a premissa de que, na escola, deveria haver fácil acesso à rede em vários ambientes. Em seguida, na fase de *argumentação*, sugere como poderia ser feito e, por último, conclui apresentando os benefícios dessa mudança. Salienta ainda que as poucas horas que os alunos têm de acesso à internet são propiciadas pelas professoras de inglês.

Podemos dizer que a forma como R. planejou sua representação acerca do papel da escola em oportunizar o acesso e a educação de seus alunos para o uso da internet, isto é, por meio de uma seqüência argumentativa, confere ao

seu discurso um caráter de legitimidade, em virtude dos argumentos que apresenta, além de demonstrar de forma mais contundente a sua convicção a respeito dessa questão.

Quadro 20 – Argumentação de R. sobre a diferença observada entre a aula tradicional e a aula com a internet

Fala de R.	Fases da seqüência
A diferença é total.	Fase da premissa
...Os alunos interagem muito mais, trabalham mais, em Termos de aprendizagem, de produção, porque para essa aula o professor trabalha muito mais na preparação e no planejamento. Mas eles participam, eles estão fazendo, estão vendo acontecer um negócio diferente na tela,	Fase de apresentação de argumentos
...Na aula convencional o trabalho é muito menor,	Fase de apresentação de contra-argumentos
...Agora na interação, a produção e proveito da aula é muito maior,	Fase de apresentação de argumentos
... porque a aula com a internet é totalmente diferente.	Fase de conclusão

Outro ponto discutido foi a diferença no papel do professor e dos alunos entre as atividades tradicionais e as on-line. R. usa uma *seqüência argumentativa* para apresentar essa diferença. Podemos observar os sentidos construídos pela professora a respeito dessa questão pelos argumentos que ela usa para dar suporte à premissa de que, com a internet, “a diferença é total”. Não são argumentos baseados no senso comum, mas sim argumentos devidamente ancorados a partir de uma experiência feita por ela ao usar a internet para ensinar inglês. Para compor seu quadro de argumentação, ela se baseou nos novos papéis assumidos por ela e seus alunos nessa nova dinâmica. Como já dissemos em outro

momento, o professor deixa de ser aquela figura detentora de todo o saber e que está pronta a repassar o conhecimento e passa a ser o facilitador e estimulador da aprendizagem de forma mais colaborativa e menos autoritária, enquanto o aluno, por sua vez, passa a ser menos passivo e mais autônomo no seu desenvolvimento. Com base nessa argumentação, podemos dizer que esses foram os sentidos construídos pela professora R..

Quadro 21 – Argumentação de M. de que, na internet, no início, é aconselhável trabalhar com conteúdos já apresentados em sala

Fala de M.	Fases da seqüência
É, na Internet a gente procura fazer dentro daquilo que a gente está trabalhando...	Fase de premissa
...porque você vê, nós também não temos muita Segurança, então, se a gente propor alguma coisa que eles não têm algum conhecimento anterior, acho que daí não dá certo...	Fase de argumentos
... Então tem que ter um pré-requisito, não é R.?	Fase de conclusão

Quando questionada sobre a relação entre as atividades mediadas pela tecnologia e suas concepções de ensino e aprendizagem da língua inglesa, M. organiza seu discurso em uma *seqüência argumentativa*. Ela desenvolve alguns argumentos para dar suporte à premissa de que, na internet, é importante considerar o conhecimento prévio do aluno. É por meio desses argumentos que percebemos como se organizou o processo de significação realizado por M.. Ou seja, primeiro ela parte de um ponto chave, que é a sua falta de segurança para lidar com várias situações novas ao mesmo tempo: internet e conteúdo novo. Ela entende que isso poderia ser difícil também para os alunos; então, conclui que é preciso ter um pré-

requisito. Assim, podemos concluir que nesse raciocínio está baseada a sua construção de sentido.

Quadro 22 – Explicação de R. sobre a importância do papel do professor em proporcionar aos alunos possibilidades de acesso ao computador/internet

Fala de R.	Fases da seqüência
Eu acho que... o que é conhecer o computador? É ter acesso a quantas coisas ele pode proporcionar...	Fase da constatação inicial
...Mesmo assim, é muito pouca gente que tem acesso porque ainda é tudo caro,	Fase de problematização
...Quanto a nós, estamos fazendo o nosso papel que é levá-los a conhecer um instrumento que está ali e veio pra ficar, usado por um monte de gente no Brasil...	Fase de resolução
...Então eles vão se familiarizando, assim, não vão tendo medo, não vão se sentindo excluídos, pelo contrário, eles vão se sentindo parte disso.	Fase de conclusão-avaliação

R. parece estar ciente de seu papel social como professora ao proporcionar a interação de seus alunos com a internet, tornando-os capazes de exercerem criticamente o seu direito de acesso ao conhecimento produzido no campo digital, haja vista que são os alunos de escola pública os que mais necessitam. A seqüência utilizada por ela para expor o seu raciocínio é a explicativa. À medida que ela constata que o acesso ao computador pode proporcionar muitas coisas, muitos caminhos na trilha do conhecimento, ela expande o seu raciocínio de modo a não deixar dúvidas para os seus interlocutores. Apresenta uma problemática recorrente e, em seguida, uma resolução. Consideramos que nessa fase de resolução encontra-se o ponto mais alto de seu processo de significação. Pois é a fase em que ela compreende e demonstra a importância do papel que está realizando ao apresentar aos seus alunos novas oportunidades de acesso ao

conhecimento. E, por fim, com a conclusão ela confirma a sua constatação, apresentando os benefícios disso para a integração social de seus alunos.

Quadro 23 – Argumentação de R. sobre o papel da escola na democratização do acesso à internet

Fala de R.	Fases da seqüência
Devia ter internet na escola...	Fase da premissa
...Como nos bancos, no caso o Itaú que agora disponibiliza um computador pra você acessar a internet na agência. É a escola que tem que fazer esse papel...	Fase de argumentos
...Por isso, a escola pública tem que proporcionar isso. Mas quem sabe isso vai ser de verdade, né Angélica.	Fase de conclusão

Quanto ao papel da escola nesse processo, R. coloca que cabe a ela repensar a sua função e adequar-se às demandas do atual momento histórico. Para isso, argumenta que é preciso fazer como têm feito algumas instituições financeiras, como é o caso do Banco Itaú, por exemplo, que disponibiliza acesso gratuito à internet em suas agências. Esse argumento aponta para o sentido que ela projeta na escola pública com relação à questão do acesso à internet. Isto é, embora a sociedade como um todo constitua um espaço privilegiado de aprendizagem e acesso às tecnologias, ainda é a escola a organizadora e certificadora principal do processo de ensino-aprendizagem. Daí a urgência para tornar-se, também, um espaço para o desenvolvimento tecnológico dos alunos.

Quadro 24 – Explicação de R. sobre a questão do não funcionamento adequado do laboratório

Fala de R.	Fases da seqüência
Eu acho que há vários fatores, infelizmente não tem um laboratório assim que teria que estar funcionando...	Fase de constatação inicial
...porque a pior coisa que existe é você programar uma aula e não sair, não funcionar...	Fase de problematização
...então é preferível você ficar com seus alunos na sala de aula, você sabe que vai dar certo, sabe como vai ser e tal, do que você programar uma aula no laboratório daí não tem as coisas que você programa, sabe, tem um monte de coisa que eu sei usar, que eu sei fazer, podia levá-los pra conversar no chat, podia combinar com outros professores de outros países pra gente fazer uma conversa on-line, quem sabe uma videoconferência...	Fase de resolução
... Mas não tem as coisas e então fica complicado, e aí você vai ficar levando os alunos só pra fazer esse tipo de atividade? Fica ruim, fica chato.	Fase de conclusão-avaliação

Com essa seqüência explicativa, R. expõe uma problemática sobre as instalações do laboratório. Embora ela já tenha usado o laboratório na aplicação de determinado tipo de atividade, entende que não dá para ficar sempre fazendo as mesmas atividades; por isso reivindica uma atualização de programas e compra de equipamentos de áudio.

Como alternativa para esse problema, a professora M. sugere que os professores interessados poderiam se mobilizar e vender rifas para arrecadarem fundos e comprar os equipamentos de áudio necessários para o funcionamento adequado do laboratório. Nesse sentido, ela argumenta:

Quadro 25 – Argumentação de M. para que os professores se mobilizem para comprarem os equipamentos necessários para o laboratório

Fala de M.	Fase da seqüência
Eu pensei nisso, se cada aluno comprasse uma rifa de um real,	Fase da premissa
Sabendo que eles vão estar ajudando a equipar o laboratório, quem sabe...	Fase de argumentos
Eu até vou falar com o diretor sobre isso aí.	Fase de conclusão

Esse excerto denota a preocupação de M. em mobilizar os recursos disponíveis para poder resolver esse problema. Parece-nos uma atitude que merece ser valorizada, diante muitas vezes da inércia que paira sobre a Educação Pública. O sentido construído pela professora, nesse momento, trata-se de sua consciência de que não dá para acomodar-se diante dos problemas, sobretudo quando a resolução desse problema envolve a melhoria da qualidade de ensino da língua inglesa.

Considerando a análise das marcas lingüístico-discursivas do processo de construção de sentido acima exposta, observamos que as representações finais das professoras estão planejadas em fases das seqüências descritiva, explicativa e argumentativa. No primeiro momento, quando foi pedido às professoras para descreverem o desenvolvimento das atividades práticas, observamos a ocorrência de seqüências descritiva e explicativa, predominantemente marcadas pela tendência por discorrer sobre a prática, num relato de situações fundamentalmente marcado pela narrativa de fatos ocorridos na aula, entremeados de avaliações pessoais. As professoras parecem estar todo o tempo fazendo uma descrição concreta da própria ação, utilizando-se de índices de avaliação, ou mesmo

de explicação da própria ação, sem qualquer referencial teórico que embase suas colocações.

Deste modo, verificamos que houve uma tentativa de apresentar as ações a partir de suas experiências e conhecimento de mundo, pois a construção de sentido está, sobretudo, pautada na qualidade da interação que a internet em sala provocou entre os alunos.

No segundo momento, foi sugerido às professoras que tentassem relacionar a aplicação das atividades práticas com a internet às suas concepções de ensino e aprendizagem. Muito embora não tenha havido propriamente, nesse momento, um entendimento das teorias formais que sustentam as ações, ou seja, “o ‘desmascaramento’ das premissas que regem o ato de ensinar” (ROMERO, 1998, p. 55), a análise dos dados nos permite afirmar que alguns significados foram evidenciados pelas professoras. Podemos dizer que a introdução da internet na aula de inglês foi capaz de suscitar novos sentidos na alteração da dinâmica cotidiana da sala de aula. Novas perspectivas foram, mesmo que ligeiramente, experimentadas quando, por exemplo, observamos um novo padrão de interação se estabelecendo entre os alunos, como também entre professor e aluno.

As seqüências utilizadas sejam elas, descritivas, explicativas ou argumentativas, foram usadas, nesse momento, em uma tentativa de estabelecer relações entre as características presentes na aula de inglês tradicional e a mediada pela tecnologia. As descritivas, por exemplo, objetivaram descrever em detalhes as mudanças observadas no desempenho dos alunos e no padrão de interação estabelecido. E, pelo uso das seqüências explicativas, buscaram tornar claros aspectos diferentes observados nessa nova prática. Neste sentido, as colocações das participantes se restringiam numa tentativa de compreender as ações, não

relacionando teoria e prática, mas a partir de sua experiência e conhecimento de mundo, com uma visão puramente pragmática.

Por outro lado, por meio do uso de seqüências argumentativas, além de defenderem os resultados positivos alcançados com essa nova dinâmica, as professoras consideraram as suas ações em um nível externo à sala de aula. De forma crítica, ponderaram os objetivos educacionais a partir de questões de igualdade, justiça e cidadania, considerando os aspectos socioculturais implicados no uso da internet em sala de aula.

Num terceiro momento da discussão, encontramos excertos com características predominantemente argumentativas. Há apresentação de pontos de vista, de idéias concretas devidamente apoiadas em argumentos que remetem para uma visão sócio-histórica da realidade da sala de aula. As professoras manifestam preocupação com a adequação da escola e dos professores frente aos novos papéis a serem assumidos no novo paradigma tecnológico de Educação. Assim, as avaliações deixam de ser pautadas somente nas experiências do cotidiano da sala de aula e passam a ser argumentos críticos que confrontam a realidade da escola e dos professores com o momento sócio-histórico que estamos vivendo.

O último momento foi caracterizado pela constatação dos impedimentos a serem enfrentados para que a internet faça parte da prática diária da sala de aula e não apenas como uma atividade esporádica. Para isso, foram consideradas as ações que poderiam ser tomadas para o adequado funcionamento do laboratório de informática na escola, bem como os recursos e as pessoas a serem mobilizados para alcançar os objetivos pretendidos. Observamos a ocorrência da seqüência *explicativa* para constatação de situações problemas que precisam passar por um processo de reformulação e ajustes técnicos, como, por exemplo, as

instalações inadequadas do laboratório e a falta de suporte técnico; em seguida vem a preocupação com a continuidade na formação desses professores etc.. E, também, as *argumentativas*, que vislumbram possíveis soluções encontrados pelas professoras para esses problemas práticos.

Nesse sentido, concordamos com Liberali (2004) ao afirmar que a prática ou os problemas da prática materializados na linguagem são, então, tomados como ponto de partida para a compreensão e reconstrução da ação. Entendemos assim, que a análise das características lingüístico-discursivas nos fornece subsídios para a compreensão das representações que embasam as ações das professoras, o significado das escolhas feitas na sala de aula e os interesses a que servem. Daí a importância de se fazer da linguagem uma ferramenta valiosa na constituição de educadores críticos e reflexivos capazes de compreender e reconstruir suas ações.

Com base nisso, Magalhães (2004) propõe que formadores de professores e alunos-professores trabalhando colaborativamente criem contextos para que repensem as organizações das ações de linguagem nos discursos dos contextos de formação a fim de promover uma complexa e multifacetada relação entre teoria e prática, propiciando aos participantes um distanciamento de práticas rotineiras que raramente são questionadas, para que reflexão e crítica tenham lugar. Nas palavras de Magalhães, (p.70)

Construir tal espaço envolve propiciar aos professores a apropriação de novas organizações discursivas, que lhes permitam descrever e avaliar as práticas de sala de aula e a aprendizagem, na interação com outros. Envolve, também, a compreensão dos papéis dos participantes no questionamento e na construção colaborativa das significações.

A autora considera a apropriação e o desenvolvimento das capacidades de linguagem¹⁰ como necessários ao processo reflexivo crítico.

Vinculada a essa proposta de formação crítica e reflexiva do professor de inglês, Liberali (2004) desenvolve um trabalho de análise da linguagem resultante desses contextos de reflexão com o objetivo de saber os tipos de reflexão revelados pela linguagem utilizada por educadores na escrita de diários. Esse tipo de análise nos dá pistas de como observar processos de reflexão e perceber como a linguagem organiza essa forma de pensar.

Em nossos dados, o discurso interativo e o relato interativo juntamente com fases das seqüências descritiva, explicativa e argumentativa nos levam a compreender que o modelo das ações da reflexão não pode ser interpretado como seqüencial, linear e/ou estático. M e R demonstraram que a instrumentalização (o uso propriamente dito da internet no ensino) proporcionou o conteúdo e a necessidade de interatividade na sessão reflexiva. As perguntas semi-estruturadas da sessão reflexiva tinham um papel que parecia complementar e não determinar a reflexão/conversa.

Com base no resultado dos dados, não nos resta dúvida de que o primeiro passo para a superação da falta de letramento digital e/ ou para a utilização da internet no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa reside num elemento-chave: a formação do professor. Sem que o professor esteja devidamente

¹⁰ Dolz e Schneuwly (1998, p.76 apud Cristovão, 2002) discutem três ordens de capacidades de linguagem envolvidas na produção de textos. Conforme os autores, elas se referem ao domínio de conhecimentos necessários para a compreensão ou produção de um gênero textual (de discurso) em uma situação de comunicação determinada. São elas: a) a capacidade de ação refere-se ao domínio das características do contexto e do referente; b) a capacidade discursiva está relacionada ao emprego da infra-estrutura geral do texto (o plano geral, os tipos de discurso e a organização do texto) para alcançar o objetivo enunciativo dentro do contexto específico que está sendo produzido; c) a capacidade lingüístico-discursiva significa dominar as operações psico-lingüísticas e as unidades lingüísticas.

habilitado para o uso do computador como ferramenta pedagógica, incluindo aqui o domínio dos principais programas e das principais linguagens para a produção / recepção de informações virtuais, serão mínimas as chances de uma socialização da internet no meio escolar ou, se quiser, será muito lento esse processo, retardando sobremaneira o usufruto dos seus benefícios no sistema educacional público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de compreender os resultados alcançados pela presente pesquisa, fizemos a discussão dos dados retomando os objetivos que orientaram este estudo e as perguntas de pesquisa. Esperamos com essa síntese demonstrar algumas implicações e contribuições deste estudo para uma melhor compreensão das questões envolvidas no processo de ensino /aprendizagem, bem como na formação de professores para a utilização da internet como uma ferramenta de apoio na construção do conhecimento em língua inglesa.

Tivemos como objetivo geral analisar o processo de formação docente para o uso da internet no ensino de inglês e como objetivo específico, compreender o processo de construção de significados a partir das representações dos sujeitos analisados. Investigamos esse processo em quatro etapas que se constituíram em nossas perguntas de pesquisa: 1) quais as representações das professoras antes da participação nas atividades teóricas e práticas?; 2) Quais as representações após a participação nas atividades?; 3) Comparando os quadros das representações iniciais e finais, que mudanças foram observadas?; 4) Quais as marcas lingüístico-discursivas características do processo de significação?

Para responder a primeira pergunta de pesquisa, aplicamos o instrumento de coleta de dados grupo focal com o objetivo de extrairmos as representações iniciais (antes das atividades) das professoras sobre a questão do uso da internet no ensino da língua inglesa. Por meio da análise do contexto de produção e do conteúdo temático, observamos que, de modo geral, as representações das professoras nesse momento, ao mesmo tempo em que estavam fortemente marcadas pela expectativa de realizar um trabalho diferente e motivador

com os recursos da internet, estavam marcadas também, pela preocupação com questões objetivas, isto é, de que forma construiriam um novo referencial pedagógico com o apoio desse artefato. A inovação com a internet foi considerada importante em virtude dessa ferramenta poder proporcionar ensino-aprendizagem mais autêntico, autônomo e contextualizado. A preocupação se deve a uma gama de desafios e ou impedimentos constituintes da realidade da escola, dentre eles o desafio da própria formação, por exemplo.

Para responder a segunda pergunta de pesquisa analisamos as representações manifestadas pelas professoras ao final das atividades realizadas. Esses dados foram frutos de uma discussão reflexiva sobre a experiência que tiveram tanto de formação, como de aplicação da internet em sala de aula. Então, o foco da análise nesse momento estava nos sentidos vivenciados pelas professoras durante o processo de inclusão da internet em suas práticas de ensino. De modo geral, a análise desses dados nos permite afirmar que, a despeito dos impedimentos que pareciam querer minar qualquer iniciativa de introdução da tecnologia no ensino, as participantes mesmo sem condições ideais, porém com alto grau de motivação e desprendimento, puderam experimentar uma nova dinâmica sendo estabelecida nas aulas de inglês em virtude da qualidade da interação que a internet pôde proporcionar entre os alunos.

É sabido que para que a internet seja uma ferramenta usada de forma crítica na construção do conhecimento em língua inglesa, maiores aprofundamentos com relação à formação das professoras precisam ser feitos, sobretudo no que diz respeito a uma formação reflexiva para que havendo uma apropriação crítica desse recurso, melhor proveito possa ser tirado para um ensino/aprendizagem mais efetivos. No entanto, considerando as devidas

proporções (baixa carga horária das atividades e as poucas horas de sua aplicação em sala), é possível afirmar, com base nos principais temas mobilizados pelas professoras nas representações finais, que bons resultados foram alcançados logo nas primeiras atividades práticas, dentre eles, estão o aumento da motivação dos alunos pela aprendizagem, participação mais ativa dos alunos e como consequência disso, melhora no padrão de interação.

Buscando responder a terceira pergunta de pesquisa, comparamos as representações iniciais das professoras com as representações finais. Um fator predominante na análise desses dois conjuntos de representações é a questão dos impedimentos levantados no primeiro momento como barreira que pareciam tolher qualquer iniciativa de introdução da internet na prática dessas professoras. Como já mencionamos na análise dos dados, as representações iniciais versam na maior parte do tempo acerca das questões objetivas, ou seja, das condições efetivas de trabalho que se levantaram como empecilho para a realização de uma nova proposta pedagógica. Por outro lado, nas representações finais essas questões voltaram a ser mencionadas, porém com uma ênfase menor e em diferentes proporções, já que nesse momento as professoras estavam tomadas de grande expectativa para darem continuidade no trabalho que iniciaram com a internet, de tal modo que os temas mobilizados nesse momento versam acerca dos novos sentidos experimentados com essa nova experiência, quais sejam, mudanças no padrão de interação, mudanças no papel do professor e também na postura dos alunos, aventando assim, para novas perspectivas na aprendizagem.

As categorias de modalizações discursivas nos ajudaram a comprovar as mudanças mencionadas acima. O resultado da análise do discurso de R. e M. revelou uma predominância da modalização pragmática e apreciativa. Com

o emprego de modalizações pragmáticas pudemos perceber o modo de avaliação das professoras quanto às suas intenções, capacidades de ação e razões para o agir. No caso de M., por exemplo, observamos que nas representações iniciais ela modaliza seu discurso evidenciando sua intenção de utilizar o computador no seu fazer pedagógico, ao mesmo tempo que se avalia inapta para tal, demonstrando sua (in)capacidade de ação. Por outro lado, nas representações finais a mudança de postura da professora fica evidente quando ela lança mão da modalização apreciativa para avaliar seu bom desempenho apesar de suas dificuldades. Sendo assim, podemos dizer que a modalização apreciativa foi utilizada para expressar comentários avaliativos acerca de alguns aspectos do conteúdo temático, apresentando os pontos positivos com relação aos resultados alcançados com a aplicação da internet como proposta pedagógica.

Para responder a quarta pergunta de pesquisa que buscou saber a forma de planificação das representações características do processo de significação, analisamos o modo da organização seqüencial no discurso das professoras. As seqüências características desse processo são as descritivas, explicativas e argumentativas. As seqüências descritivas foram utilizadas com o objetivo de descrever em detalhes as mudanças observadas no desempenho dos alunos e no padrão de interação estabelecido. E pelo uso das seqüências explicativas, buscaram tornar claro, aspectos inusitados observados nessa nova prática, bem como para expor situações problemáticas que precisam ser resolvidas para uma ideal apropriação da internet no ensino de inglês. Por meio do uso de seqüências argumentativas, além de defenderem os resultados positivos alcançados com essa nova dinâmica, as professoras consideraram as suas ações num nível externo à sala de aula, ponderando de forma crítica os objetivos educacionais a

partir de questões de igualdade, justiça e cidadania e assim, considerando os aspectos sócio-culturais implicados no uso da Internet em sala de aula.

Por meio da análise dos dados realizada com o suporte teórico-metodológico do interacionismo sócio-discursivo, pudemos constatar que a ação do agente é constituída pela apropriação das propriedades da atividade social mediada pela linguagem (BRONCKART, 1999). Nesse sentido, compreendemos que as ações verbais, mediadoras e constitutivas do social, trazem em seu bojo múltiplos e diversos interesses, valores, conceitos, teorias, objetivos e significações de si e dos outros. (MAGALHÃES, 2004). Daí a importância, quando se trabalha com formação de professores, de se considerar a forma como os professores representam a si mesmos e aos outros quanto às suas capacidades de ação (poder fazer), quanto às suas intenções (querer fazer) e quanto aos motivos (razões para agir).

No tocante às capacidades de ação (o que os sujeitos podiam fazer antes e o que podem fazer agora), pudemos perceber que M. aprendeu a preparar exercícios on-line e R. pôde experimentar diferentes tipos de atividades; quanto às suas intenções, observamos que pretendem melhorar suas aulas; e quanto aos motivos, observamos que as razões para usarem a internet giram em torno de um ensino mais autêntico e contextualizado.

Deste modo, entendemos que a análise das representações nos foi útil, no sentido de nos revelarem as possíveis interpretações das significações de nossos sujeitos quanto aos conhecimentos relativos ao mundo físico, normativo e subjetivo relacionados ao contexto sócio-histórico específico das ações de linguagem.

Do ponto de vista sócio-subjetivo das condições de produção dos textos, percebemos que as ações de linguagem expressam representações pessoais

do sujeito sobre o aspecto social do contexto onde está inserido e representações sobre a imagem que faz de si dentro desse contexto. Estando inseridas em um contexto sócio-histórico que faz da tecnologia digital sua forma de expressão, nada mais natural que suas representações de escola ideal com ensino de qualidade e professores atualizados passem pela apropriação da tecnologia para se alcançar determinado objetivo. Nesse sentido, podemos concluir que nossos sujeitos de pesquisa emitiram suas representações marcadas por uma forte pressão ideológica que as fazem crer na emergência do letramento digital e ou formação tecnológica do professor como uma das saídas para os problemas enfrentados no ensino, pelo menos para aqueles relacionados à falta de motivação de nossos alunos pela aprendizagem da língua.

Outro ponto observado, é a influência do contexto específico nas representações das professoras relativas às suas intenções, capacidade de ação e razões para o agir. Sobretudo ao analisarmos a questão da internet como ferramenta pedagógica no ensino da língua inglesa com os olhares voltados para a realidade em que se encontra a formação de nossos professores, bem como, para as precárias condições físicas do espaço escolar para a introdução da tecnologia no ensino. Por meio da análise das representações das referidas professoras, observamos que a identidade subjetiva desses profissionais do ensino da língua encontram-se atravessadas pelos parâmetros físicos e normativos que regem o contexto da prática escolar a qual pertencem. Podemos dizer que intenções e razões para agir é o que não lhes faltam, porém ao se considerar a capacidade para ação, e capacidade aqui envolve não só a formação, mas também condições físicas e estruturais para agir, sentem-se impedidas diante da percepção do universo da falta. Concordando com Coracini (2003b), podemos afirmar que o sujeito-professor se

constitui no embate entre o desejo da realização de uma nova proposta pedagógica com os recursos da internet e a percepção da falta de condições favoráveis para fazê-lo. E assim, a sua identidade vai se constituindo no conflito entre “o desejo da teoria e a contingência da prática”(CORACINI, 2003b, título-capa).

Por outro lado, constatamos que a despeito de todas as faltas mencionadas no grupo focal, com um pequeno incentivo para a superação da falta de formação de professor, bons resultados, na medida do possível, foram alcançados. Dentre eles, foram mencionados: mudança no padrão de interação dos alunos; mais interesse pela aprendizagem; melhora na auto-estima do professor; mudanças no papel do professor e do aluno, isto é, o professor deixou de ser o foco do ensino para ser o mediador, e o aluno por sua vez, deixou de ser tão receptivo para agir com mais autonomia na sua aprendizagem. Isso graças à determinação e desprendimento dessas profissionais em proporcionar nossos sentidos no seu fazer pedagógico, para isso, passando por cima de alguns impedimentos.

Não estamos querendo com isso enfatizar que as condições físicas e estruturais são dispensáveis se o professor tiver força de vontade e acreditar numa proposta como essa. Queremos sim, parabenizar a atitude exemplar dessas profissionais e ressaltar que é de professores como elas, que não se acomodam diante dos problemas e vão em frente na busca da melhoria da qualidade do ensino em nosso país. Mas também, chamar a atenção das autoridades governamentais para o descaso que vem sofrendo a profissionalização de nossos professores, bem como para precárias condições de trabalho enfrentadas diariamente por esses profissionais.

O problema é que os governos escamoteiam essas necessidades, atribuindo aos próprios professores o cumprimento das novas funções agregadas à

organização – funções muito além da formação básica para o exercício do magistério. Exemplificando: caso a escola passe a contar com um laboratório ou sala de informática, a presença de um técnico ou graduado nessa área é fundamental.

Para que iniciativas como essas de enriquecer o ensino-aprendizagem com instrumentos mais sofisticados do que apenas o giz e a lousa não sejam em vão, depois de um certo tempo de operação (passado o entusiasmo inicial que tomam conta desses profissionais), é preciso dar continuidade nas ações desenvolvidas pelo PROINFO por meio dos Centros regionais de tecnologia educacional que no momento encontram-se paralizadas por falta de investimentos, equipando cada vez mais escolas com laboratórios eficazes, desenvolvendo a formação, não apenas instrumental, mais crítico e reflexiva de nossos professores. Pois é vergonhosa, na nossa opinião, a minúscula dimensão alcançada por esse projeto na cidade do tamanho de Londrina. Se não for possível alcançar maiores proporções com o trabalho que vem sendo realizado, uma sugestão seria desenvolver a formação tecnológica de professores nos centros de formação oficial, isto é, nas próprias universidades.

Por isso, defendemos a importância de o professor assumir de forma crítica o seu papel de educador na escola da cibercultura. A partir de Sampaio e Leite (1999) entendemos a alfabetização tecnológica do professor como uma saída estratégica na tentativa de solucionar uma gama de problemas que assolam o sistema educacional público.

Sabemos que a internet não caracteriza-se como a melhor e a única solução para os problemas que enfrentamos no ensino público, no entanto, para aqueles relacionados a uma realidade de sala de aula monótona, repetitiva, baseada em metodologias tradicionais, pouco ou nada motivadora (CORACINI,2003a),

acreditamos que a internet, sobretudo com base nos dados discutidos nesta pesquisa, poderá ser utilizada como uma estratégia ímpar no sentido de resgatar a motivação de nossos alunos pela aprendizagem e por que não, o respeito pela figura do professor como um profissional que constantemente se atualiza e que sabe fazer uso crítico recursos tecnológicos a sua volta como novos ambientes de aprendizagem.

No que se refere às contribuições alcançadas por este trabalho, destacamos a importância do mesmo, principalmente das atividades teóricas e práticas para o grupo de 8 professoras que tiveram a valiosa oportunidade de discutir com especialistas a questão da internet no ensino da língua inglesa. Porém, a maior contribuição foi para M. e R. que, juntamente com a pesquisadora, acreditaram que seria possível construir um novo referencial pedagógico com a utilização da internet e levaram, a despeito de qualquer impedimento, essa ferramenta para suas práticas de ensino, proporcionando assim, novos sentidos tanto para a aprendizagem de seus alunos, quanto em suas formações. No entanto, é preciso reconhecer que essa iniciativa se limitou a um contexto micro de ensino, beneficiando apenas algumas professoras e não possibilitando a multiplicação e expansão dos frutos alcançados com essa proposta. Enfatizamos deste modo, a necessidade de se levar a diante propostas como essa de formação tecnológica do professor, para que mais professores possam ser beneficiados, haja vista, a avidez da comunidade docente por esse tipo de formação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, L. S. O chat educacional: o professor diante desse gênero emergente. In: DIONÍZIO, A. P.; BEZERRA, M. A.; MACHADO, A. R. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- ALMEIDA, M. E. B. **Informática e formação de professores**. BRASIL. MEC, [s.d.]. Disponível em: <[http:// www.proinfo.gov.br](http://www.proinfo.gov.br)>. Acesso em: 14 jan. 2004.
- ALONSO, M. Mudança educacional: transformações necessárias na escola e na formação de educadores. In: FAZENDA, I. C. A. et al. **Interdisciplinaridade e novas tecnologias** – formando professores. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.
- AMARAL, S. F. As novas tecnologias e as mudanças nos padrões de percepção da realidade. In: SILVA, E. T. et al. (Org.) **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.
- BELMIRO, A. Fala, escritura e navegação: caminhos da cognição. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação à Distância. MEC/SED. **Programa Nacional de Informática na Educação**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.proinfo.mec.gov.br>>. Vários acessos.
- BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.
- CORACINI, M. J. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: _____; BERTOLDO, E. J. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003 (a).
- CORACINI, M.J. O Olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: _____; BERTOLDO, E. J. (Org.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003 (b).
- CORRÊA, D. M.; MACHADO, L. T. Integração entre tecnologia e sala de aula. In: COSTA, M. J. D. et al (Orgs.). **Línguas: ensino e ações**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.
- CORRÊA, J. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CRISTÓVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: Os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. Tese (doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) 248 p. – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

CYSNEIROS, P. G. **Professores e máquina: uma concepção de informática na Educação**. 1998. Disponível em: <<http://www.phoenix.sce.fct.unl.pl/ribie>>. Acesso em: 30 set. 2004. (Endereço não mais disponível. O texto pode ser acessado em: <http://www.edutec.net/Textos/Alia/PROINFO/prf_txtie08.htm>.).

FERNANDES, A. L. M. O papel do professor e o processo de inserção de tecnologia na sala de aula. **Contexturas: ensino crítico da língua inglesa**, v. 4, p. 77-85, 1998/1999.

FERNANDES, N. L. R. **Professores e computadores: navegar é preciso!** Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio**. Dicionário eletrônico. Versão 5.0. ed. rev. e atual. Curitiba: Positivo, 2004. CD-ROM.

JORDELL, K. O. Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. **Teaching and teacher education**, Great Britain, v. 3, n. 3, p. 165-177, 1987.

KELCHTERMANS, G.; BALLEET, K. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. **Teaching and Teacher Education**, n. 18, p. 105-120, 2002.

KRUEGER, Richard A. **Focus groups: a practical guide for applied research**. 2. ed. [S.l.]: Sage Publications, 1994.

KULLOK, M. G. B. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió: Edufal, 2000.

LEFFA, V. J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: _____. (Org.) **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2003.

LEVY, Pierri. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na Era da Informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIBERALI, F. C. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C. M. (Org.) **A formação do profissional reflexivo**. São Paulo: EDUC, 2004. (Coleção Faces da Lingüística Aplicada)

_____.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva na formação crítico-reflexiva de professores. In: RAMOS, B. L.; ROSINHA, G. C. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LIBERALI; LIBERALI. **Metodologia de Pesquisa**. (s.d.) (cópia mimeografada)

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos. In: MAGALHÃES, M. C. M. (Org.) **A formação do profissional reflexivo**. São Paulo: EDUC, 2004. (Coleção Faces da Lingüística Aplicada)

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, Angela B. **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MATEUS, E. F. Os professores na era digital e os (des) usos do computador na fase de formação inicial. **The Specialist**, v. 25, n. 2, p. 199-220, 2004.

MATTOS, A. M. A. Virtual classrooms in Brazil: teacher's difficulties and anxieties towards technology in language learning. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 3, n. 2, p. 115-132, 2003.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

MEURER, J. L. Reconstituo representações, relações sociais e identidades. In: LEFFA, V. J. (Org.) **TELA** (Textos em Lingüística Aplicada). Pelotas: EDUCAT, 2004.

MOREIRA, F. H. S. Yes, nós temos computador – ideologia e formação de professores na era da informação. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 43-1, p. 127-137, jan./jun. 2004.

MORROW, A. R.; TORRES, C. A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA. Disponível em: <<http://www.uel.br/seed/nte>>. Acesso em: 5 mar. 2005.

PAIVA, V. L. M. O. A www e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.

_____. Diários on-line na aprendizagem de Língua Inglesa mediada pelo computador. In: CONGRESSO DA ANPOLL, 13., Niterói, 2000. **Anais...** Niterói: UFF, 2000.

PENNYCOOK, A. Critical pedagogical approaches to research. In: CUMMING, A. Alternatives in TESOL Research: descriptive, interpretive, and ideological orientations. **TESOL QUARTERLY**, v. 28, n. 4, Win. 1994.

PRADO, M. E. B. B. Da ação à reconstrução: possibilidades para a formação do professor. **Coleção Série Informática na Educação - TVE Educativa**. out. 1999. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2004.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. São Paulo: Olho d'água, 2000.

ROMERO, T. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?** 1998. 210 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. (Arquivo disponível para download em: <http://lael.pucsp.br/lael-inf/def_teses.html>).

ROSSI, Eliane Cavalher Solano. **A construção dos conhecimentos e da identidade do professor de inglês em formação.** 2004. 168f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos, In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3. ed. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2001.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflexion. **American Educational Research Journal**, Cambridge, v. 29, n. 2, p. 267-300, Sum. 1992.

TEELER, D.; GRAY, P. **How to use the internet in ELT.** England: Pearson Education Limited, 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. NTE. Disponível em: <<http://www.uel.br/seed/nte>>. Acesso em: 5 mar. 2005.

VALENTE, J. A. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In: _____. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

_____. Por que o computador na Educação. In: _____. (Org.) **Computadores e conhecimento: repensando a Educação.** Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1993.

VETROMILLE-CASTRO, R. A usabilidade e a elaboração de materiais para o ensino de inglês mediado por computador. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 9-23, 2003.

VIEIRA, F. M. S. **A utilização das novas tecnologias na Educação numa perspectiva construtivista.** 22ª Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros. Núcleo de Tecnologia Educacional – MG7 – ProInfo – MEC. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.apvelasco.hpg.ig.com.br/texto7.html>>. Acesso em: 16 jun. 2004.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and language learning: an overview. **Language Teaching**, n. 31, p. 57-71, 1998. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/markw/overview.html>>. Acesso em: 25 mar. 2005.

_____.; SHETZER, H.; MELONI, C. **Internet for English teaching.** Alexandria, VA: TESOL Publications, 2000.

ANEXOS

ANEXO A

Grupo Focal

Questões para coleta das representações das professoras sobre o uso da internet no ensino de inglês

- 1 - Como vocês concebem a introdução da internet aplicada ao ensino de inglês?
- 2 - Como vocês vêem o papel do professor diante da internet em sala de aula?
- 3 - E o papel do aluno?
- 4 - O que vocês acham da internet como ambiente virtual de aprendizagem da língua em sala de aula?
- 5 - E da internet como ambiente de aprendizagem extra-classe?
- 6 - De que forma vocês acham que a internet pode ajudar na interação em sala de aula?
- 7 - Vocês acham que a internet pode ser útil como ferramenta de apoio metodológico para o professor? Ela tem sido útil?
- 8 - Como vocês concebem a internet como instrumento de desenvolvimento profissional do professor?
- 9 - O que vocês acham do papel da internet como instrumento de integração social do aluno?
- 10 - Como vocês vêem a internet como instrumento mediador na comunicação em língua inglesa?
- 11 - Diante disso, qual a importância que vocês dão à formação do professor para a integração da internet na prática de sala de aula?

ANEXO B

Conjunto de questões aplicadas na sessão reflexiva

Ação do descrever

- Como você caracteriza essa atividade?
- Qual o seu propósito?
- Que aspecto da língua ela aborda?
- Qual o seu objetivo para aprendizagem?
- Como foi apresentada pelo professor? Que instruções foram dadas?
- Como foi realizada pelos alunos? Individual, em grupo?
- Houve facilidade/dificuldade para a realização da atividade? Quais?

Ação do informar

- Em que aspecto essa atividade se difere das atividades trabalhadas no material didático?
- Que características presentes nessa atividade contribuem para a aprendizagem?
- A que visões de ensinar/aprender você relaciona essa atividade?
- Como foi a postura da professora?
- Qual foi o papel do aluno nessa atividade? Por quê?
- Como o conhecimento foi trabalhado? Foi transmitido, construído, co-construído? Por quê?
- Na sua opinião, que características da internet justificam o seu uso como ferramenta pedagógica?

Ação do confrontar

- Como essa atividade se relaciona com sua concepção de ensino/aprendizagem da língua inglesa na escola?
- Como ela pode contribuir para a aprendizagem e formação do aluno?
- Como conteúdos e atividades on-line como essa podem contribuir para o desenvolvimento da identidade do aluno?
- Qual o papel social de atividades como essa? E como isso afeta o aluno?
- Como a sua aula colabora para a construção de cidadãos atuantes na sociedade em que vivemos?
- Que fatores influenciaram a escolha de atividades como essa?
- Essa atividade está coerente com a visão de ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira no contexto nacional? Com a proposta dos PCNs?

Ação do reconstruir

- Que ações podem ser tomadas para o adequado funcionamento do laboratório de informática?
- Que recursos podem ser mobilizados no interior da escola e fora dela?
- Que aspectos podem ser melhorados para tornar a internet uma ferramenta útil e eficaz no ensino de inglês?
- O que mais precisa ser considerado quanto à formação do professor?