



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**LETRAMENTO DIGITAL E PROFESSORES DE LE:
FORMAÇÃO PARA O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS
EM SALA DE AULA**

Gabriela Imbernom Pereira

SÃO CARLOS

2009



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

LETRAMENTO DIGITAL E PROFESSORES DE LE: FORMAÇÃO
PARA O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Lingüística da
Universidade Federal de São Carlos
como parte dos requisitos para a
obtenção do Título de Mestre em
Lingüística.

Orientadora: Prof. Dra. Sandra Gattolin

São Carlos, SP, Brasil

2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

I322ld

Imbernom-Pereira, Gabriela.

Letramento digital e professores de LE : formação para o uso das novas tecnologias em sala de aula / Gabriela Imbernom Pereira. -- São Carlos : UFSCar, 2009.
234 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Professores - formação. 2. Letramento. 3. Língua estrangeira - estudo e ensino. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Rodovia Washington Luis, Km 235 - Caixa Postal 676
CEP: 13565-905 – São Carlos – São Paulo – Brasil
Telefone (16) 3351-8360 - Fax:(16) 3351-8353
ppgl@ufscar.br www.ppgl.ufscar.br



ATA DO EXAME DE DEFESA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE GABRIELA IMBERNOM PEREIRA

Área de Concentração: Estudos Lingüísticos

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Aos oito dias do mês de maio do ano de dois mil e nove, às nove horas, na Sala de Defesas do PPGE, no prédio do CECH na Universidade Federal de São Carlos, reuniu-se a Banca Examinadora nas formas e termos dos artigos 25º e 26º do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Linguística, com a seguinte composição: **Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar/São Carlos - Orientadora/Presidente)**, **Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci (UNICAMP/Campinas - Membro Titular)** e **Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (UNESP/São José do Rio Preto - Membro Titular)**, para o exame de defesa da **Dissertação de Mestrado de Gabriela Imbernom Pereira**, com a versão do trabalho intitulado: "LETRAMENTO DIGITAL E PROFESSORES DE LE: UM OLHAR À SUA FORMAÇÃO PARA O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA". A sessão pública foi instalada pela Presidente da Banca Examinadora, que após explanação da candidata, passou a palavra aos demais membros da Banca. Terminada a arguição, a mesma reuniu-se em sessão secreta, sendo que, todos atribuíram à candidata o conceito aprovado.

De acordo com o artigo 28º, §1º do regimento citado acima, a candidata foi APROVADA. Porém, para gozar dos direitos do título de Mestre em Linguística, a candidata ainda precisa ter sua dissertação homologada pelo Conselho de Pós-Graduação da UFSCar. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e, para constar, eu, Nancira Marinho Ribeiro, Assistente Administrativo do PPGL, lavrei a presente ata assinada pelos membros da Banca Examinadora.

São Carlos, 08 de maio de 2009.

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

Especialmente para meu avô Cristovam.

Com muito amor, para minha avó Josefina,
meus pais Antônio e Edileusa, Méia, Júlia,
Amanda e Vitória.

Agradecimentos especiais

À minha amiga Gisela, por me tornar uma pessoa melhor, pelo incentivo e apoio incansáveis que me trouxeram até aqui, por ser o meu modelo e exemplo, por estar sempre ao meu lado, por dividir comigo Débora, Marina e Alfredo, pelo carinho e pela amizade verdadeira.

À minha amiga Grazielle, por transbordar simpatia e amor em forma de sorriso, gentileza e dedicação, por ser meu alento e dividir comigo as horas mais difíceis desse período, por também dividir comigo momentos de extrema felicidade, por me acolher com tanto carinho e pela amizade sincera.

À minha orientadora Profa. Dra. Sandra Gattolin, por me acompanhar de maneira tão competente nessa trajetória, pelas contribuições valiosíssimas, por me fazer crescer como profissional e como pessoa, por confiar em mim, pelas oportunidades, por ser um exemplo a ser seguido, pela dedicação, carinho e principalmente pela amizade.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho tem um pouco de cada uma dessas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que ele fosse realizado. A todos que me acompanharam, meus eternos e mais sinceros agradecimentos.

A todos da minha família, que sempre acompanham de perto os meus passos e torcem por mim, obrigada pelo apoio, compreensão e interesse.

À tia Mariquinha, pelo carinho e orações.

Às minhas amigas Maria Teresa, Elisana, Talita e Karina, pelo incentivo desde o início e por dividirem comigo momentos maravilhosos dentro e fora do ambiente de trabalho.

Aos alunos participantes desta pesquisa, Adriana, Luciana, Luzimar, Marcela, Maria Eliane, Paulo, Silvana e Vítor, por serem tão especiais e por terem contribuído de forma tão singular, dedicada e responsável para que este trabalho fosse realizado.

Ao corpo docente do PPGL, em especial aos professores Profa. Dra. Maria Sílvia Martins, Prof. Dr. Nelson Viana, Profa. Dra. Eliane Navarro, Prof. Dr. Valdemir Miotelo e Prof. Dr. Ademar da Silva, por seus ensinamentos e atenção e, também, pelas valiosíssimas contribuições feitas a este trabalho.

Aos professores Douglas Altamiro Consolo e Matilde Scaramucci também pelas contribuições feitas a este trabalho.

Aos meus (minhas) amigo(a)s e companheiro(a)s em São Carlos, Sandra Mara, Lucimeiri, Andréia, Marcos, Lileni, Aline e Raquel, pela amizade e por tornarem a caminhada mais leve e prazerosa.

Ao Alexandre, que juntamente com a Grazielle, me apoiou e acolheu com tanto carinho.

Aos meus amigos tão especiais Marcela e Leandro, Joyce Squinello, Mara e Alessandro, Rejane e Renato, Andréa Zulian e Livia, cada um com seu valor indispensável, pelo apoio, incentivo, carinho e compreensão.

Ao Everton e ao Juliano, meus amigos queridos, que mesmo de longe me incentivaram e dividiram comigo o dia a dia deste trabalho, sempre com carinho e atenção.

Ao meu amigo Luciano Machado, por todas as contribuições, pelos ensinamentos de vida tão valiosos, pelo incentivo ao meu crescimento, por todo carinho.

Ao Marcelo Daniel, pelas oportunidades, pela confiança, por toda compreensão e apoio e, também, pela amizade.

A todos os meus alunos, pelo companheirismo e, em especial, aos que acompanharam tão de perto e torceram por mim o tempo todo: Adolfo, Ana Carolina Corrêa, Ana Carolina Janeli, Ana Paula Conti, Ana Paula Monteverda, Ariana, Carla, Edilena, Flávia, Gabriela, Heloísa, Josiane, Joyce, Juliana, Larissa, Lucelena, Marcelo, Marília, Maira, Nínive e Valdecir.

Sempre, aos meus queridos Daniela, Fabiano, Larissa, Mariana, Reginaldo e Thiago, por todos os momentos que só nós sabemos o que significam e o valor que têm, pela torcida e pela amizade indispensável.

Ao Augusto, pelo carinho, cuidado e atenção.

Aos meus avós, Cristovam e Josefina, por serem meu ponto de referência, pelos valores ensinados e amor incondicional.

À minha irmã Anamélia, meu ponto de equilíbrio, meu colo, minha paz, obrigada por tudo, por todo amor.

Aos meus pais, por possibilitarem tudo que sou, faço e conquisto.

A Deus.

RESUMO

Parece-nos redundante, mas não inoportuno, discorrer sobre o impacto do advento tecnológico sobre o homem dos tempos atuais no que diz respeito ao seu modo de viver e relacionar-se com o mundo. O indivíduo dessa nova sociedade tem necessidades distintas que emergem das exigências geradas por essas novas condições de produzir e distribuir conhecimento. A introdução das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) na sociedade suscitam o desenvolvimento de novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita, características da cibercultura (LÉVY, 1999). Nesse sentido, entendemos que a escola torna-se um dos segmentos sociais responsáveis por propiciar a esses indivíduos a possibilidade de terem acesso a um novo modo de produzir e distribuir conhecimento. Não podemos nos furtar de pensar como essas NTICs influenciam as novas práticas pedagógicas e se a escola e os professores estão preparados para com elas lidar. É nesse sentido que este estudo propõe-se a investigar a proposta de uma disciplina de prática pedagógica de um curso de licenciatura em Letras, que tem por objetivo contribuir com o professor de língua estrangeira, no sentido de criar condições para que ele desenvolva uma competência em incorporar as NTICs a sua prática docente. Portanto, objetivamos observar se os alunos-professores, ao terem a oportunidade de acesso às teorias sobre o uso das novas tecnologias como ferramenta de ensino, são capazes de transpor esse conhecimento à sua prática pedagógica. Nesta pesquisa qualitativa de base etnográfica, utilizamos questionários semi-abertos com a finalidade de obter informação sobre as representações dos alunos-professores a respeito do ensino de línguas, tendo o computador e a Internet como ferramenta. Além desses, os diários reflexivos foram os instrumentos que nos possibilitaram coletar dados visando à análise do aspecto processual do desenvolvimento dos alunos-professores, e para verificar se suas representações acerca do uso das NTICs se modificaram após as reflexões desenvolvidas no curso. Por fim, fizemos uso da gravação em vídeo de minicursos ministrados pelos graduandos para observar se o conteúdo teórico apresentado e discutido durante as aulas viu-se refletido na prática docente desses professores em formação. Os dados revelaram que a exposição dos professores em formação a discussões sobre o uso da Internet nas aulas de LE mostraram-se relevantes para sua formação, no sentido em que colaboraram significativamente para sua prática docente. No entanto, foi possível perceber também que, mesmo tendo sido expostos às teorias concernentes ao uso das NTICs em aulas de LE, os professores em formação nem sempre conseguem traduzi-las em uma prática ciente e teoricamente embasada.

Palavras-chave: formação de professores, letramento digital, ensino de LE

ABSTRACT

It seems redundant, but not inopportune that we argue about the impact of technology upon men of this time when it comes to his way of living and interact with the world. The person of this new society has distinctive necessities that emerge from the requirements created by these new conditions of producing and distributing knowledge. When new technologies of information and communication are introduced in the society they promote the development of new modalities of social practices of reading and writing, which are characteristic of ciberculture (LEVY, 1999). This way, we understand that school becomes of one the social segments that is responsible for creating for these people possibilities of accessing this new way of producing and distributing knowledge. It is essential that we think how these new technologies of information and communication influence new pedagogical practices and if teachers are prepared to deal with them. For this reason, this study is intended to investigate the proposal of a discipline of pedagogical practice in a Letras course, which aims to contribute with the foreign language teacher, in a sense of providing him with conditions to develop the necessary competence of incorporating these new technologies of information and communication in his teaching. Therefore, our objective is to observe if the student-teacher, when accessing theories about the use of new technologies of information and communication as a teaching tool, is able to transfer this knowledge to his teaching practice. For this qualitative research of ethnographic base, it was used a semi-open questionnaire aiming to obtain information about the representation the student-teacher has about the teaching of a foreign language having the computer and the internet as a tool. Besides, the reflective diaries were the instruments that allowed us to collect data intending to analyze the progress of the development of the student-teachers, and also to verify if the representations they had about the use of new technologies of information and communication were modified after they reflected during the course. Lastly, foreign language classes using the new technologies of information and communication as a tool taught by the student-teachers were filmed in order to observe if the theoretical content of the course could be seen reflected in their practice. The data show the exposition of the student-teacher to the theoretical discussions during the course was relevant for their formation and contributed significantly for their teaching practice. Though it was also possible to be realized that even having been exposed to theories and discussions concerning the use of new technologies of information and communication in foreign language classes, the student-teacher cannot always translate them into an aware and theoretically founded practice.

Key-words: teacher formation, electronic literacy, foreign language teaching

SUMÁRIO

1. Capítulo I – Introdução	01
1.1. Problema da pesquisa e justificativa	06
1.2. Objetivo e questões de pesquisa	10
1.3. Estrutura da dissertação	11
2. Capítulo II – Fundamentação Teórica	13
2.1. Panorama social da contemporaneidade	13
2.1.1. Cibercultura	13
2.1.2. Impacto das novas tecnologias: o professor na era da cibercultura ...	28
2.2. Letramento digital	32
2.2.1. Do letramento ao letramento digital	32
2.2.2. A evolução da escrita	39
2.2.3. Letramento digital: definição	42
2.3. Formação de professores	44
2.4. Competência profissional de professores de LE	55
2.5. Papéis dos professores	63
2.5.1. O professor como mediador	66
2.5.2. O professor como agente de letramento	67
2.6. Propostas metodológicas de inserção das NTICs no contexto de ensino de línguas	71
3. Capítulo III – Metodologia	83
3.1. Abordagem metodológica	83
3.2. Coleta de dados	87
3.2.1. Cenário de pesquisa	87
3.2.2. Os participantes de pesquisa	91
3.2.2.1. A professora-pesquisadora	91
3.2.2.2. Os alunos-professores	92
3.2.3. A disciplina	95
3.3. Instrumentos de coleta de dados	98

3.3.1. Questionário semi-aberto	99
3.3.2. Diários reflexivos	100
3.3.3. Observação em sala de aula	103
4. Capítulo IV – Análise de dados	109
4.1. Representações dos alunos-professores sobre o uso das novas tecnologias de informação em comunicação para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira	110
4.1.1. Relação professor em formação – computador/Internet	111
4.1.2. Representações dos APs a respeito dos benefícios das NTICs ao processo de ensino e aprendizagem de línguas	114
4.1.3. Representações dos APs a respeito das desvantagens e empecilhos das NTICs ao processo de ensino e aprendizagem de línguas	117
4.1.4. A relevância da disciplina de <i>Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino</i> na formação dos APs	120
4.2. O aspecto processual da formação do professor de LE para o uso das NTICs	122
4.2.1. A natureza do uso do computador/Internet por parte dos APs	123
4.2.2. O desenvolvimento do letramento digital	128
4.2.3. O reflexo da disciplina de <i>Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino na concepção de ensino dos alunos-professores</i>	134
4.2.4. Reflexão sobre a prática	142
4.3. A prática pedagógica dos alunos-professores com o auxílio das NTICs	150
4.3.1. Os planos de aula	150
4.3.2. Natureza do uso da Internet nas aulas ministradas pelos APs	152
4.3.3. O enfrentamento dos APs diante das dificuldades técnicas dos alunos no minicurso	154
4.3.4. APs no papel de educadores em LE	157
Considerações Finais	167
Referências bibliográficas	171
Apêndices	178
Anexos	184

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Maneira como os APs utilizam o computador conectado à Internet	95
Figura 2: Laboratório de Informática minicurso de língua inglesa	108
Figura 3: Laboratório de Informática minicurso de língua espanhola	108
Figura 4 – Texto utilizado na primeira aula do minicurso de língua inglesa	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concepções de ensino segundo Richards	51
Quadro 2 – Referencial completo das 10 novas competências para ensinar	56
Quadro 3 – Atividades desenvolvidas no minicurso de língua inglesa	106
Quadro 4 – Atividades desenvolvidas no minicurso de língua espanhola	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Disciplinas ministradas pela professora-pesquisadora para a turma investigada	90
Tabela 2 – Atividade docente dos APs	93
Tabela 3 – Maneira como os APs utilizam o computador conectado à Internet	94
Tabela 4 – Minicurso em língua inglesa	104
Tabela 5 – Minicurso em língua espanhola	107

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de Livre Consentimento	178
APÊNDICE 2 – Questionário informativo semi-aberto	179

ANEXOS

ANEXO 1 – Plano de ensino da disciplina <i>Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino</i>	184
ANEXO 2 – Plano de ensino da disciplina <i>Linguística Aplicada</i>	185
ANEXO 3 – Matriz curricular do curso de Licenciatura em Letras	187
ANEXO 4 – Resposta dos APs para o questionário informativo	190
ANEXO 5 – Diários reflexivos dos APs	200

Capítulo I

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea encontra-se imersa e operando sob as influências, vantagens e desvantagens das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs). Parece-nos redundante, mas não inoportuno, discorrer sobre o impacto do advento tecnológico sobre o homem dos tempos atuais no que diz respeito ao seu modo de viver e relacionar-se com o mundo. É quase impossível imaginarmos-nos sem os computadores, internet, telefones celulares, câmeras fotográficas digitais, e-mails.

O indivíduo pertencente a essa nova sociedade tem necessidades distintas que emergem das exigências geradas por essas novas condições de produzir e distribuir conhecimento. Nesse contexto, deve-se considerar que um cidadão não familiarizado com as NTICs e sem acesso a elas, se sentirá impossibilitado de figurar entre aqueles que com elas convivem e dela se beneficiam, tendo sua possibilidade de compreensão de mundo e atuação nele comprometidas.

Os avanços científicos e tecnológicos com freqüência permeiam as discussões sobre inclusão e exclusão social. Fala-se hoje em exclusão digital, que se caracteriza por atingir os cidadãos que se sentem inaptos e impossibilitados de realizar comunicação e produção de conhecimento frente às novas modalidades de linguagem que emergem desse contexto.

A introdução dessas novas tecnologias na sociedade suscita o desenvolvimento de novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita, características da cibercultura (LÉVY, 1999). O espaço da escrita passa a ser a tela do computador e não mais o papel, modificando, desse forma, as relações entre autor e texto, leitor e autor, e leitor e texto. Cabe-nos pensar, assim, que um novo tipo de letramento emerge desse contexto: o letramento digital. Como aponta Magda Soares (2002):

[...] a hipótese é de que mudanças tenham conseqüências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela [...] (p. 151)

Nesse sentido, entendemos que a escola torna-se um dos segmentos sociais responsáveis por propiciar a esses indivíduos a possibilidade de terem acesso a um novo modo de produzir e distribuir conhecimento. Não podemos nos furtar de pensar sobre como essas NTICs influenciam as novas práticas pedagógicas e se a escola e professores estão preparados para com elas lidar.

Em consonância com o letramento digital, a competência para comunicar utilizando outro idioma, principalmente a língua inglesa, tendo em vista que estima-se que mais de 50% do conteúdo online mundial encontra-se neste idioma (WARSCHAUER, 2002, p.455), configura-se como mais um fator que mune o indivíduo da sociedade atual de recursos, a partir dos quais ele pode firmar-se socialmente. O domínio de um idioma estrangeiro, deve acontecer para somar-se ao conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao

indivíduo estar em contato com as diversas culturas. Sabe-se que tal competência exerce, dentre outros, o papel social, abrindo portas, rompendo barreiras culturais e proporcionando, em muitos casos, a inclusão social.

Sendo assim, entendemos que o ensino de Línguas Estrangeiras (LE) tem muito a contribuir a favor da inclusão, se este for realizado com o intuito de formar cidadãos, oferecer ferramentas para dominar a vida e compreender o mundo (PERRENOUD, 1999), a partir de um currículo que dialogue com as outras disciplinas e contemple o uso das NTICs no processo de ensino e aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem de línguas muito pode se beneficiar do uso do computador e da Internet, tendo em vista a dinamicidade e autenticidade do meio virtual. Ao promover o contato de seu aluno com as NTICs, esse professor não estará somente otimizando sua aprendizagem, mas também proporcionando-lhe o acesso a novas tecnologias que transformam a maneira como pensamos, trabalhamos, decidimos, nos comunicamos, isto é, interagimos no mundo em que vivemos.

De acordo com Perrenoud (2000):

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. (p. 125)

Nesse caminho percorrido pelo professor de LE rumo ao atendimento de propósitos educacionais advindos da sua prática pedagógica e desenvolvimento do senso de cidadania em seus alunos, parece-nos de grande importância que ele considere o papel das novas tecnologias de informação e comunicação como ferramentas de ensino e aprendizagem.

É nesse sentido que se faz necessário lançar um olhar crítico em direção aos cursos de licenciatura que formam esses professores para verificar se profissionais de ensino de línguas estão sendo orientados e incitados à reflexão sobre o uso das NTICs. Deve-se observar também se as matrizes curriculares desses cursos contemplam essa necessidade premente. Se esse preparo está acontecendo, ainda sob uma perspectiva crítica, parece-nos indispensável investigá-lo, e verificar como um curso de Licenciatura em Letras pode contribuir com o professor de línguas para o desenvolvimento dessa competência para incorporar as NTICs na sua prática docente.

O trabalho que aqui tem início teve sua origem no entusiasmo desta pesquisadora em relação ao uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, mais especificamente o computador conectado à Internet, gerado pelos benefícios por eles propiciados, tanto no contexto de sala de aula, durante sua prática, quanto como recurso auxiliar no preparo de aulas e como fonte abundante de material didático.

Não raramente, em nossa trajetória profissional como professora de língua estrangeira, fizemos uso da internet, ora como fonte de pesquisas para as aulas e ferramenta para produção de material didático, ora como meio pelo qual os alunos poderiam interagir, comunicar-se e produzir conhecimento no

processo de aprendizagem de Língua Estrangeira no qual estavam inseridos. Muito profícuos foram os frutos colhidos dessa prática, tendo em vista, dentre outros fatores, a motivação gerada pela identificação com o meio digital, demonstrada pelos alunos no decorrer das aulas.

Paralelo a esse entusiasmo, caminhava um certo incômodo gerado pelo contato com futuros professores que, durante as aulas de língua inglesa, sentiam-se altamente motivados por estarem em frente a um computador conectado à Internet, porém mostravam pouca habilidade com ele e as ferramentas nele disponíveis. Se aqueles alunos, futuros professores, pouco sabiam sobre como utilizar aquela máquina para favorecerem seu próprio aprendizado, como poderiam incluí-la na sua prática pedagógica? Aqueles que se mostravam mais familiarizados com a tecnologia, pouco conseguiam visualizá-la inserida na sua prática de ensino e questionavam-se sobre o como fazê-lo.

Diante dessa situação, houve um questionamento sobre a necessidade de ser esse aspecto assunto de grande relevância a ser tratado e desenvolvido durante a formação de professores de línguas, e assim, em acordo estabelecido com a coordenação do curso de Licenciatura em Letras em uma Instituição de Ensino Superior (IES) no interior de São Paulo, criou-se um espaço no qual as reflexões sobre o uso das NTICs pudessem acontecer, e no qual esta investigação realizou-se .

1.1 – Problema de pesquisa e justificativa

Como exposto na seção anterior, as mudanças ocorridas na sociedade, em decorrência das novas possibilidades de criação coletiva e aprendizagem oferecidas pelas novas tecnologias provocam um redirecionamento das práticas pedagógicas rumo à sua atualização e constante adequação. Como sugere Pierre Lévy (1999),

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo dos papéis de professor e de aluno. (p.172)

Assim, o professor de LE vê-se frente a um desafio no que tange ao desenvolvimento de sua competência profissional (ALMEIDA FILHO, 1993), por sentir a necessidade de ter que incorporar o computador e a Internet à sua atividade docente, como recurso auxiliar e ferramenta de ensino.

Os documentos oficiais desenvolvidos pelo MEC, com o intuito de pautar e informar a prática docente e as políticas educacionais tanto nacionais quanto estaduais, já incluem no teor das suas propostas as questões referentes à associação das novas tecnologias à educação.

Lançadas em 2006, as novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN) apresentam reflexões que informam a prática docente, nas quais

o conteúdo destinado aos Conhecimentos de Línguas Estrangeiras revisita o papel educacional desse ensino, incluindo reflexões sobre a importância da inclusão digital. O documento sugere que as novas tecnologias proporcionem uma comunicação mediada pelo computador e que, nesse contexto, os professores devem repensar as concepções anteriores de linguagem, cultura e conhecimento.

Não há como desconsiderar as implicações desses novos valores para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tendo em vista que diferentes formas de organizar o saber e significar emergem desses contextos. A partir das sugestões contidas nas OCN, pode-se traçar um perfil para os futuros professores de LE, no qual a competência para abordar as questões relacionadas às novas tecnologias esteja presente, no sentido de oferecerem aos seus alunos a real possibilidade de inclusão digital, formação cidadã e inserção social.

Além disso, um outro programa do Governo Federal nos alerta sobre a relevância das novas tecnologias no contexto educacional. Projetado pelo Ministério da Educação, o *Proinfo* (Programa Nacional de Informática na Educação) visa promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio e, desse modo, vem ao encontro da necessidade de realizar a inclusão digital tão em pauta nas discussões em âmbitos educacionais, sociais e políticos.

No âmbito do ensino superior, a organização curricular dos cursos de licenciatura deve se dar a partir da observação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (artigos 12 e 13) e também das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Esse documento sugere que os cursos que orientam a formação para a atividade docente preparem os professores para o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores. (Art. 2º, VI)

Ao se dirigir de maneira particular ao Curso de Licenciatura em Letras, esse documento traça o perfil desejado do formando, e destaca que ele deve ser *“capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente”*¹. Além disso, sugere que a utilização dos recursos da informática deve figurar entre as competências e habilidades do futuro professor.

Nesse contexto, cabe-nos questionar como vem sendo feita a preparação desses professores para o uso das novas tecnologias como recursos de ensino e aprendizagem, e lançar um olhar crítico aos cursos de licenciatura em Letras. Qual o espaço dedicado a essa formação? Quando nos voltamos à formação de professores de LE é possível perceber uma lacuna nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras, tanto em instituições públicas, como em particulares, que se constitui na ausência de uma disciplina que contemple a questão dessas novas tecnologias como recurso auxiliar ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. Essa lacuna se configura no fator que priva o acesso de professores em pré-serviço às teorias, discussões e reflexões

¹ Parecer CNE/CES no. 492/2001

concernentes ao uso do computador em práticas docentes, impedindo que seu letramento digital seja desenvolvido.

Podemos afirmar também que, se esses docentes não puderem ser identificados como profissionais que utilizam as NTICs de maneira competente, conseqüentemente, a formação cidadã dos alunos com os quais eles se relacionarão estará comprometida.

No Brasil, em Lingüística Aplicada (LA), mais especificamente na área que trata da formação de professores de línguas, estudos sobre a formação tecnológica desses profissionais passaram a receber maior atenção por parte de teóricos e pesquisadores. Entre outros nomes podemos citar Buzato (2001), Souza (2003) e Tadeu-Oliveira (2004), que oferecem valiosas contribuições para a área de pesquisas em formação de professores para o uso das NTICs. No entanto, acreditamos ser ainda inexpressiva a quantidade de trabalhos que podem contribuir com seus resultados e oferecer subsídios para a formação dos professores, em especial os de línguas estrangeiras, no que tange à utilização de computadores e da internet como ferramentas de ensino.

Esta investigação tem sua origem na necessidade que sentimos de trazer à formação de nossos alunos a discussão de questões que versem sobre o uso das novas tecnologias e que favoreçam a formação crítico-reflexiva desses alunos-professores (APs). Para tanto, em acordo com a direção da Instituição de Ensino Superior (IES) na qual lecionamos, decidiu-se por inserir na matriz curricular do curso uma disciplina que abordasse a questão de maneira sistemática e na qual os alunos-professores pudessem vivenciar a prática de ensino tendo as NTICs como recurso auxiliar.

Dadas as características deste cenário, concluímos que se pretendemos formar profissionais que saibam atuar com o objetivo de educar para a formação cidadã, diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, devemos dentre outros aspectos, atentar para a formação crítico-reflexiva desses professores, no que tange principalmente a sua competência para refletir de maneira crítica e analítica sobre a linguagem como fenômeno sócio-histórico, o qual enseja o advento das novas tecnologias. Por esse motivo, acreditamos estar justificada a opção por esse tema.

1.2 – Objetivo e questões de pesquisa

Esta dissertação que aqui se inicia tem como argumento central que, para que um professor de LE tenha agregado ao seu perfil profissional a competência para utilizar as NTICs em sua atividade docente, é necessário que ele seja exposto à teoria e saiba agregá-la à sua prática de maneira crítica e reflexiva, já na sua formação inicial.

Portanto, pensamos ser relevante o desenvolvimento deste estudo com o objetivo de investigar se os alunos-professores, ao terem a oportunidade de acesso às teorias sobre o uso das novas tecnologias em suas aulas, serão capazes de transpor esse conhecimento à sua prática pedagógica.

Quando nos propomos a observar e analisar uma disciplina que trate de maneira específica das questões referentes ao uso das novas tecnologias de

informação e comunicação por parte dos professores de língua estrangeira em formação, surgem alguns questionamentos. Assim, com o desenvolvimento desta investigação, pretendemos responder às seguintes perguntas:

1. Quais são as representações iniciais de professores em formação sobre o uso das novas tecnologias como ferramenta de ensino de línguas estrangeiras?
2. Ao longo do curso, houve mudança nas representações iniciais dos APs? Em caso afirmativo, como se deu essa mudança?
3. Como o professor interpreta essa teoria?

1.3 – Estrutura da dissertação

Este trabalho de investigação será desenvolvido em cinco capítulos. No Capítulo I apresentamos o contexto no qual o problema de pesquisa surgiu, como ela se justifica, qual é o seu objetivo, e mediante quais perguntas de pesquisa desenvolveremos a análise dos dados obtidos.

O Capítulo II apresentará a fundamentação teórica referente à formação de professores e ao ensino e aprendizagem de LE tendo as novas tecnologias de informação e comunicação como ferramenta.

No Capítulo III, esclareceremos qual metodologia de investigação foi utilizada para realização da pesquisa, os procedimentos e instrumentos para

coleta de dados, bem como a descrição do cenário e dos participantes da pesquisa.

Em seguida, desenvolveremos a análise dos dados no Capítulo IV, e por fim, no Capítulo V abordaremos as considerações finais referentes ao estudo, suas limitações e contribuições para a LA e para a formação de professores de línguas.

Capítulo II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste segundo capítulo, trazemos para discussão os pressupostos teóricos que embasam nossa reflexão no decorrer deste estudo.

2.1 Panorama social da contemporaneidade

Nesta primeira seção, temos por objetivo delinear um panorama da sociedade contemporânea, com vistas às influências e ao impacto nela causados pelas novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs). Para tanto, tomaremos como fio condutor dessa reflexão o conceito de Cibercultura, desenvolvido e proposto por Pierre Lévy (1999).

2.1.1 Cibercultura

O termo cibercultura caracteriza a relação que se estabelece a partir das trocas entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias digitais, resultando numa forma sociocultural de viver transformada. Podemos afirmar que é a cultura contemporânea que sofre influência das tecnologias digitais e decorre das interações e práticas sociais no ciberespaço. Como toda mudança dessa

proporção, ela coloca em questão muitos valores fortemente estabelecidos em nossa sociedade. Nas palavras de Lévy (1999),

Estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano. [...] Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista. (p. 11 e 12)

Dentre os vários aspectos sobre os quais devemos refletir a partir do conceito de cibercultura, os que entendemos ser mais relevantes para este estudo são aqueles relativos à educação e à formação. Nesse contexto, a pergunta que nos é colocada é: O que acontecerá com os SISTEMAS DE EDUCAÇÃO e com A FORMAÇÃO na cibercultura?

A reflexão que nos é sugerida deve partir de uma análise sobre a mudança da relação com o saber, ensejada pela advento da incorporação das NTICs nas práticas sociais. Lévy (1999, p.157) nos aponta três constatações:

- 1) *o saber-fluxo;*
- 2) *o trabalho-transação de conhecimento;*
- 3) *as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva;*

A crença mais comum a respeito de mudanças relativas à inserção das NTICs nas práticas sociais tem a ver com a velocidade de realização de ações por elas engendradas. Isso nos leva a pensar que essa velocidade favorece o

surgimento de saberes e de *savoir-faire* (LÉVY, 1999, p.157) a todo momento, e que isso sugere sua constante renovação. É o que Lévy denomina de *saber-fluxo*. Dessa maneira, confere-se às competências profissionais um caráter volátil, tendo em vista que ao final de sua carreira é muito provável que aquelas adquiridas no início do seu exercício profissional já estarão ultrapassadas.

Origina-se aí a explicação para a segunda constatação a respeito da nova relação com o saber levantada por Lévy: a nova natureza com o trabalho. Nas palavras do autor, “trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos”. (p. 157)

Por fim, cabe-nos pensar nas tecnologias oferecidas pelo ciberespaço, que amplificam, exteriorizam e modificam algumas de nossas funções cognitivas, denominadas tecnologias intelectuais. Memória, imaginação, percepção e raciocínio passam a ser passíveis de serem compartilhados no ciberespaço, o que amplia o potencial da inteligência humana, tornando-a não mais apenas uma característica individual, mas sim classificada como coletiva.

Esvazia-se, dessa maneira, a concepção de ensino e aprendizagem que tem por característica a possibilidade de planejar com antecedência ou prever o que é necessário ser aprendido, modificando de maneira singular a visão que temos de educação e formação. Como aponta Lévy (1999):

O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. (p. 158)

É nesse contexto que o autor sugere que duas grandes reformas sejam feitas nos sistemas de educação e formação: a) deve-se incorporar os dispositivos e o espírito do EAD (ensino aberto e a distância) ao dia-a-dia da educação, possibilitando um novo estilo de pedagogia que favoreça tanto as aprendizagens personalizadas quanto as coletivas em rede, e b) valorizar e reconhecer as experiências adquiridas das pessoas, desfazendo a hegemonia do saber acadêmico. A respeito desse novo papel do sistema educacional Lévy (1999) nos coloca,

Se as pessoas aprendem com suas atividades sociais e profissionais, se a escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento, os sistemas públicos de educação podem ao mesmo tempo tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e no contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluindo os saberes não-acadêmicos.” (p.158)

Diante da afirmação do autor, é inconcebível pensarmos que os professores de línguas que estão sendo formados nessa era não devam, ao menos, refletir sobre essas questões pertinentes às práticas sociais advindas da cibercultura, tendo em vista seu reflexo direto nas práticas letradas e escolares. Decidam eles utilizar ou não o computador conectado à Internet como ferramenta de ensino, o que se coloca a eles é que a relação com o saber é outra, o aprendiz tem outras necessidades e características, o status do conhecimento mudou, e isso nos força a pensar que a adequação da sua formação a essa nova era é fator primordial na atualização dos conceitos que embasam um projeto pedagógico de cursos de licenciatura.

Se a rede mundial de computadores institui-se como o espaço onde grande parte das transações acontecem, e, dessa maneira, passa a determinar modo habitual de realizar seqüências de atividades com objetivos em comum, isto é, determina as práticas sociais, então cabe-nos pensar que o ciberespaço é o local mais comum para que elas ocorram na atualidade.

Devemos acrescentar que neste cenário a figura tradicional do professor detentor do saber perde espaço, assim como a de mediador já tradicionalmente assumida, tendo em vista que o meio digital e suas particularidades pedem uma postura profissional menos centralizadora nas relações de produção de conhecimento.

Como já colocado, a característica mais marcante e evidente desse meio é aquela que diz respeito à natureza fluida do conhecimento. Nesse “oceano mundial de signos flutuantes” (LÉVY, 1999, p.159) não há um fechamento dinâmico ou estrutural, o que nos remete à sensação de inacessibilidade do todo, que se move e se transforma permanentemente. O que nos é imposto, portanto, é que nos acostumemos com essa instabilidade, profusão e desordem. A esse respeito, Pierre Lévy reflete e nos alerta:

Todos temos necessidades, instituições, comunidades, grupos humanos, indivíduos, de construir um sentido, de criar zonas de familiaridade, de aprisionar o caos ambiente. Mas, por um lado, cada um deve reconstruir totalidades parciais à sua maneira, de acordo com seus próprios critérios de pertinência. Por outro lado, essas zonas de significação apropriadas deverão necessariamente ser móveis, mutáveis, em devir. A tal ponto que devemos substituir a imagem da grande arca pela de uma frota de pequenas arcas, barcas ou sampanas, uma miríade de pequenas totalidades, diferentes, abertas e provisórias, secretadas por filtragem ativa, perpetuamente reconstruídas, pelos coletivos inteligentes que se cruzam, se interpelam, se chocam ou se misturam nas grandes águas do dilúvio informacional. (p. 161)

Tal afirmação remete-nos aos conceitos de base que fundamentam o neocapitalismo, os quais preconizam que o conhecimento se desatualiza de maneira rápida e, também, que inovações tecnológicas são comuns (GEE, 2004, p.284). Diante disso, vemos o indivíduo diante da necessidade de construir conhecimentos mutáveis, para que possa ajustar-se às exigências impostas pelos padrões neocapitalistas, que têm como característica o trabalho desenvolvido com base em projetos e realizado por grupos de trabalhadores em colaboração mútua.

Pode-se, então, relacionar os critérios de pertinência adotados para construir sentido e criar zonas de familiaridade, apontados por Lévy, com a exigência inerente ao projeto a ser desenvolvido por esse indivíduo em sua atuação profissional. Mais adiante, ainda neste capítulo, desenvolveremos uma reflexão mais profunda a respeito da relação estabelecida entre as novas tecnologias e o Neocapitalismo.

Outro aspecto advindo das ações sócio-culturais em relação com as novas tecnologias, e que se levanta nessa discussão sobre o impacto causado por elas nos sistemas educacionais e na formação é a estruturação da ecologia cognitiva da sociedade (LÉVY, 1999, p.163), colocando em foco os critérios de avaliação do saber. “Quem detém o conhecimento?” é a pergunta que nos é colocada.

Conforme sugerido por Lévy (1999, p.163), se dividirmos a história em quatro momentos distintos, nos depararemos com quatro diferentes instâncias de domínio sobre o conhecimento. Como nos coloca o autor, o saber prático, mítico e ritual encontrava-se sob o poder de comunidades vivas nas

sociedades anteriores à escrita. No momento seguinte – o do surgimento da escrita – transfere para os livros o status de transmissor do saber. Nele tudo estava, e seus intérpretes eram aqueles que dominavam o conhecimento. Mais adiante, com a invenção da imprensa, surge a figura do sábio, do cientista, que estruturam o saber por uma rede de remissões à bibliotecas. Por fim, estabelece-se uma nova relação com o conhecimento na atualidade, ao assistirmos a desterritorialização da biblioteca em virtude de ser o ciberespaço o portador direto do saber.

Ainda de acordo com Lévy (1999, p.164), é no ciberespaço que os coletivos inteligentes se materializam, ao descobrirem e construírem seus objetos e conhecerem a si mesmos. A abstração cede lugar para a singularidade. A abstração teórica é deposta por um conhecimento de mundo superior advindo dos bancos de dados de imagens, das simulações interativas e das conferências eletrônicas. Estabelece-se uma nova norma do conhecimento, que favorece a criação de uma coordenação de produtores de saber em detrimento da adesão ou conflito antes suscitados pelas teorias e sistemas.

Dada essa característica coletiva de apropriação do saber proveniente das possibilidades oferecidas pelo interconexão dos computadores do planeta, deparamo-nos com um saber destotalizado, que sugere uma certa desordem. Identificamos, assim, um terceiro aspecto o qual consideramos relevante à nossa discussão sobre o impacto causado pela inserção das novas tecnologias nos sistemas educacionais e na formação.

Conforme afirma Lévy (1999, p. 167), “a interconexão em tempo real de todos com todos é certamente a causa da desordem”. No entanto, o autor nos lembra que essa mesma interconexão é a “condição de existência de soluções práticas para os problemas de orientação e de aprendizagem no universo do saber em fluxo” (idem). Em outras palavras, diante da possibilidade de atuar no ciberespaço e se fazer valer do que lhe é peculiar, o indivíduo concretiza possibilidades de se ver menos desfavorecido ao se encontrar imerso nesse caos informacional. O mesmo espaço que causa a desordem, contém a solução para ela, tendo em vista que essa interconexão de computadores favorece os processos de inteligência coletiva nas comunidades virtuais.

Diante das páginas da web, podemos contemplar a multiplicidade: é nela onde, hoje em dia, o indivíduo também exprime suas idéias, seus desejos, seus saberes e relaciona-se com pessoas e grupos humanos, transformando as redes digitais no local de sua personalização. Sendo assim, concordamos com Lévy quando o autor nos sugere ser a inteligência coletiva definida por ele como “a valorização, a utilização otimizada e a criação de sinergia entre as competências, as imaginações e as energias intelectuais, qualquer que seja sua diversidade qualitativa e onde quer que esta se situe” - o ideal mobilizador da informática, e não a inteligência artificial.

Colocados diante dessa vastidão infindável do “oceano mundial de signos flutuantes”, não podemos nos furtar de pensar na sensação de impotência que poderá ser gerada nos professores que não estiverem familiarizados com essa característica complexa inerente ao meio digital. Isso pode refletir de maneira incisiva na sua competência profissional, e causar-lhe uma sensação de

fraqueza. O que não é certo, o que escorre entre os dedos nos causa insegurança. “O saber, destotalizado, flutua. De onde resulta um sentimento violento de desorientação.” (LÉVY, 1999, p.166). Cabe ao professor na cibercultura desenvolver uma competência para “enfrentar as ondas, redemoinhos, as correntes e os ventos contrários em uma extensão plana, sem fronteiras e em constante mudança”, o que ilustra a metáfora sugerida por Lévy no que diz respeito à nova relação com o saber: “estamos navegando, surfando em um mar no qual o curso não está traçado e a hierarquia não é imóvel”.

Portanto, permitimo-nos afirmar que a demanda de formação sofre uma mutação qualitativa, no sentido de agregar às práticas letradas mais diversificação e personalização. Esta mesma mutação aplica-se aos processos de aprendizagem, e dessa maneira, vemo-nos compelidos a re-significar o papel dos professores na era da cibercultura.

Como já mencionado nesta seção, o meio digital tem como característica a rápida atualização dos bancos de dados, o que nos permite afirmar que, podendo utilizar a Internet, o aluno terá mais uma possibilidade de acesso ao conhecimento. A *World Wide Web*, na condição de umas das fontes de informação da atualidade, passa a ocupar o status de provedora de recursos pelos quais o conhecimento pode ser adquirido.

Dessa maneira, permitimo-nos afirmar que o professor e seu alunos aprendem de forma simultânea, por terem acesso a esse mar sem fim de informações, confirmando seu novo papel, denominado por Lévy de “animador de inteligência coletiva”.

Parece-nos relevante ressaltar que o meio digital, por ser, de certa maneira, fonte inesgotável de informação, também armazena uma quantidade grande de lixo virtual, isto é, informação cuja procedência pode ser classificada como duvidosa, e sendo assim, torna-se imprescindível que tanto professor como aluno estejam preparados para analisar tal informação de maneira crítica. Retomaremos esta discussão mais à frente neste capítulo, quando abordarmos o ensino de línguas estrangeiras e as novas tecnologias de informação e comunicação.

É neste contexto que o autor sugere a *aprendizagem cooperativa* como sendo a direção mais promissora no estabelecimento de novos paradigmas de aquisição dos conhecimentos e de constituição dos saberes.

A *aprendizagem cooperativa*, primeiramente proposta por Vygotsky (1989), sugere que o binômio educar-aprender desenvolva-se de acordo com a proposta do interacionismo (ou Construtivismo Sócio-Interacionista, ou ainda Construtivismo Histórico Social), o qual baseia-se em uma visão de desenvolvimento no qual o pensamento é construído gradativamente num ambiente histórico e, em essência, social. Vygotsky reconhece que a interação social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, considerando que toda a função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece primeiro no nível social, entre pessoas, e depois no nível individual, dentro próprio sujeito.

Diante disso, devemos destacar que interação entre os sujeitos é fundamental para desenvolvimento pessoal e social, na medida em que busca transformar a realidade de cada sujeito, mediante um sistema de trocas com "o

par mais capaz" (VYGOTSKY, 1989). As diferenças individuais também exercem um papel importante no processo de aprendizagem cooperativa, pois vão sendo edificadas por meio da reflexão e da construção social do conhecimento proporcionadas pela interação dos indivíduos envolvidos.

Outro aspecto da cibercultura que se nos coloca em relação aos sistemas educacionais e a formação diz respeito ao ensino e o reconhecimento dos saberes. Se retomarmos a idéia já apresentada do saber-fluxo e do trabalho-transação, temos em mãos o desafio de preparar indivíduos para que possam atuar numa sociedade, na qual a relação com a aprendizagem diz respeito a uma massa de pessoas em suas vidas cotidianas e seus trabalhos. Os saberes externos ao sistema acadêmico, aqueles provenientes das inúmeras atividades econômicas e sociais, deverão ser considerados como educativos e formadores. A formação do professor deverá contemplar esse aspecto que diz respeito aos sistemas de educação incorporarem procedimentos de reconhecimento dos saberes e do *savoir-faire* adquiridos na vida social e profissional.

No entanto, apresenta-se aos sistemas de educação o fato de o professor dessa geração não ter se submetido a um sistema escolar que já considerasse o ciberespaço como uma influência na aquisição do conhecimento. Isto posto, pensamos que esse professor necessita antes, familiarizar-se com as características do como ser um aluno pertencente a esse novo tempo, para então, desenvolver suas competências para ensinar, levando em consideração o cenário social atual. É partindo dessa premissa que reafirmamos a importância de se estabelecer nos cursos de licenciatura um espaço para

discussões, reflexão e prática sobre as questões inerentes à inclusão das NTICs na processo de ensino aprendizagem de LE.

Diante desse cenário parece-nos razoável advogar em favor de práticas pedagógicas renovadas, que se proponham a ir ao encontro das necessidades emergidas desse novo contexto de atuação social. Não se trata apenas de pensar nas ações pedagógicas que farão figurar o computador conectado à Internet nas aulas. Essa seria uma visão muito limitada. Cabe ao professor refletir sobre as novas maneiras de ensinar e aprender ensejadas pelo meio digital, mesmo que este, na hipótese mais tradicional de ensinar lance mão do quadro negro e giz, mas que tenha entendido e permeando seus objetivos, o ensinar para a vida, o que o coloca diante da vida, fora das paredes da sala de aula, imersa na cibercultura.

Delineado esse panorama, não podemos nos furtar de refletir sobre como as minorias sociais, com pouco acesso às novas tecnologias, figuram nesse cenário social contemporâneo, e que conseqüências isso traz para sua qualidade de vida profissional e pessoal.

Para tanto, acreditamos ser de suma importância discutir como a competência em lidar com essas novas tecnologias, juntamente com outras habilidades, compõem um conjunto de saberes necessários para o bem estar, nos tempos atuais. Ao nos referirmos a tempos atuais, sugerimos que a sociedade na qual vivemos tem sua base fundada no que convencionou-se chamar neocapitalismo.

De acordo com Gee (2000, p.5), “o neocapitalismo é o produto das grandes mudanças globais e tecnológicas que tornaram a competição global e intensa”². O autor ainda aponta que “sob essas condições, as empresas precisam superar a concorrência, produzindo o serviço ou o produto de melhor qualidade, o mais rápido possível, com o menor preço”³.

Para tanto, o mercado necessita de trabalhadores que concentrem seus esforços em pensar e agir de maneira proativa, do acordo com os interesses da empresa para a qual trabalham, possuam um rol de características que os destaquem. Em outras palavras, o neocapitalismo valoriza identidades e habilidades diferenciadas, com base em experiências também diferenciadas. (GEE, 2004, p. 297)

Se levarmos em consideração a velocidade com a qual um saber ou conhecimento se desatualizam na era da cibercultura (LÉVY, 1999, p.157), o que se apresenta como solução para as necessidades de base neocapitalistas é que o trabalho seja feito de maneira colaborativa, em grupos, visto que, dessa maneira, vários indivíduos juntos acumularão e distribuirão mais conhecimento do que um que atue sozinho. Outra característica do trabalho no neocapitalismo que podemos destacar é que trabalha-se com base em projetos, os quais são executados por esses indivíduos organizados em grupos.

² Minha tradução para: *The new capitalism is the product of massive global and technological changes that have made competition global and hyper-intense.*

³ Minha tradução para: *Under these conditions, businesses need to out-compete their competition by producing the highest quality product or service as quickly as possible at the lowest price.*

Sendo assim, podemos afirmar que a segurança do trabalhador vem de um conjunto de habilidades, conquistas, e experiências prévias que uma pessoa possui, denominada por Gee (2000) de portfólio, e que podem ser organizadas e re-organizadas de acordo com a necessidade exigida pelo projeto que desenvolverão. (GEE, 2004, p.284).

Diante disso, podemos classificar a competência em lidar com as novas tecnologias como uma das várias habilidades que figurarão no portfólio desse indivíduo, que almeja o sucesso profissional e pessoal. Os adolescentes que crescem sob os ditames do neocapitalismo pensam e agem, desde cedo, com vistas ao desenvolvimento do seu currículo, e conseqüente enriquecimento de seu portfólio. Nesse sentido, procuram acumular experiências, habilidades e conquistas, e para isso não dependem apenas da escola. (GEE, 2004, p.292, 293)

Como já exposto anteriormente, as novas tecnologias, principalmente a Internet, apresentam-se como um dos meios pelos quais esses adolescentes podem ter acesso aos saberes e habilidades que configurarão seu portfólio, para que possam atuar de maneira mais expressiva na sociedade com base na ideologia neocapitalista.

É com base no panorama acima delineado que nos sentimos instigados a refletir se às classes mais pobres é proporcionado o acesso às novas tecnologias de maneira plena, ou se, nesse contexto, a impossibilidade de contato com as NTICs não será responsável por formar um abismo social ainda maior.

Baseados nas características do neocapitalismo delineadas até esse momento, podemos afirmar que o resultado dessa prática resulta em recompensas apenas para aqueles possuem um conhecimento sócio-tecnológico (GEE, 2000) expressivo, ou seja uma minoria mais afortunada, cujo desenvolvimento do portfólio estará direta e proporcionalmente relacionado com sua renda. Portanto, quanto maiores as condições financeiras, mais oportunidades de desenvolvimento de um bom portfólio.

O neocapitalismo, portanto, impõe riscos para aqueles que não apresentam tais experiências, habilidades e conquistas, possibilitando-nos afirmar que são os desprovidos financeiramente que continuarão à margem da sociedade, desenvolvendo o trabalho bruto e temporário, em múltiplos empregos que, na maioria das vezes, não somam uma renda satisfatória que propicie o bem estar desejado. Esses cidadãos desprovidos dos saberes necessários e diferenciados não acrescentarão valor algum ao padrões neocapitalistas. (GEE, 2000, p.8).

É nesse sentido que acreditamos ser imprescindível que escolas, principalmente as públicas, juntamente com aqueles que se preocupam com a camada da sociedade em desvantagem, possam proporcionar-lhes um espaço no qual a criatividade, raciocínio e a formação integral do cidadão, com o objetivo de desenvolverem portfólios adequados ao sucesso em suas múltiplas formas.

Reiteramos, dessa forma, a importância de professores de língua estrangeira serem formados para esse contexto das novas tecnologias, a fim de que, ao contribuírem com o desenvolvimento de algumas das habilidades

que poderão figurar entre as demais no seus portfólios, possam também colaborar na formação de cidadãos que sejam capazes de criticar e transformar suas próprias realidades sociais.

2.1.2 - Impacto das novas tecnologias: o professor na era da cibercultura

Este estudo é centrado na formação do professor de LE, e sendo assim, pensamos ser de extrema importância expor de que maneira o advento das NTICs causou impacto na vida desse profissional da atualidade. Discutiremos este impacto também sob a perspectiva desses futuros docentes ainda atuando como alunos-professores em um curso de Licenciatura em Letras.

Podemos partir do uso mais básico do computador, aquele que o configura como ferramenta não só para produção de textos, mas também espaço no qual eles podem ser armazenados. Dentre os vários recursos oferecidos figuram os de produção, revisão e edição de textos. Dessa maneira, professores têm à sua mão uma ferramenta que os auxilia no preparo e armazenamento de material didático.

Ao expandirmos a noção de uso do computador por parte do professor de LE, devemos incluir a Internet, que por constituir-se como um repositório virtual de capacidade infinita, amplia a possibilidade de armazenamento de dados, constituindo-se num banco de informações muito maior e construído coletivamente. Nesse sentido, e paralelamente, vemos a autonomia do

professor ampliada, no que diz respeito ao uso do livro didático. (BRAGA; COSTA, 2000)

Além dos benefícios já citados, no caso específico do professor de língua inglesa, a potencialidade da Internet é aumentada, tendo em vista que é por meio desta e nesta língua que grande parte das interações é feita e, por esse motivo, ter sido ela eleita a *lingua franca* da rede mundial de computadores. Esse fato amplia a quantidade de materiais que podem, eventualmente, ser encontrados e utilizados por esses professores em suas aulas. Vale ressaltar que esse professor deverá dispor de um senso crítico e competência linguístico comunicativa bem desenvolvidos no que diz respeito à escolha desses materiais, tendo em vista que a rede também armazena material de qualidade precária.

Ainda no que diz respeito ao ensino de língua inglesa, o professor tem à sua disposição inúmeros sites auto-instrucionais, os quais pode utilizar como fonte adicional de exercícios pedagógicos, ou mesmo indicá-los como uma possibilidade de estudo independente para o aluno.

Vale ressaltar, porém, não acreditarmos que para fins didáticos de ensino de línguas a Internet deva ser incorporada às aulas de maneira tão simplista, tendo em vista a riqueza e complexidade do meio a ser explorado. Trataremos em seção posterior a respeito da abordagem para o uso pedagógico da Internet para o ensino de LE, a qual acreditamos ser mais coerente com as exigências da educação contemporânea.

Diante deste cenário, não podemos deixar de observar e apontar, que as vantagens oriundas do uso da Internet acima expostas não se concretizarão

mediante uma situação na qual o professor de LE não possui habilidades específicas para tal. Ser familiarizado com os princípios que regulam a construção e diagramação do texto eletrônico na tela é condição básica para que o professor possa beneficiar-se de tais vantagens.

Os resultados da pesquisa de mestrado conduzida por Buzato (2001) apontam para a necessidade premente de se criar nos cursos de formação de professores um espaço para que o aluno-professor tenha a oportunidade de desenvolver essa habilidade de interagir com esse novo espaço de práticas sociais de leitura e escrita. O estudo de caso nos mostra que a falta de letramento digital (chamada pelo autor de letramento eletrônico) por parte do professor pode configurar-se como uma barreira, que o impedirá de lançar mão do uso dessa nova tecnologia de informação e comunicação de maneira competente em sua ação docente no futuro.

Se pensarmos, por exemplo, no professor de língua inglesa em formação, o computador conectado à Internet permite que o insumo na língua alvo não seja restrito àquele presente no material previamente selecionado ou indicado pelo professor, conforme demonstram Braga e Costa (2000). O acesso a listas de discussões, emails, salas de bate-papo, comunicadores instantâneos colocam o aluno-professor na posição não apenas de receptor, mas também de produtor de mensagens. Há ainda a possibilidade dos alunos-professores poderem optar por interagir com maior ou menor pressão comunicativa, por meio das interações síncronas ou assíncronas.

Por outro lado, devemos trazer para esta discussão a idéia da liberdade de publicação textual que o meio digital enseja. Este fato nos coloca frente à

questão da confiabilidade e qualidade dos textos disponíveis na Internet. Sendo assim, vemos a responsabilidade de avaliação do material com o qual trabalhará sendo transferida para o aprendiz, que nem sempre está preparado para tal tarefa.

De acordo com Braga e Costa (2000), esse perigo torna-se maior quando a língua na qual o texto está escrito não é a materna, pois deve-se atentar não só para a veracidade do conteúdo do material, mas também para a adequação das escolhas lingüísticas feitas pelo autor, pois o aprendiz não está suficientemente familiarizado com as convenções da língua alvo, e sua escolha para futuras produções pode ser baseada em estruturas não convencionais. No item 2.6 deste capítulo, desenvolveremos essa questão sob uma perspectiva crítica.

Nesse contexto, entendemos estar lançado para o professor de línguas estrangeiras, seja no contexto de ensino superior ou básico, o desafio de abordar em suas aulas os novos gêneros textuais emergentes do meio digital, de maneira a explorá-los e integrá-los no processo de ensino e aprendizagem de LE, a fim de que possam promover o desenvolvimento, por parte dos seus alunos ou alunos professores, a competência de leitura desses gêneros. Tal desafio pode ser incorporado ao conjunto de novas características do professor que atua na sociedade caracterizada pela predominância da cibercultura, e cujo papel vem sendo redefinido, conforme aponta Tavares (1999 *apud* BRAGA; COSTA, 2000),

A literatura atual aponta que a introdução progressiva da tecnologia na educação tem contribuído para uma mudança no papel do professor, que tenta assumir a função de moderador ou facilitador, estimulando a comunicação em rede, compartilhando informações e encorajando seus alunos a construir seu próprio conhecimento ao realizarem atividades online. (p.75)

Mesmo já tendo desenvolvido alguma reflexão a respeito do novo papel do professor incitado pelas novas práticas sociais advindas das interações que utilizam as novas tecnologias como recurso, consideramos ser necessário um aprofundamento nessa discussão. Tal aprofundamento faz-se necessário para o novo papel do professor seja discutido de forma mais ampla e não tratado de maneira simplista, superficial e ingênua. Essa discussão será desenvolvida na seção que trata especificamente da formação de professores.

2.2 Letramento digital

Para que possamos entender o conceito de letramento digital, que acreditamos ser central para o estudo que nesta dissertação se desenvolve, pensamos ser antes necessária uma apreciação do conceito de letramento.

2.2.1 - Do letramento ao letramento digital

No Brasil, adotou-se o termo letramento em meados da década de 80, com o intuito de tornar clara a distinção entre as práticas do ler e do escrever

que resultam da aprendizagem do sistema de escrita, o que é denominado “alfabetização”, e práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas, denominadas “letramento”. (SOARES, 2004)

Essa distinção fez-se necessária tendo em vista que, no cenário educacional brasileiro, os conceitos de alfabetização e letramento se misturam, e não raramente se confundem. De acordo com Soares (2004), essa mescla se dá quando o conceito de alfabetização é estendido em direção ao conceito de letramento. Parte-se do *saber ler e escrever*⁴ em direção ao *ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita*.

A autora ainda nos adverte salientando que não se pode negar a relação existente entre alfabetização e letramento, sua necessidade e importância; no entanto, há a tendência de focalizar suas diferenças, e, com isso, dissolver suas especificidades. Dessa forma, observa-se uma inadequada fusão dos dois processos, na qual o letramento merece o maior destaque, deixando para a alfabetização uma condição opaca, quase obliterada.

Nas palavras de Soares (2004), alfabetização é o “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica”, e que deve ter sua especificidade defendida, sem dissociá-la do processo de letramento. A autora ainda ressalta que esse processo não precede o letramento, assim como praticado por muitos, e que ambos devem acontecer simultaneamente, podendo a alfabetização se desenvolver num contexto de letramento, com o intuito de promover a consciência fonológica e fonêmica, identificação das

⁴ Grifo nosso.

relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

Diante desse conceito de alfabetização, hoje em dia já entendido como insuficiente para práticas sociais de leitura e escrita, podemos apontar a condição de satisfação que por muito tempo perdurou, na qual a habilidade de codificar e decodificar a escrita conferia ao cidadão o status de alfabetizado, e paralelamente, isolava outros a quem o rótulo de analfabetos fora aplicado. Estamos, assim, diante de uma situação legitimada de exclusão social.

Os estudos sobre letramento intensificaram-se a partir do fim da década de 80 e são profícuos até hoje. De acordo com Soares (2004, p. 4), nomes de destaque nesta área são Leda Verdiani Tfouni (1988), Ângela Kleiman (1995, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006), Magda Soares (1998, 2002, 2004) e Roxane Rojo (1998, 2001, 2006).

De acordo com Kleiman (1995), entende-se por letramento um conjunto de práticas sociais, nas quais a escrita é usada como sistema simbólico e tecnologia, e que acontecem em contextos específicos e têm objetivos específicos. Ao praticarmos o letramento, temos como objetivo desenvolver habilidades textuais de leitura e de escrita, e proporcionar ao aprendiz a possibilidade de conviver com vários tipos e gêneros de textos, além de compreender a função da escrita. Nas palavras de Soares (2004):

Letramento - entendido (...) como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso de leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; (p.16)

A mesma autora nos incita a pensar em letramento a partir de uma outra perspectiva. Se observarmos o próprio sufixo da palavra letramento (*-mento*), depreenderemos o significado “estado resultante de uma ação”. Colocamo-nos, então, frente ao estado resultante da “ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita, para além do ensinar a ler e a escrever (alfabetizar).” Sendo assim, o indivíduo letrado é aquele que, por conseqüência exerce as práticas sociais de leitura e escrita, e participa de eventos de letramento com competência.

Podemos sugerir que o letramento constitui-se em um fator de inserção social. Se partirmos da concepção dialógica e interacionista da linguagem (BAKHTIN, 2006), podemos pressupor que o indivíduo sempre está em interação com os outros e com o mundo, numa constante atividade de constituição de si mesmo.

Nesse sentido, Soares (2002, p.146) sugere que para que esse indivíduo possa atuar de maneira competente e ativa nessas práticas sociais, essas formas de interação pedem atitudes e habilidades específicas, no que tange a práticas de leitura e de escrita. A autora afirma, dessa maneira, que esse indivíduo, capaz de atuar em tais interações, encontra-se em um estado ou condição de letramento, pois apresenta atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhe possibilitam integrar uma sociedade letrada.

No entanto, o movimento denominado novos estudos de letramento [New Literacy Studies (NLS)] (Barton, 1994; Gee, 1996, 2000, 2004; Street, 2003, 2006) sugere transformações epistemológicas para o conceito de letramento proposto por Soares (2002). De acordo com Gee (2000, p.1) esses estudos se baseiam no princípio de que “a leitura e a escrita só fazem sentido quando estudadas no contexto de práticas sociais e culturais (e pode-se acrescentar históricas, políticas e econômicas) das quais fazem parte”⁵.

A perspectiva adotada pelos teóricos dos novos estudos de letramento mostra-se mais ampla, contemplando práticas de letramento em contextos variados, extrapolando os limites do arcabouço da educação, e realçando sua conseqüente complexidade e caráter múltiplo. O que nos é sugerido é que o letramento como uma habilidade neutra, técnica cede espaço para aquele que pressupõe usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais, que reconhece uma multiplicidade de letramentos. Como sugere Street (2006):

Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. A noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá conseqüências pré-definidas para os indivíduos e as sociedades provou ser um mito, quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente o letramento (Graff, 1979; Grant, 1986; Gee, 1990; Street, 1990). Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 1985, 1993). (p.466)

⁵ Minha tradução para: (...) *reading and writing only make sense when studied in the context of social and cultural (and we can add historical, political, and economic) practices of which they are but a part.*

Pode-se inferir a partir disso que a prática de letramento na qual a pessoa está inserida e atuando, ou seja as formas de leitura e escrita que são desenvolvidas, são constitutivas da sua identidade, confirmando, dessa forma, que a aquisição do letramento extrapola as habilidades meramente técnicas. (STREET, 2006, p.466)

Tendo em vista o caráter ideológico das práticas de letramento sugeridas por Street (2003, 2006) e, conseqüentemente, as relações de poder que as permeiam, é possível afirmar que alguns letramentos se configurarão como mais dominantes e visíveis do que outros. Isso nos coloca diante da necessidade de legitimação de letramentos não reconhecidos no discurso dominante, a fim de que essa prática tenha caráter transformador e emancipatório. (FREIRE; MACEDO, 1987)

Diante desse contexto, não podemos deixar de considerar o papel primordial que os padrões neocapitalistas desempenham sobre as práticas de letramento na atualidade, direcionando-as para o desenvolvimento de habilidades e experiências específicas. Como já descrito em momento anterior deste trabalho, tais habilidades e experiências configurarão o portfólio desejado pelas práticas neocapitalistas, e que contempla a necessidade de versatilidade do trabalhador, no que diz respeito aos conhecimentos que deverá adquirir de maneira contínua, para que possam transformar e melhorar o processo de trabalho, juntamente com outros indivíduos e com o auxílio da tecnologia. (GEE, 2000, 2004)

Não podemos nos furtar de pensar, no entanto, que tomando por base as discussões apresentadas na seção anterior, esse mundo no qual o indivíduo

está inserido e com o qual ele interage tem particularidades que conferem ao letramento características próprias. As tecnologias de comunicação eletrônica incitam o surgimento de novas modalidades de práticas sociais de escrita e leitura, as quais são desenvolvidas em meio digital e carregam consigo características próprias do meio. Tem-se em mãos a necessidade premente de repensar esse conceito de letramento definido com base na leitura e escrita provenientes da cultura do papel.

Um indivíduo poderá sentir-se deslocado e excluído socialmente, se não puder interagir na sociedade atual, a qual exige habilidades características desse tempo. Não se podem descartar os usos de escrita que caracterizam a entrada do computador conectado à Internet na vida das pessoas, tendo em vista que para ter sua cidadania estabelecida, impõe-se a esse indivíduo a necessidade de saber utilizar um computador, preferencialmente conectado à Internet, a fim de ocupar um lugar que a sua contemporaneidade suscita.

Entendemos ser papel da escola propiciar situações didáticas por meio das quais a escrita digital possa figurar dentre as atividades que compõem a prática pedagógica, possibilitando ao aprendiz situações concretas de utilização dessa ferramenta produtora de sentidos.

Para melhor compreendermos essa condição de mudança, acreditamos ser necessário olhar para a evolução do espaço da escritura. Traçaremos a seguir, baseados em Soares (2002), um panorama dessa evolução que engendra a atual condição de letramento digital.

2.2.2 - A evolução da escrita

Para chegarmos ao que, para muitos, hoje é entendido como espaço comum de escrita, a humanidade conheceu outras maneiras de inscrevê-la. Até que pudéssemos experimentar a praticidade da escrita na tela, com as inúmeras possibilidades e recursos dos editores de textos, tivemos que partir da pedra polida, passando pelo rolo de papiro ou pergaminho, pelo códice (codex) e pela página de papel.

Soares (2002) aponta que cada uma destas tecnologias traz consigo características próprias que mantém com a escrita estreita relação e, conseqüentemente, influenciam as práticas de escrita e leitura. O espaço físico e visual da escrita determina a maneira como leitura e escrita serão realizadas, mantendo, dessa forma, relação com seus gêneros e usos. Além disso, e sobretudo, pode-se destacar que esse espaço condiciona as relações entre escritor e texto e leitor e texto.

O advento da escrita na tela do computador prevê mudanças não apenas entre escritor e leitor, mas também entre leitor e texto e, por conseqüência, entre o ser humano e o conhecimento. Estabelece-se, a partir desse evento, uma nova relação com o saber (LÉVY, 1999), como discutido na seção 2.1.1.

Esse novo cenário acarreta mudanças que pressupõem conseqüências sociais, cognitivas e discursivas, engendrando novas formas de acesso à informação, novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas

maneiras de ler e escrever, e que, por consequência, condicionam a necessidade de existência de um novo tipo de letramento: o digital.

Como apontado na seção anterior, se considerarmos que as práticas de letramento não se configuram apenas na aquisição de habilidades meramente técnicas e, dessa maneira, extrapolam os limites da escola, da instrução formal, permitimo-nos afirmar que para o sujeito do século XXI, apenas conhecer o código alfabético e atuar nas decisões dos grupos sociais dos quais participa não é suficiente. Para que tenha garantido o exercício pleno da sua cidadania na contemporaneidade, saber manipular um computador, de preferência conectado à Internet, configura-se como uma das condições para que isso aconteça.

Um aspecto levantado por Soares (2002) como sendo determinante para o surgimento de um novo letramento é o que diz respeito aos mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita.

Conforme expõe a autora, nos primórdios da escrita os textos manuscritos em forma de livros eram objetos de luxo. Por serem os copistas os responsáveis por sua existência, a natureza destes textos era instável, tendo em vista que esses profissionais alteravam-no, de maneira inconsciente, ou mesmo realizando uma intervenção consciente. Nesse contexto, cópias do mesmo texto dificilmente eram encontradas em versões idênticas. Além disso, com o intuito de possibilitar ao leitor realizar intervenções no texto que lia, os copistas deixavam nele espaços em branco.

No século XV, Johann Gutenberg com sua invenção – a prensa tipográfica – possibilitou à sociedade o acesso a textos impressos. Essa revolução modificou de maneira expressiva não somente as práticas sociais e individuais de leitura e escrita, mas também as formas de produção, reprodução e distribuição de textos. De acordo com Soares (2002), pode-se afirmar que, com essa transição, um novo conceito de letramento pode ser elaborado, tendo em vista as características peculiares provenientes do uso dessa tecnologia de impressão textual. Confere-se à escrita a característica de estável, produto controlado e monumental. O conceito de autor é introduzido, e em decorrência disso, passa-se a observar o status de propriedade sobre a obra, o surgimento dos direitos autorais. Sendo assim, promovem-se instâncias de controle do texto, que passa a ser produto não só do autor, mas de outros profissionais envolvidos na produção de um texto, tais como, o editor, do diagramador, o programador visual, e o ilustrador.

Por fim, como aponta Soares (2002), no século XX, com a introdução do texto eletrônico, contemplamos uma revolução vultosa, a qual trouxe ao texto características do texto manuscrito, sendo que podemos classificá-lo, de não estável, fugaz, e que pode ser pouco controlado. Pode-se citar também como característica marcante do texto eletrônico a redução da distância entre o autor e o leitor, tendo em vista que este último, não raramente, torna-se leitor-autor, pois pode fazer-se valer de uma liberdade que o possibilita construir o sentido do texto de maneira ativa e independente.

Essa característica inerente ao texto eletrônico – a multi-autoria - enseja uma revisão do conceito de autoria. Parece-nos importante voltarmos a

atenção a essa questão, tendo em vista que a intertextualidade criada pelo autor, materializada por meio de links, permite que o leitor decida que caminhos tomar na construção de sentido proveniente da leitura do texto. Mais uma vez, conforme nos alerta Soares (2002), estamos frente a novos conceitos de autoria, de propriedade sobre a obra, de direitos autorais, o que causa efeitos nas práticas de leitura e de escrita.

Diante do quadro acima exposto, acreditamos ser essencial que a escola, por ser um dos contextos no qual o cidadão se apropria de letramentos, incorpore nas suas práticas as novas configurações de uso da linguagem ensejadas pelo meio digital. Conforme afirma Araújo (2007, p. 81) “ a escola (configura-se) como um lugar propício em que se pode forjar um “novo intelectual” letrado digitalmente que poderá se inserir criticamente em uma sociedade que exige práticas múltiplas de letramento, inclusive digitais.”

2.2.3 Letramento digital: definição

De acordo com Buzato (2003) letramento digital é o “conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo”. Podemos classificar de ingênuo o conceito que muitas pessoas têm de letramento digital, definindo-o como um conhecimento técnico, a partir do qual pode-se realizar com competência tarefas como utilizar o teclado, o mouse, interagir mediante interfaces gráficas e programas de

computador, ser capaz de realizar um *download*, dentre outras coisas, o que é por Warschauer (2002) denominado *computer literacy*.

No entanto, o letramento digital abarca habilidades outras além das acima elencadas. É necessário ir além do tecnicismo inerente a elas. Se tomamos por certo que interagir é construir sentidos, e, quando utilizamos os meios digitais para interação, é natural que sentidos sejam apreendidos, é nesse contexto que entendemos a definição de letramento digital. O que extrapola os limites da página de papel e dos caracteres impressos, confere a esse tipo de letramento características particulares. Nesse caso, elementos pictóricos e sonoros são incluídos nos textos além das palavras, e contribuem para a construção de sentidos nas práticas sociais de leitura.

A multimodalidade imprime ao texto digital particularidades que o distinguem do texto impresso, suscitando a necessidade de outras habilidades para realização de construção de sentido em práticas de leitura. Pode-se ainda incluir no rol de habilidades necessárias para configurar o letramento digital, a de avaliar criticamente o material ao qual se tem acesso.

No contexto específico de ensino de LE, Warschauer (2002) vem desenvolvendo estudos que apontam para o desenvolvimento e ensino de LE para utilização das NTICs, e sugere que isso seja feito a partir de uma abordagem que envolva o desenvolvimento de tipos específicos de letramento. Em seção posterior, na qual apresentaremos tal abordagem, retomaremos a discussão sobre letramento digital.

Defendemos a necessidade de oferecer a possibilidade de desenvolvimento desse tipo de letramento no contexto escolar não apenas

particular, mas principalmente público, tendo em vista que, de acordo com Gramsci (1977, p.22), é pela revolução cultural que “o proletariado pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue obter o consenso de amplas massas”.

2.3 - Formação de professores

O espaço acadêmico escolhido para realização deste estudo foi a disciplina de *Prática Pedagógica VIII: o computador com ferramenta de ensino*, como detalharemos no capítulo seguinte. Ao optar por tal percurso, acreditamos confirmar nossa crença de que para que o professor de línguas desenvolva o hábito da prática reflexiva (SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1997; PERRENOUD, 1999b) é necessário que a matriz curricular do curso de licenciatura, o qual é responsável por sua formação inicial, propicie-lhe oportunidade para que reflexões acerca de sua prática aconteçam.

De acordo com Abrahão (2002, p. 59), o trabalho de formação pré-serviço muito tem a contribuir para formação do profissional, no sentido de modificar o seu agir e pensar, suas idéias, crenças e atitudes em relação ao processo de ensino-aprendizagem trazidas por esses alunos professores quando ingressam no curso de Licenciatura em Letras.

Os construtos teóricos que embasaram nossa discussão acerca da formação do professor de línguas estrangeiras versam sobre temas como a formação crítico reflexiva do profissional de línguas, o lugar da teoria na

formação pré-serviço do aluno-professor, a construção da sua prática pedagógica, e a construção de sua competência profissional.

Nos estudos sobre a formação do professor, seja ele de línguas ou não, o conceito de reflexão tem ocupado um lugar de destaque como sendo esse hábito o responsável pela construção, renovação e adequação da prática pedagógica, e sua conseqüente emancipação profissional.

As já discutidas peculiaridades inerentes à era da informação e os avanços tecnológicos fazem-nos assumir que a educação contemporânea não pode ser classificada como uma educação definitiva, tendo em vista o caráter dinâmico do conhecimento em virtude da instabilidade do saber. Nesse contexto, entendemos ser papel da escola, dentre outros, não só o de propor uma pedagogia renovada que esteja em consonância com as exigências da era da cibercultura, mas também o de formar pessoas questionadoras de verdades absolutas.

A incorporação da Internet no dia-a-dia das pessoas enseja como conseqüência a necessidade desse cidadão desenvolver, mais do que nunca, a habilidade de questionar, avaliar, optar pelo que lhe é útil. Essas novas tecnologias, no contexto escolar, tornam-se, então, ferramentas que podem levar o aluno à oportunidade de aprender a aprender. Neste processo o professor tem um papel de extrema relevância.

Diante dessas mudanças nas relações e dinâmicas sociais, o que se vê emergir desse contexto é a necessidade de surgimento da figura de um aprendiz permanente, seja ele na pessoa do aluno ou do professor. No entanto,

mesmo a necessidade de renovação das práticas pedagógicas já ser assunto praticamente que exaurido nas discussões acadêmicas, o que podemos notar no sistema educacional atual é a manutenção de práticas que pouco incitam os alunos a vislumbrar o aprendizado como uma constante descoberta.

Se, como já afirmado, o professor tem papel de suma importância nesse processo, acreditamos que a sociedade só poderá contemplar mudanças no sistema educacional, se discussões a respeito do aprendizado como uma constante descoberta passarem a ser feitas desde o início, no processo de formação dos professores. A partir dessa perspectiva acreditamos ser essencial que se almeje formar profissionais críticos-reflexivos

De acordo com Gimenez (1999, p. 137), é inegável que, por natureza, um professor pense sobre sua aula. No entanto, o que se advoga, quando se chama a atenção para que profissionais crítico-reflexivos sejam formados, é que essa reflexão seja realizada de maneira sistemática. Acredita-se que professores capazes de realizar a reflexão sistematicamente adquirem mais poder para direcionar e controlar o processo de ensino e aprendizagem.

Ser capaz de refletir na e sobre a ação (SCHÖN, 1992) confere ao professor autonomia político-pedagógica, e nesse sentido podemos ver estendido aos seus aprendizes os benefícios advindos de uma prática emancipada e contextualizada. Da maneira como descreve Schön (1992), o processo de **reflexão-na-ação** desenvolve-se durante a prática de ensino, pelo autor definida como habilidosa, em uma série de momentos sutilmente combinados e não exige que palavras sejam usadas. Num primeiro momento, o professor reflexivo se deparará com um sentimento de surpresa, causado por

uma atitude do aluno. Segue-se a esse momento, o desenvolvimento da reflexão a respeito do acontecido, ou seja, aquilo que foi dito ou feito pelo aluno. Simultaneamente, o professor analisa e procura entender o motivo pelo qual o feito do aluno o surpreendeu. Em seguida, ele reformula o problema provocado por aquela situação. Por fim, o professor vê-se compelido a testar sua nova hipótese. Isso ele faz propondo uma nova questão ou estabelecendo uma nova tarefa para confirmar ou refutar a hipótese que levantou a respeito do modo de pensar do aluno. Esse processo tem como utilidade a reformulação das ações dos professores no decurso de sua intervenção profissional.

Para completar o ciclo reflexivo proposto por Schön (1992), é sugerido que o professor realize posteriormente a **reflexão sobre a ação**, que se caracteriza por ser um olhar retrospectivo sobre a ação anteriormente executada. Nesse caso, faz-se necessário o uso da palavra por meio de registros, orais ou escritos, que guardarão as impressões sobre o que aconteceu durante sua prática pedagógica, fruto do que foi por ele pensado, observado e re-significado.

O ato de refletir, realizado pelo professor, está diretamente ligado à sua capacidade de dar razão ao aluno quando este faz colocações a respeito do conhecimento que está relacionado ao conteúdo daquela aula, conforme indica Schön (1992). Essa capacidade, por sua vez, manifesta-se de acordo com a maneira como o professor concebe o conhecimento. De acordo com o autor, para que possa dar importância ao que seu aluno tem a dizer, o professor deve levar em conta, que além do saber escolar – molecular, categorial, privilegiado

– há também o que se convencionou chamar de conhecimento tácito. Intuitivo, espontâneo, experimental, esse conhecimento traz informações ao professor sobre o mundo e modo de viver do aluno. Como nos adverte Schön (1992),

Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (p.82)

Um outro aspecto que deve ser levado em conta quando sugerimos que professores realizem a reflexão-na-ação diz respeito às emoções que são suscitadas mediante o processo de aprendizagem. Para Schön, é impossível aprender sem ficar confuso. Esta confusão por parte dos alunos tem que ser encorajada e reconhecida pelo professor reflexivo, assim como deve ele próprio sentir-se confuso em relação ao que ele aprende.

Percebe-se, dessa maneira, que para que haja mudança na prática do professor faz-se necessário que ele seja estimulado a utilizar o próprio ensino como forma de investigação. A esse respeito Zeichner (1992, p.126) nos alerta que a partir dessa perspectiva o ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, conferindo legitimidade às teorias práticas dos professores. Vale ressaltar, que a adoção do *practicum* como abordagem para formação de professores reflexivos sugere que os alunos-professores se

empenhem em pesquisas sobre o ensino, tendo os recursos de pesquisa ação colaborativa e a orientação em grupo como seus aliados.

O desafio que se impõe às Instituições de Ensino Superior é o de como os cursos de licenciatura em Letras devem organizar suas matrizes curriculares a fim de formar professores reflexivos. Schön defende que deve-se desviar o foco das práticas baseadas em currículos profissionais normativos em direção àquelas que propõem o aprendizado com base nas tradições da educação artística. As tradições de formação artística pressupõem características de um *practicum* (grifo do autor) reflexivo, que implicam um tipo de *aprender fazendo*. Nesse sentido concede-se ao aluno – no nosso caso aluno-professor - a oportunidade de praticar, fazer experiências, cometer erros, e tomar consciência deles e tentar novamente. Relevante para este mundo virtual (SCHÖN, 1992) que representa o mundo da prática é também a figura do professor formador (tutor, para Schön), que tem como uma das suas funções envolver os alunos professores num diálogo de palavras e desempenhos.

Tais desempenhos, tanto do aluno-professor quanto do professor-formador, convidam à reflexão, e é a partir do seu desempenho que o professor formador pode sugerir que ele seja imitado. Acreditamos ser necessário explicar que esta imitação não carrega em si o significado da uma mímica mecânica, mas aquela que pressupõe o entendimento do que há de essencial nela para que possa ser imitado, incitando, desta maneira, o aluno à reflexão.

O que se nos impõem, portanto, é pensar como a teoria acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, que fundamentará o processo de reflexão do aluno-professor até aqui definido, é trabalhada nos

cursos de licenciatura em Letras. Devemos também nos indagar se a maneira como essa teoria é apresentada aos alunos-professores promove o seu desenvolvimento crítico reflexivo ou o deixa refém da prática dogmática e mecânica que pode ser vista nas aulas de LE atualmente.

Segundo Richards (1998), os cursos de formação são estruturados com base na concepção de ensino que praticam, de acordo com o que acreditam ser um ensino de boa qualidade e quais são os conhecimentos e habilidades necessários para um professor desempenhar com êxito sua função de ensinar uma língua estrangeira. Isso determinará quais conteúdos serão desenvolvidos durante o curso, e de que maneira isto será feito. Richards indica a existência de três categorias que costumam ser vistas como ilustrativas de diferentes concepções de ensino (Zahorik, 1986, *apud* RICHARDS, 1998),: concepção de ensino como 1) ciência e pesquisa, 2) teoria e filosofia, e 3) arte ou artesanato. No entanto, o autor propõe que um continuum utilizando as três diferentes concepções seja formado, para que no seu processo de formação, o aluno-professor possa ser contemplado com a possibilidade de desenvolver de maneira permanente a auto-descoberta e renovação. Nas palavras de Richards (1998),

Uma abordagem alternativa é considerar uma concepção diferente de ensino que forma um continuum de desenvolvimento. A partir dessa perspectiva, professores que iniciam a atividade de ensinar precisam de competência técnica e a confiança para fazê-lo de acordo com princípios comprovados. As concepções de ensino ciência e pesquisa fornecem um bom começo para professores inexperientes. Conforme adquirem experiência, podem modificar e adaptar outras teorias de ensino, deslocando-se para as visões mais interpretativas de ensino implícita nas concepções de ensino como teoria e filosofia. Por fim, ao desenvolverem suas próprias teorias de ensino, podem ensinar baseando-se mais na concepção de ensino como arte ou artesanato,

criando abordagens de ensino de acordo com construtos particulares e dinâmicas de situação na qual trabalham. (p.48)⁶

O quadro abaixo caracteriza cada uma das três concepções de ensino sugeridas por Richards (1998):

	Concepção de ensino como ciência e pesquisa	Concepção de ensino como teoria e filosofia	Concepção de ensino como arte ou artesanato
Como o ensino é visto?	Atividade cuja informação e validade provêm da pesquisa científica, e que é fundamentada pela experiência e investigação empírica	Atividade fundamentada em teorias e princípios baseados em arcabouços lógicos, filosóficos, políticos, morais e outros.	Atividade que depende da habilidade individual do professor e de sua personalidade.
Qual o papel do professor de acordo com essa concepção?	Estar sempre atualizado para ser capaz de prover com sua prática a validação das teorias e dos resultados de pesquisa	Deve conhecer e compreender bem as teorias que fundamentam uma determinada abordagem, para que ela possa ser concretizada em sala de aula, a partir da sua prática.	Independente das teorias ou princípios de ensino-aprendizagem pré-estabelecidos, o papel do professor é centrar no aluno e na sua prática o seu foco de atuação, buscando procedimentos que funcionem de maneira adequada.
O que é enfatizado?	Estimula-se o aluno em formação a adquirir técnicas de investigação, e apresentam-se a eles pesquisas científicas e teorias, a fim de que sejam discutidas para que possam embasar sua prática pedagógica.	São trabalhados os princípios que fundamentam as diferentes abordagens e métodos de ensino a fim de modificar as concepções básicas dos alunos-professores para construção de uma prática compatível com tais concepções.	Procura-se contribuir com o aluno-professor no sentido de fazer-lhe descobrir seu próprio estilo de ensinar.

Quadro 1 – Concepções de ensino segundo Richards - Baseado em Richards, 1998 e Abrahão, 2002.

⁶ Minha tradução para: An alternative approach is to regard the different conception of teaching as forming a developmental continuum. From this perspective, teachers entering the teaching profession need technical competence in teaching and the confidence to teach according to proven principles. Science-research conceptions of teaching might well provide a good starting point for inexperienced teachers. As they gain experience, they can modify and adapt their initial theories of teaching, moving toward the more interpretative views of teaching implicit in theory-philosophy conceptions. Eventually, as they develop their own personal theories of teaching, they can teach more from an art-craft approach, creating teaching approaches according to the particular constraints and dynamics of the situation in which they work. (p. 48)

Nesse sentido, a disciplina de Prática Pedagógica VIII, na qual este estudo foi realizado, pode ser entendida como parte integrante de um *continuum*, como o proposto por Richards (1998) desenvolvido com vistas à formação do professor de línguas reflexivo, pois, juntamente com as disciplinas de Lingüística Aplicada, Prática Pedagógica VII: ensino de LE e Estágios supervisionados, proporciona-se a oportunidade de executarem o ciclo reflexivo proposto por Wallace (1991 e 1998, *apud* ABRAHÃO, 2001).

Da maneira como coloca Abrahão (2001), ao posicionar-se favoravelmente em relação à alternativa proposta por Richards para formação de professores de línguas,

[é] necessário que o aluno-professor tenha acesso a teorias e princípios, a resultados e técnicas de investigação, a estratégias e técnicas de ensino e, ao mesmo tempo, aprenda, com base na fundamentação teórica e prática oferecida, a olhar criticamente para a sua própria prática, a refletir sobre ela e a buscar soluções. (p.64),

também acreditamos ser necessário que o aluno em formação seja submetido a essas três concepções.

No percurso traçado pelos participantes desta pesquisa, faz-se importante notar que o curso de Licenciatura o qual freqüentaram estruturava-se de maneira a oferecer-lhes, em semestres anteriores ao da coleta de dados, acesso a teorias e princípios em relação ao processo de ensino e aprendizagem de LE, desenvolvido nas aulas de Lingüística Aplicada. No tocante às estratégias e técnicas de ensino, estas foram abordadas em duas

disciplinas a saber: Prática Pedagógica VII: ensino de LE e Estágio Supervisionada I e II em língua estrangeira, cujo planejamento também tinha como objetivo estimular o aluno a olhar de maneira crítica e reflexiva à sua prática, e juntamente com seus colegas de turma, buscar soluções aos problemas que dela emergiam.

Se, por natureza, o processo de ensino-aprendizagem de LE é complexo, acreditamos que esse estado de desordem só possa ser amenizado se houver por parte do professor uma atitude de prática reflexiva. Perrenoud (1999b) nos alerta para o fato de ainda confundirmos, e por conseqüência subestimarmos, o que “prática reflexiva” significa. É nesse sentido que se destaca a necessidade de esclarecer que a prática reflexiva do professor implica em uma ação *metódica e reflexiva* (grifo do autor) sobre os objetivos de ensino que por um motivo ou outro não são atingidos. Vale diferenciá-la da prática reflexiva espontânea de todo ser humano, quando este se encontra em uma situação de fracasso, problema, quando necessite tomar uma decisão.

Perrenoud (1999b, p.10) aponta que por parte do profissional, além de ser um processo que demanda uma metodologia para que seja realizado, a prática reflexiva deve estabelecer-se como um funcionamento estável. Isso implica realizar reflexão não apenas sobre situações de fracasso ou desconforto, mas também sobre aquelas que dizem respeito ao bom êxito da sua ação em sala de aula, tendo em vista que a vontade de realizar um trabalho mais eficaz e mais próximo do possível informa a reflexão.

Ainda de acordo com Perrenoud (1999b, p.10), outro aspecto que diferencia a prática reflexiva profissional daquela realizada por todo ser

humano, é que um profissional reflexivo *aceita fazer parte do problema* (grifo do autor). Isso significa que ele, na ânsia de superar limitações e otimizar suas ações didáticas, reflete sobre sua relação com tudo o que constitui o processo de ensino-aprendizagem, isto é, o saber, as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo, a cooperação.

Nesse sentido, não há como pensar em prática reflexiva se não a concebermos de maneira a acontecer o tempo todo, o que também justifica que ela seja executada com disciplina e método. Como aponta Perrenoud (1999b) :

Enfim, uma prática reflexiva metódica inscreve-se no tempo de trabalho, como uma rotina. Não uma rotina sonífera; uma rotina paradoxal, um estado de alerta permanente. Por isso, ela tem necessidade de disciplina e de métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender, escolher novas opções. (p. 11)

É com o intuito de libertar o professor de uma prática profissional prescritiva e dogmática que concordamos com Perrenoud (1999b) e advogamos em favor da prática reflexiva, acreditando ser dessa maneira que o profissional conseguirá lidar de maneira eficaz com a variabilidade e a transformação das suas condições de trabalho, fazendo com que cada um de seus alunos aprenda, ao invés de fazer recair apenas sobre si a responsabilidade de alcançar os objetivos do ensino.

Acreditamos que quando trazemos para o curso de Licenciatura em Letras a oportunidade do aluno-professor otimizar o uso da Internet, por meio da sua utilização durante as aulas, isso se refletirá de maneira positiva tanto no nível de uso pessoal quanto no profissional. Dessa maneira, estamos também

proporcionando-lhes a oportunidade de desenvolver uma certa autonomia em relação à sua aprendizagem e que pode reverter em benefícios voltados para o desenvolvimento das competências lingüístico comunicativa, teórica, aplicada e profissional do professor (ALMEIDA FILHO, 1994). (Esses conceitos serão retomados e discutidos mais adiante neste trabalho).

Tendo em vista que nos apoiaremos no modelo de prática reflexiva para discorrer sobre a formação de professores de línguas estrangeira, parece-nos essencial que tragamos a este arcabouço teórico uma discussão que aborde a questão da competência profissional dos professores, o que realizaremos em seguida.

2.4 - Competência Profissional de Professores de LE

Muito se espera e exige dos professores nos dias de hoje. As transformações sociais imprimem na função dos professores a necessidade de estes se relacionarem de maneira menos individualista com a sociedade. Para tanto, espera-se que este professor aja de maneira profissional e responsável frente à sua função de educar.

Definem-se bons professores em termos de competências. Para Perrenoud (2001), competência é “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Entendemos que muitos

são os saberes que compõem o que na literatura sobre formação de professores convencionou-se chamar competências profissionais.

Por compreendermos serem vários os saberes necessários à prática profissional de educar, nos apoiamos em Altet (2001, p.28) para definirmos as “competências profissionais”: *conjunto formado por conhecimentos, savoir-faire e posturas, mas também as ações e atitudes necessárias ao exercício da profissão de professores.*

Perrenoud (2000) frente ao que ele define com uma crise instaurada no sistema de educação, na qual os professores atuam voltados apenas para sua turma e utilizando práticas instauradas e de origem dogmática, propõe um inventário que traz as dez novas competências necessárias para ensinar e que contribuem para redelinear a atividade docente.

Essas competências são definidas com base no contexto social da atualidade, e estão em consonância com o novo papel dos professores por ele suscitado, discutido em seção anterior deste capítulo. No quadro abaixo trazemos o inventário proposto pelo autor:

Competências de referência		Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)
1-	Organizar e dirigir situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. - Trabalhar a partir das representações dos alunos. - Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. - Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas. - Envolver os alunos em atividade de pesquisa, em projetos de conhecimento.
2-	Administrar a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> - Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. - Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. - Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. - Observa e avaliar os alunos em situações de aprendizagem de acordo com uma abordagem formativa.

		- <i>Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão</i>
3-	<i>Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.</i>	- <i>Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma.</i> - <i>Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais amplo.</i> - <i>Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades.</i> - <i>Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas opcionais de ensino mútuo.</i>
4-	<i>Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.</i>	- <i>Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação.</i> - <i>Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociara com eles diversos tipos de regras e de contratos.</i> - <i>Oferecer atividades opcionais de formação, à la carte.</i> - <i>Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.</i>
5-	<i>Trabalhar em equipe</i>	- <i>Elaborar um projeto de equipe, representações comuns.</i> - <i>Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões.</i> - <i>Formar e dirigir uma equipe pedagógica.</i> - <i>Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.</i> - <i>Administrar crises ou conflitos interpessoais.</i>
6-	<i>Participar da administração da escola.</i>	- <i>Elaborar, negociar um projeto da instituição.</i> - <i>Administrar os recursos da escola.</i> - <i>Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem.</i> - <i>Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.</i>
7-	<i>Informar e envolver os pais.</i>	- <i>Dirigir reuniões de informação e debates.</i> - <i>Fazer entrevistas. Envolver pais na construção dos saberes.</i>
8-	<i>Utilizar novas tecnologias.</i>	- <i>Utilizar editores de textos.</i> - <i>Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino.</i> - <i>Comunicar-se a distancia por meio da telemática.</i> - <i>Utilizar as ferramentas da multimídia no ensino.</i>
9-	<i>Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão</i>	- <i>Prevenir a violência na escola e fora dela.</i> - <i>Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.</i> - <i>Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta.</i> - <i>Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula.</i> - <i>Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.</i>
10	<i>Administrar sua própria formação contínua</i>	- <i>Saber explicitar as próprias práticas.</i> - <i>Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.</i> - <i>Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).</i> - <i>Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.</i> - <i>Acolher a formação dos colegas e participar dela.</i>

Quadro 2 – Referencial completo das 10 novas competências para ensinar. PERRENOUD, 2000.

Para este trabalho, interessa-nos em particular a competência de referência número 8, que convida o professor a lançar mão das novas tecnologias na sua atuação profissional. No entanto, acreditamos não ser possível tratá-la em contexto isolado das outras, tendo em vista que muitos são os conhecimentos, sejam eles de conteúdo ou prática, que devem ser desenvolvidos pelo professor.

Como discutido anteriormente neste trabalho, as novas tecnologias transformam imensamente a maneira de nos relacionarmos com o mundo, ou seja, como nos comunicamos, trabalhamos, pensamos, decidimos, e nesse sentido a escola não pode ignorar o que se passa no mundo.

As quatro entradas sugeridas por Perrenoud (2000) dizem respeito ao professor. No entanto, vale ressaltar, que fica sob responsabilidade deste mesmo professor decidir que formação em informática ele pretende dar a seus alunos. Novamente, estamos diante da importância de ser este professor um profissional crítico reflexivo que tem em suas mãos a tarefa de decidir e avaliar o impacto das NTICs na educação de seus alunos.

Se a Internet propicia o acesso a um universo sem limites, pode-se considerar que o ambiente criado por hipertextos exige que o professor desenvolva como competência mínima a capacidade de saber o que está disponível no ambiente digital, de mover-se nesse mundo e conseguir fazer escolhas.

Ao referir-se à competência mais específica de utilizar editores de texto, Perrenoud parte da habilidade de redigir um texto simples utilizando o programa, evoluindo até a capacidade de realizar operações mais complexas de integrar documentos de diversas fontes, associando imagens e sons, e até podendo transformá-lo em uma página na web. A competência que se exige do professor para isso é menos técnica e mais lógica e didática.

Outro desafio que se coloca aos professores no contexto das NTICs é o de utilizar softwares. Pode-se afirmar que há a possibilidade de uso didático de

dois tipos de software; os gerais, que podem ter seu uso desviado para fins didático, ou os que são já desenvolvidos para este fim. Esses softwares ao serem inseridos na escola podem facilitar tarefas e conseqüentemente melhorar o rendimento e a coerência do trabalho humano. Nesse sentido o que se coloca ao professor é que este seja capaz de dominá-los, no sentido de poder planejar, decidir, encadear operações, orquestrar e reunir recursos. Para tanto e mais uma vez, é necessário que ele seja um usuário alerta, crítico e seletivo, que tenha imaginação didática fértil, e que antes de tudo, saiba manipular o software.

A comunicação à distância muito vem acrescentar à formação dos cidadãos por permitir que estes se comuniquem várias vezes ao dia, com custo baixo. A troca de e-mails e os chats podem ser incorporados à atividade docente com o intuito de ampliar as fontes de informação e construção de conhecimento por parte dos alunos. Cabe ao professor dirigir as atividades, baseado em sua habilidade didática e de relação com o saber.

Por fim, Perrenoud (2000) apresenta-nos a competência mais específica para saber utilizar as ferramentas de multimídia no ensino, salientando que se estes não quiserem ou não souberem utilizá-las para enriquecer seu próprio ensino, correm o risco de se sujeitarem à concorrência que CD-ROMs e sites multimídia fazem ao seu fazer didático. É necessário, portanto, que os professores possam fazer uso desses instrumentos multimídia já disponíveis, mas também ser capazes de desenvolver em seus alunos uma predisposição, uma curiosidade e expectativas, no sentido de tomar a frente de uma demanda social orientada para a formação.

Sendo assim, cabe ao professor decidir que espaço as NTICs ocuparão nas aulas que ministrarão, decisão esta que deverá ser tomada com base nos benefícios por elas concedidos à educação, mas também observando seus perigos e limites. O professor profissional, mesmo se optar por utilizar as NTICs de maneira moderada, deverá pensar sobre as relações entre a evolução dessas tecnologias, das competências intelectuais e a relação com o saber, pois como já colocado, elas modificam a maneira de viver, de se divertir, de se informar, de trabalhar, de pensar. E isso, indubitavelmente, afeta as situações nas quais os alunos se encontrarão, e que exigirão deles mobilizar conhecimentos que desenvolveram na escola. As NTICs demandam uma mudança de paradigma para atuação dos professores. Como nos aponta Perrenoud (2000),

A verdadeira incógnita é saber se os professores irão apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídia, ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem. (p. 139)

No que tange à formação do professor de LE, podemos afirmar que essa competência para utilizar a Internet em suas aulas figura entre as características que compõem o perfil do professor profissional, do qual trataremos a seguir.

Na área que trata da formação dos professores de LE no Brasil, as discussões sobre competência profissional foram primeiramente realizadas por Almeida Filho (1993, p.21). O autor conceitua essa competência como *o nível*

mais alto de consciência e fruição profissional, capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas.

Esse conceito foi re-elaborado e ampliado pelo próprio autor, tendo sido registrado em 2006 a seguinte acepção: *capacidade maior de mobilização, avaliação dos recursos e intervenção nas outras competências a partir de um conjunto de conhecimentos/concepções, capacidade de ação e atitudes que tem a ver com o ser professor(a) de língua(s) reflexivo.* (ALMEIDA FILHO, 2006, p.12).

Segundo o autor, o trajeto rumo à aquisição da competência profissional passa de início ao que ele chama de **competência implícita**, sendo esta caracterizada pelo conjunto de crenças, intuições e experiências anteriores, as quais contribuem para a concepção que este professor tem inicialmente sobre o que seja ensinar e aprender. Soma-se a essa competência mais básica, a capacidade essencial de poder se comunicar na língua estrangeira a qual o constitui um professor de LE. A ela Almeida Filho dá o nome de **competência comunicativa**.

A esse conjunto de competências básicas e fundadoras de atuação do professor, na medida em que este passar a se dedicar a leituras, estudos e discussões, quer no seu momento de formação inicial, quer na formação continuada, novas concepções teóricas passarão a figurar no seu repertório e integrarão seu conjunto de conhecimentos, renovando sua competência implícita e configurando a **competência teórica**. Baseado nesses novos conhecimentos, o professor de LE capacita-se a explicar, entender e discutir o

que acontece durante suas aulas, lançando um olhar mais profissional ao processo de ensino-aprendizagem de LE. Assim, caracteriza-se o que o autor chama de **competência aplicada**.

Além disso, o professor de LE deve sempre primar por seu crescimento, buscando em estudos, cursos e leituras complementares recursos que podem auxiliá-los na resolução de imprevistos e problemas surgidos no seu contexto de sala de aula. Essa atitude de buscar soluções que otimizarão suas aulas figura entre aquelas que compõem a **competência reflexiva** do professor.

Portanto, ao desenvolver a competência profissional, além de poder articular as competências acima discutidas, de acordo com Almeida Filho (1993, p.21) e Perrenoud (1999b, p. 12), o professor de LE afirma estar comprometido com seu crescimento profissional, mostrando-se interessado por sua classe, trabalhando em equipe, participando da vida e do projeto do estabelecimento de ensino no qual atua, acompanhando de perto as atividades sindicais e corporativas no âmbito da sua profissão, e também investindo na vida social, cultural, política e econômica local, regional ou nacional.

Por fim, trazemos ao escopo deste trabalho o que consideramos ser uma proposta coerente sobre as competências necessárias ao professor de LE da atualidade, desenvolvida por Basso (2001), que apresenta-nos uma equação de competências, que pressupõem a construção e interação social do conhecimento. As competências são concebidas em duas faces constituintes e constituidoras de uma mesma figura, tornando-se essenciais para o alcance da sua completude. Conforme explicitado pela autora:

Uma face apresenta as competências do professor enquanto um bom usuário da língua que leciona, isto é, que domina o uso e a forma da nova língua; a outra face traz as competências necessárias a um professor de LE, toda a bagagem que carrega como profissional da linguagem, seu compromisso ético e político. Se ambas estiverem bem desenvolvidas e em sincronia, teremos alcançado o sonho: ter o perfil do educador pela LE. (p. 151)

O que nos faz aderir à proposta de Basso é a dimensão ampliada sugerida por sua equação, no sentido de fazer da tarefa de educar pela LE, o principal papel do professor, o que acreditamos ser coerente com as necessidades levantadas pela era da cibercultura e que vêm ao encontro do perfil que delinearemos a seguir, para o professor de LE que lança mão das NTICs para realização da sua prática de ensino.

2.5 - Papéis dos professores

Se ao nos dirigirmos a esse novo estado ou condição de ser capaz de atuar com competência nas práticas sociais de leitura e escrita no meio digital, utilizamos o termo letramento digital, parece-nos razoável e coerente repensar o papel desempenhado por esse professor, ou pelo menos a sua representação social.

De acordo com Kleiman (2006), o novo cenário social, além de nos fazer repensar e redefinir os sentidos de pertença e de identidade, visa também à legitimação de práticas populares de uso da escrita, e por conseqüência, à

transformação das estratégias de ensino da escrita, bem como das estratégias dos cursos de formação de professores com vistas à sua atuação nesses novos contextos. Nesse sentido, a autora sugere a emergência de dois modos de representar o professor em formação: o primeiro é o que ela denomina a) *hegemônico*, informado teoricamente pelo socioconstrucionismo; e o segundo b) *emergente*, informado pelos estudos de letramento que, na opinião da autora “poderia, se não substituir, complementar o primeiro”.

Apoiada no conceito de que os usos da linguagem e suas estruturas, além de mediar as relações entre o pensamento e o mundo, constituem relações sociais e identidades, a autora apresenta o conceito de representação social (MOSCOVICI, 1990 *apud* KLEIMAN, 2006), o qual considera central na construção de identidades, e orientam a prática do professor.

A partir desse conceito, podemos inferir que as práticas sociais que visam à formação de professores de LE contribuem de maneira singular para a construção de identidades desses professores, que, de acordo com Kleiman (2006) podem ser inferidas com base nas práticas discursivas das áreas acadêmicas voltadas para a formação do professor, nos modelos teóricos que são enfatizados nesses cursos, e nas suas estruturas curriculares.

Consideramos relevante conceituarmos o termo “representações sociais”, tendo em vista o fato de já termos anteriormente afirmado que elas norteiam a prática docente do professor. Para tanto, citamos Kleiman (2006):

As representações sociais são definidas como conjuntos de conhecimentos a propósito de objetos, pessoas, idéias que, sendo partilhados pelos indivíduos ou grupos que se representam a si mesmos através delas, determinam seus

comportamentos e as relações que estabelecem com outros objetos, fenômenos, práticas, pessoas e idéias; guiando-os nos modos de nomear e definir os diferentes aspectos da realidade diária; nas tomadas de decisões e nos posicionamentos (BOURGAIN, 1988; ABRIC, 2001; JODELET, 2001, *apud* KLEIMAN, 2006, p.2)

Se aplicarmos esse conceito para a formação da identidade do professor, devemos nos lembrar que ele estará sendo constituído ao exprimir uma opinião sobre um objeto ou uma situação. Essa opinião terá suas bases ancoradas nas suas interações e atuações sociais, o que nos permite afirmar que, enquanto professor, sua opinião representará, de modo geral, aquela presente na prática discursiva do curso de formação no qual se licenciou.

Para Kleiman (2006, p.2), há, portanto, uma relação dialética entre a representação individual de si mesmo e a representação que os outros têm do indivíduo, na medida em que um constitui o outro, ressaltando a importância desses componentes identitários nos grupos culturais, profissionais e nas associações.

De acordo com Goffman (1975, p.25), “quando um indivíduo representa um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles”

É com base neste conceito que Kleiman (2006) discute a existência de outro papel do professor além do de mediador, já adotado nos discursos acadêmicos. Faz-se relevante pensar no professor como um agente de letramento. Delinearemos em seguida o perfil de cada um destes tipos de professores, conforme as idéias de Kleiman.

2.5.1 - O professor como mediador

Entende-se por professor mediador aquele que desempenha o papel intermediário entre duas partes interessadas no processo de transação de significado, ocupando, dessa maneira, a posição de árbitro. Sendo assim, é outorgado ao docente o papel central na co-construção do saber. Esse conceito vai de encontro àquele inerente ao sociointeracionismo, que pressupõe uma construção conjunta do conhecimento. Kleiman (2006) salienta que, do ponto de vista teórico, o conceito de professor mediador é consistente. No entanto, na metáfora espacial cotidiana, ele é re-significado incorporando características que não se adequam aos pressupostos do sociointeracionismo, como já mencionamos acima.

Quando nos referimos ao professor como aquele que desempenha o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, com base nas discussões acima apresentadas, pressupomos estar implícita nessa visão a concepção de uma distribuição desigual do saber, conferindo a ele o status de professor mediador com privilégios.

Não podemos nos furtar de pensar, e também concordar com Kleiman, que, se há privilégios concedidos ao professor mediador na interação em busca do conhecimento, extingue-se, dessa forma, a dimensão política da sua prática docente, a qual enseja o ensino da leitura e da escrita a grupo de diferentes etnias, gêneros ou classes sociais. Entende-se que isso descaracteriza a dimensão identitária da prática social de ensinar a grupos diferentes. Nas

palavras da autora, “aprender a ler e a escrever envolve aprendizagem de práticas discursivas dos grupos aos quais o aprendiz não pertence”.

2.5.2 O professor como agente de letramento

Neste trabalho já discutimos amplamente a necessidade dos tempos atuais de se propiciar ao aluno a possibilidade de se tornarem digitalmente letrados, e por esse motivo, acreditamos ser mais coerente adotarmos como conceito fundamentador de nossas análises o que Kleiman (2006) chama de agente de letramento.

Se desejamos que os professores de línguas egressos de um curso de Licenciatura conscientes do seu papel profissional e político, aquele que refletirá na formação de seus alunos, transformando-os efetivamente e permitindo que eles não só façam diferença, mas também tenham visibilidade no mundo dominado pela escrita, acreditamos ser necessário que esses professores apoiem suas práticas educacionais na ação social.

A prática escolar comum, cenário das atividades de ensino da escrita e da leitura, não raramente privilegia a realização de uma atividade linguageira, a qual se constitui em objetivo final e único. Essa situação condiciona o sentimento de ausência de sentido e de funções fora da sala de aula dessas práticas de escrita. Diante deste cenário, acreditamos ficar obliterada a função mobilizadora de conhecimentos e promotora das capacidades e recursos dos seus alunos, em favor da sua formação crítica. (KLEIMAN, 2006)

É nesse sentido, com o intuito de buscar uma prática diferenciada e emancipadora, que advogamos em favor do professor como agente de letramento. Para definir esse novo papel do professor, Kleiman (2006, p.4) faz um percurso que parte do conceito de *prática social* - “seqüência de atividades recorrentes e com objetivo comum que dependem de tecnologias, de sistemas de conhecimento específicos e de capacidades para ação” - , evoluindo para a definição de *agente social*, para então apresentar as características de um agente de letramento.

As práticas de ensino são classificadas como práticas sociais, e como tais, envolvem indivíduos em interação e constante significação. Nessas interações e negociações de significado figuram, no contexto imediato, professores e alunos. É nesse cenário que o professor deve ser entendido como um agente social, se almejamos a formação crítica e cidadã dos alunos. Conforme define Kleiman (2006):

Um agente social é um mobilizador, dos sistemas de conhecimentos pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola, seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso de escrita situadas, das diversas instituições. (p.4)

Se levarmos em consideração que a contemporaneidade pressupõe que uma parte significativa dessas interações acontece em meio digital, podemos afirmar que, na impossibilidade de lançarmos mão da rede mundial de computadores para realização do processo de ensino-aprendizagem, por

consequência, poderemos estar negando aos educandos a oportunidade de uma formação cidadã e inclusão social, tendo em vista que, como já discutido, sua cidadania passa pela necessidade de saber manipular e utilizar de forma crítica o computador conectado à Internet.

O meio digital é o espaço no qual saberes não acadêmicos convivem com os acadêmicos construindo a inteligência coletiva. Nesse sentido, vemos este meio como um possibilitador da prática de letramento, na qual o professor pode ser entendido como um agente social.

Posto que o papel do professor deve ser aquele que se enxerga como indivíduo pertencente a uma coletividade, infere-se com base nessa perspectiva, que a noção de uma distribuição desigual do saber esvazia-se, conferindo ao docente um lugar sem privilégios, que entende que suas tarefas vão ao encontro dos interesses da coletividade. Assim sendo, dentre as várias ações de um agente de letramento figuram a) a organização do grupo para a ação coletiva, b) a tomada de decisão sobre um curso de ação e a possível c) modificação curso, com base nas mudanças que as ações do grupo acarretam, e d) o integrar-se com outros agentes de forma estratégica. (KLEIMAN, 2006)

Só o professor que não tem um lugar privilegiado na hierarquia do processo de ensino e aprendizagem de língua será capaz de responder e atuar no caos informacional que o ciberespaço engendra. Os problemas de orientação e de aprendizagem no universo do saber em fluxo dependem da existência de uma interconexão em tempo real de todos com todos, para que soluções práticas possam ser alcançadas. É nesse contexto que afirmamos que se o professor ainda se mantiver na posição de autoridade, no contexto de

ensino, não será capaz de promover a inteligência coletiva, por meio da interconexão, característica do ciberespaço.

Assumindo esse papel de agente de letramento, o professor de línguas concretiza a possibilidade de tornar autônomos grupos que, na maioria das vezes, tem suas vozes silenciadas. Essa viabilização do senso de autonomia torna-se passível de acontecer quando, executando sua função de mobilizador dos saberes e experiências dos alunos, o professor os incita à ação via práticas letradas. Novamente, vemos o meio digital como propício para o professor executar sua função de mobilizador. Como aponta Lévy (1999),

[...] O ideal mobilizador da informática [...] [é] a inteligência coletiva, a saber, a valorização, a utilização otimizada e a criação de sinergia entre as competências, as imaginações e as energias intelectuais, qualquer que seja sua diversidade qualitativa e onde quer que esta se situe. (p. 167)

Além do benefício proporcionado à formação de seu aluno, para o professor, incorporar o papel de agente de letramento significa tornar-se ator, um agente da coletividade, e por conseqüência promover a própria autonomia, obliterando a imagem de reprodutor e aplicador de teorias. Como coloca Kleiman (2006):

Ao mobilizar as capacidades dos membros dos grupo, ao favorecer a participação de todos segundo suas capacidades, o agente de letramento, ele próprio um ator social, cria as condições necessárias para a emergência de diversos atores, com diversos papéis, segundo as necessidades e potencialidades do grupo.

Ainda de acordo com Kleiman (2006), no rol de características ensejadas pela função do professor como agente de letramento figuram, portanto, a participação coletiva, a mobilização e agência, a autonomia e a autoria, configurando-se estas em representações desejáveis de um professor para que haja a promoção da negociação participação mais democrática, tanto por parte dele, como dos alunos que por ele serão formados, numa sociedade de práticas sociais letradas.

Essas funções do professor até então delineadas nos parecem ser coerentes e mais adequadas para o desempenho de sua função docente, quando as NTICs passam a figurar como um dos recursos didáticos do qual lançará mão para o ensino de LE.

Apresentaremos em seguida as propostas metodológicas para inserção das NTICs no conteúdo de ensino de LE, com os estudos de Warschauer e Shetzer (2000).

2.6 - Propostas metodológicas de inserção das NTICs no contexto de ensino de línguas

Entendemos ser essencial deixar novamente esclarecido que as reflexões desenvolvidas neste estudo, terão como eixo condutor a utilização do computador conectado à Internet como meio pelo qual os professores organizarão e executarão suas aulas presenciais de língua estrangeira. Diante disso, passaremos a discutir nesta seção as possibilidades de inserção do

computador conectado à Internet nas aulas de LE. Como anteriormente explicitado, das NTICs disponíveis ao professor, a disciplina PPVIII optou por centralizar suas discussões e reflexões sobre o uso do computador conectado à Internet. No entanto, achamos por bem trazer a este capítulo teórico um panorama histórico de uso do computador no processo de ensino-aprendizagem de LE até então.

No rol de possibilidades de inserção da NTICs no ensino de LE, destacamos duas: *Computer Assisted Language Learning (CALL)* e *Network-based Language Teaching (NBLT)*⁷

A evolução do ensino de línguas auxiliado pelo computador tem como causa as mudanças, ao longo do tempo, nas abordagens de ensino de línguas e também o papel atribuído ao computador nesse processo.

O CALL (Computer Assisted Language Learning) dividiu-se em três fases: a) o CALL behaviorista, b) CALL Comunicativo e c) CALL Integrativo (WARSCHAUER; HEALY, 1998).

No CALL Behaviorista o papel atribuído ao computador era o de tutor de atividades mecânicas e repetitivas de estruturas gramaticais que seriam realizadas pelos alunos. Com o declínio do prestígio dos modelos behavioristas e o relativo impacto das idéias do método comunicativo do ensino de línguas, a segunda fase do CALL, a comunicativa, concebia o computador como uma ferramenta que pudesse proporcionar ao aprendiz oportunidades de usar a

⁷ Neste trabalho optamos por manter alguns termos em inglês (Network-based language teaching, Computer literacy, Multimedia literacy, Information literacy, Computer-mediated communication literacy) por não tê-los encontrado traduzidos para o português na literatura a respeito do ensino de línguas mediado pelo computador.

língua alvo e de forma autêntica. Esperava-se, também, que o computador realizasse a interação não só entre aprendiz e máquina, mas também entre aprendiz e aprendiz.

Por fim, nos anos 90, com o surgimento da Internet, os computadores passaram a ser os responsáveis por fornecer o ambiente no qual o aluno é exposto a uma variedade de ferramentas tecnológicas, por meio das quais a aprendizagem pode acontecer. Evidenciou-se nessa fase o possível ganho de autonomia no processo de aprendizagem.

Ao proporem o *Network-based Language Teaching* (NBLT), Kern e Warschauer (2000) explicam que as bases teóricas de sua proposição são de cunho social e cognitiva, e que os usos da comunicação mediada pelo computador têm focado principalmente na criação de comunidades discursivas. Sendo assim, têm por objetivo que se explore o potencial do computador conectado à Internet a fim de que as aulas de língua estrangeiras sejam enriquecidas, com o intuito de proporcionar a comunicação entre humanos, e não apenas entre aprendiz e computador.

Como já amplamente discutido nas seções anteriores, na atualidade, a Internet se transformou em um local, no qual, com freqüência, acontecem interação, socialização e entretenimento. Dessa maneira, permitimo-nos afirmar que, dentre os vários letramentos dos quais o cidadão pode apropriar-se (STREET, 2006), o desenvolvimento de letramentos eletrônicos pode ser considerado um dos meios pelo qual pode-se criar espaço para criatividade, raciocínio e a formação do indivíduo.

Entendemos, então, que a Internet apresenta-se ao professor de língua estrangeira não apenas como uma ferramenta que o auxilia no ensino de línguas, mas também como um dos meios de acesso a práticas de letramento e de comunicação.

Tendo em vista o que até esta parte foi discutido neste trabalho, pudemos ver confirmado que tanto a língua – materna ou estrangeira - quanto a tecnologia constituem-se ferramentas que promovem o desenvolvimento individual e social. Ao assumir esse papel, utilizar a tecnologia de modo não reflexivo para otimizar a aquisição de língua estrangeira pode depor contra suas funcionalidades e possibilidades de inserção social. Cabe-nos refletir sobre maneiras mais adequadas de se integrar a tecnologia em programas que visam o desenvolvimento de competências de uso da língua estrangeira.

Diante do contexto acima descrito, apoiamo-nos em Warschauer (2002) para delinear um caminho para sistematizar o uso das NTICs no processo de ensino-aprendizagem de LE, por acreditarmos serem seus estudos e proposta coerentes com as necessidades que nos são impostas mediante as novas práticas sociais letradas que emergem da era da informação.

Para a inserção das NTICs no ensino de línguas, o autor advoga em favor de uma abordagem do desenvolvimento (*developmental approach*) e nos chama atenção para o fato de serem produto e processo elementos críticos tanto para o ensino de línguas como para a teoria do desenvolvimento. Diferente do conceito que, no passado, focava apenas a riqueza como produto final do desenvolvimento, a atualidade exige que este conceito traga impregnado em si questões mais amplas como as da inclusão social e a da

proteção contra vulnerabilidade, incorporando o letramento, o cuidado com a saúde, a igualdade social e os direitos democráticos. (WARSCHAUER, 2002)

Acreditamos ser necessário acrescentar à visão de Warschauer (2002) a idéia de Street (2006, p.466) a respeito da multiplicidade de letramentos, exposta em seção anterior, que sugere que os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos educacionais específicos e com relações de poder e ideologia, sendo, dessa maneira, possível validar todos os tipos de letramento.

Para Warschauer (2002), essa mudança de perspectiva sobre a noção de produto, amplia a sua definição, depositando no processo grande responsabilidade sobre a qualidade do produto final. O autor afirma que para que a mudança seja sustentada, o indivíduo deve participar de maneira ativa e democrática no seu processo de desenvolvimento.

Esse mesmo viés é utilizado pelo autor ao se referir às questões concernentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. A atualidade apresenta-nos teorias que enfatizam o processo de aprendizagem, tornando obsoletas aquelas que se preocupam apenas com o produto resultante deste processo.

Com base nessa premissa que apresenta a abordagem do desenvolvimento para o uso de tecnologia no processo de ensino-aprendizagem de línguas, Warschauer propõe que professores tenham como seu objetivo o desenvolvimento de *letramentos eletrônicos (electronic literacies)* por seus alunos, tendo em vista que o significado de ser um usuário

competente da língua tem sofrido mudanças em razão da rápida difusão das NTICs. O que se entende como sendo necessário nesse cenário é que professores não utilizem as tecnologias apenas para ensinar a LE, mas que a LE seja ensinada para que estes aprendizes possam utilizá-las de maneira eficaz e em prol do seu próprio desenvolvimento.

Nesse contexto, o autor propõe a existência de 4 letramentos que devem ser promovidos pelo professor:

- 1) *Computer literacy*: caracterizado pelo conforto e fluência em utilizar o computador e seus componentes, como por exemplo o teclado;
- 2) *Information literacy*: demonstra a habilidade do usuário em encontrar online a informação desejada e avaliá-la de maneira crítica;
- 3) *Multimedia literacy*: caracteriza um usuário competente em produzir e interpretar documentos complexos que englobam textos, imagens e sons;
- 4) *Computer-mediated communication literacy*: denota o usuário que possui o conhecimento da pragmática da interação online individual ou em grupo;

A partir da visão de uso da tecnologia em aulas de LE, vale ressaltar que utilizá-la como ferramenta para auxiliar o processo de ensino aprendizagem não significa transformar o objetivo do que deve ser aprendido, tendo em vista que a língua – no caso deste estudo, a estrangeira - constitui uma ferramenta de poder que permite que os indivíduos figurem de forma mais participativa na sociedade.

Diante da expansão dos objetivos de ensino de línguas tendo as NTICs como ferramenta para um nível além de individual também social, o autor ainda nos chama a atenção para outra competência que deve figurar dentre aquelas que compõem o perfil do indivíduo atuante na era da informação, seja ele um aprendiz, um professor ou uma instituição: a necessidade de existência de uma capacidade de constante inovação e adaptação. Warschauer aponta a autonomia como sendo o elemento crítico para concretização do sucesso na era da informação.

Há, nesse sentido, uma outra necessidade de expansão de conceito, segundo o autor. Entende-se que o sentido de autonomia que emerge desse contexto atual deve abranger a habilidade de desenvolver, explorar, avaliar e adaptar as novas tecnologias na medida em que estas evoluem, abandonando o conceito anterior simplista que confere à autonomia o sentido de uso auto-direcionado de língua e da tecnologia. O que se mostra essencial nessa perspectiva é o desenvolvimento de uma capacidade de sustentabilidade, desviando o foco da obtenção de resultados a curto prazo.

Pode-se inferir, dessa maneira, que exige-se do sistema educacional uma adaptação no sentido de mostrar respeito às realidades locais e que o trabalho pedagógico seja desenvolvido sob parâmetros de instituições locais. Essas idéias mostram-se consonantes com aquelas trazidas pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as quais sugerem que o ensino da língua estrangeira deve também pautar-se em práticas que considerem a realidade local dos aprendizes e que favoreçam a inclusão digital. Conforme consta do texto do documento (2006):

Nas propostas de inclusão digital, é necessário realizar uma crítica sobre os efeitos da globalização, uma discussão sobre os valores daquilo que é “global” e daquilo que é “local”. Sem esse discernimento, o raciocínio “globalizante” poderá conduzir à crença de que os conhecimentos sobre informática e sobre a língua inglesa (duas ferramentas tidas como “imprescindíveis” para a entrada na sociedade globalizada) bastam para a integração social, uma integração que se traduz por emprego, sucesso profissional, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento. (p.96)

Trazemos para as reflexões desenvolvidas nesta seção as contribuições de Shetzer & Warschauer a respeito da abordagem de letramento eletrônico para o *network based language teaching* (NBLT).

Para os autores é imprescindível que o educador entenda que o que distingue a abordagem de letramento eletrônico para o *network based language teaching* (ensino de línguas com base na Internet) é que este último implica em trabalharmos com vistas ao ensino da língua para que o aprendiz tenha um bom desempenho ao utilizar a tecnologia de informação, e não apenas destacando a tecnologia como ferramenta para o ensino desta língua, como já mencionamos.

A abordagem sugerida por Shetzer & Warschauer (2000) toma como base três premissas, que serão em seguida discutidas. A primeira diz respeito à distinção alfabetização x letramento, a qual eles se referem destacando a importância de não apenas se aprender a decodificar e utilizar letras e palavras, mas também dominar os processos que são considerados de extremo valor em sociedades, culturas e contextos em particular.

Em seguida os autores referem-se à multiplicidade de letramentos, os quais dependerão do contexto, propósitos e meio. Por fim, a terceira premissa

nos remete à diferença entre letramento eletrônico e *computer literacy*, ressaltando que este último refere-se a atividades relativamente simples como ligar ou desligar o computador, ao passo que o primeiro diz respeito à maneira como as pessoas utilizam o computador para interpretar e expressar significados. Com base neste conceito é que Shetzer & Warschauer (2000) afirmam que:

O letramento digital, nesse sentido, envolve o que tem sido chamado de *information literacy* – a habilidade de encontrar, organizar e fazer uso da informação – mas o letramento digital é mais amplo, no sentido em que abrange como ler e escrever nesse novo meio. (p.173)⁸

Desta maneira, o autor divide as habilidades inerentes ao letramento eletrônico em três áreas amplas que se sobrepõem: comunicação, construção e pesquisa.

Assim como já fizera Lévy (1999), Shetzer e Warschauer (2000) destacam a importância da Internet como ferramenta que amplifica nossas capacidades intelectuais, e mais especificamente, no que diz respeito à comunicação, transforma a maneira como interagimos nos negócios, educação e na vida pessoal. Dessa maneira, confere à comunicação mediada pelo computador (CMC) o status de difícil de ser dominada, se utilizada de maneira inadequada. Além disso, deve-se levar em conta que ela apresenta características próprias e também características típicas da comunicação

⁸ Minha tradução para: *Electronic literacy thus involves what has been called information literacy – the ability to find, organize, and make use of information – but electronic literacy is broader in that it also encompasses how to read and write in the new medium. (p. 173)*

escrita e oral. Isso nos leva a concluir que, assim como em todo tipo de comunicação, o indivíduo, que dominar características sociolingüísticas e de estilo próprio do meio, realizará com mais facilidade e sucesso a ação de comunicar-se.

Considerando todas as características acima descritas, pode-se afirmar que mais uma vez o papel do professor nesse processo deve ser destacado, tendo em vista que na função de mobilizador dos sistemas de conhecimentos dos seus alunos, pode favorecer uma troca de idéias profícua, se ao inserir a comunicação mediada pelo computador (CMC) em suas aulas, esta for feita de maneira responsável e crítica. Nesse sentido, entendemos que aprender a se comunicar via computador não significa apenas realizar a transposição de um meio de comunicação para outro, mas adotar novas maneiras de interagir e colaborar.

A segunda área que abrange as habilidades inerentes ao letramento eletrônico segundo Shetzer e Warschauer (2000) é a da construção, que corresponde ao que na pedagogia tradicional denominamos de “escrita”. No entanto, os autores nos advertem que o termo “construção” é usado por eles para designar três mudanças importantes, oriundas da interação em meio digital: (1) de texto para hipertexto, (2) de palavras para multimídia, e (3) de autor para co-construtor. Como já discutido neste trabalho, este aspecto traz para a prática docente desafios, no que diz respeito à novas modalidades de leitura e significação, e como isso se refletirá na prática docente do professor com vistas ao desenvolvimento do letramento de seus alunos, por meio do processo de ensino-aprendizagem de LE.

Por fim, a terceira área discutida pelos autores é a que diz respeito à pesquisa. O mar sem fim de informações coloca ao indivíduo a exigência de saber como navegar na Internet, buscar por informações e avaliá-las criticamente e interpretá-las, o que se configura no conjunto de habilidades mais relevantes que compõem do letramento eletrônico.

Como sugerido anteriormente, essa habilidade deve ser ampliada, pois não se avalia criticamente apenas textos, mas documentos de hipermídia, e no meio digital, pesquisar envolve saber utilizar um mecanismo de busca de maneira efetiva e em seguida ser capaz de julgar a fonte da qual a informação provém, conferindo a ela um caráter confiável, válido e preciso. Sendo assim, ler em ambiente digital demanda letramento crítico, pois, conforme aponta Jordão (2007):

O letramento crítico , então, apresenta-se como uma alternativa para ressaltar aos nosso olhos a multiplicidade de maneiras de construir sentidos e entender o mundo, as relações de poder que se estabelecem entre elas, a produtividade dos confrontos decorrentes de tais relações, e a necessidade de especular sobre o que possibilita a existência de cada uma das perspectivas, bem como quais podem ser conseqüências no mundo. Abordar a aprendizagem por tal viés significa pensar o mundo “multimodalmente”, ou seja, considerar a diversidade de maneira crítica, percebendo nela a potencialidade construtiva e destrutiva dos confrontos entre diferentes visões e mundo. (p.24)

Retomamos, então, um princípio já mencionado por Warschauer – o da autonomia. Neste ponto entendemos que o comportamento autônomo do aprendiz alia-se às áreas acima discutidas para configurar o letramento eletrônico. Partimos da premissa de que para que o sucesso na era da informação seja alcançado, é necessário que o aprendizado tenha características que reflitam a autonomia, a flexibilidade e a sustentabilidade do aprendizado, o que nos leva a primar por um paradigma interativo de

aprendizagem (LEMKE, 1998 *apud* SHETZER; WARSCHAUER, 2000), o qual possibilita ao aluno assumir a responsabilidade por seu aprendizado, seja trabalhando em projetos individuais ou de maneira colaborativa.

Tendo até aqui contemplado as bases teóricas que fundamentam a utilização da Internet para o ensino de línguas, parece-nos importante ressaltar o papel fundamental do professor nesse processo, tendo em vista que ele será, nesse contexto educacional, o responsável por oferecer a seus alunos a oportunidade de desenvolverem o letramento digital.

Se, de acordo com Warschauer e Shetzer (2000), é necessário que o sistema educacional adapte-se às realidades locais e possam promover o letramento digital, entendemos que tais esforços devam ir também em direção à formação do professor, para que suas práticas educativas possam favorecer o desenvolvimento desse tipo de letramento. Nesse sentido, vemos justificada a teoria utilizada para fundamentar este estudo, uma vez que traçamos como seu objetivo investigar se professores de LE em formação, ao terem a oportunidade de acesso às teorias sobre o uso das novas tecnologias em suas aulas, serão capazes de transpor esse conhecimento à sua prática pedagógica.

Capítulo III

METODOLOGIA DE PESQUISA

O terceiro capítulo desta dissertação destina-se a apresentar a base metodológica adotada na realização deste estudo. A seção 3.1 traz a metodologia de pesquisa utilizada e sua respectiva justificativa; em seguida, na seção 3.2 exporemos o contexto em que a coleta de dados foi realizada e traçaremos o perfil dos participantes; na seção 3.3, por fim, identificaremos os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados.

3.1 – Abordagem metodológica

Como já apresentado no Capítulo I, a área de concentração na qual esta investigação está inserida é a de ensino e aprendizagem de línguas, tendo como foco principal as questões concernentes à formação de professores. Nessa linha de pesquisa, o interesse é investigar como se dá a formação pré-serviço de futuros professores e também discutir a atuação do professor em serviço, com o intuito de colaborar com a renovação da prática pedagógica desses profissionais.

Como aponta Moita Lopes (1994, p.331), os significados que caracterizam o mundo social são construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o

mundo a sua volta, fazendo com que haja várias realidades. Podemos afirmar, dessa forma, que o professor de línguas é parte integrante desse mundo social, e que por meio da linguagem e na interação com o outro, colabora para a construção do mundo ao seu redor.

Tendo como base o contexto acima descrito, no qual a noção de mundo social depende da existência do homem, acreditamos ser de extrema importância que a visão dos participantes desse mundo social seja levada em conta na pesquisa que se pretende realizar. Ao nos propormos a investigar a formação de professores de línguas, pensamos ser adequado trabalhar e desenvolver este estudo a partir do paradigma interpretativista de pesquisa. Dessa maneira, é possível realizar a compreensão e a interpretação dos fatos, acreditando que o real se constrói na relação entre o pesquisador e seus participantes de pesquisa. Os significados são construídos a partir dessa relação que pesquisador e participante de pesquisa estabelecem entre si, e que é influenciada por fatores subjetivos.

Neste estudo, observamos os fatos particulares que constroem a formação dos professores de LE no tocante ao uso das NTICs, a partir de uma perspectiva processual, focalizando os acontecimentos ao longo da experiência da professora-pesquisadora na interação com os alunos em formação. Não concebemos outra maneira de organizar tal experiência e ter acesso a sua compreensão, senão por meio da linguagem. Isso nos coloca frente a uma operação científica que se caracteriza por ser de natureza subjetiva.

Operando sob esse paradigma interpretativista de pesquisa, as análises produzidas são indutivas e qualitativas. Ao definir o problema de pesquisa, as

teorias e os métodos de análise, o pesquisador não o faz sem que seus valores influenciem tais escolhas. É nesse sentido que se pode afirmar que esse paradigma se distancia do modelo positivista e racionalista utilizado para a pesquisa em ciências duras.

Esta investigação caracteriza-se como sendo uma pesquisa qualitativa de base etnográfica. Por ter no seu cerne o intuito de olhar para a formação de professores de LE, parece-nos indispensável que o contexto social no qual a formação desses alunos-professores acontece seja levado em conta, bem como a visão sobre o processo dessa formação. Ao mesmo tempo, torna-se indispensável que este olhar seja crítico e imbuído de uma perspectiva humanista de fazer ciência e olhar o mundo.

Quando nos propomos a adotar uma metodologia qualitativa de pesquisa, entendemos que não serão estabelecidas hipóteses, mas que observaremos o que emerge do contexto investigado, e conseqüentemente aceitamos que os dados podem variar ao longo desta observação. (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991)

Ainda de acordo com Larsen-Freeman & Long (1991), na pesquisa de qualitativa de base etnográfica, voltamos nossos olhos para a compreensão do comportamento humano, neste caso, de professores de língua estrangeira em formação, e procuramos analisar holisticamente o contexto no qual essa formação acontece.

A pesquisa qualitativa educacional é realizada com base na teoria crítica, que se opõe à teoria tradicional, de tipo cartesiano, e une teoria à

prática. Ela tem como pressuposto básico tudo o que constitui o ser humano – suas crenças, atitudes, costumes, identidades, e que, por consequência, só existe nas relações sociais, por meio do uso da linguagem. Sendo assim, parece-nos difícil pensar em uma linguagem puramente científica que possa ser usada para interpretar dados, tendo em vista que a construção de significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, por meio de negociações. Ao atuarmos neste paradigma de pesquisa, contemplamos algumas implicações em decorrência dos pressupostos e procedimentos adotados pelos pesquisadores. Lidamos o tempo todo com a imprevisibilidade, o que dificulta um desenho de pesquisa fixo, mas que, por outro lado, nos exige um constante monitoramento e reflexão.

Quando nos propomos a utilizar a pesquisa qualitativa na formação de professores, entendemos que ela pode colaborar para a emancipação dos professores investigados. Para que construam e desenvolvam sua identidade profissional, é necessário que alcancem sua autonomia. Pode-se afirmar que na natureza qualitativa de pesquisa, os interesses epistemológicos estão voltados para a experiência. Observa-se como o professor de línguas obtém o conhecimento sobre as situações da sala de aula e como elas são organizadas e interpretadas. Interessa-nos conhecer o que esse professor pesquisado sabe e como esse conhecimento está expresso em suas pedagogias. Além disso, tais estudos representam uma contribuição valiosa para um professor de línguas reflexivo, que pensa sobre sua prática e se comporta de maneira a buscar sempre o conhecimento para renová-la.

O objetivo da pesquisa é responder a perguntas que elucidem o modo de buscar como se constrói a formação do professor para o uso das novas tecnologias de informação de comunicação nas aulas de LE, olhar para o aspecto processual, portanto acreditamos ser o paradigma qualitativo o mais adequado para este tipo de investigação.

3.2 – Coleta de dados

Nesta seção apresentaremos a contexto no qual a pesquisa foi realizada e os dados coletados. Para tanto traçaremos um perfil da Instituição de Ensino Superior (IES), do curso de Letras, da disciplina *Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino* (PPVIII), da professora-pesquisadora, e dos oito alunos-professores participantes da pesquisa.

3.2.1 – Cenário de pesquisa

O curso de Licenciatura em Letras no qual a pesquisa foi realizada pertence a uma Instituição de Ensino Superior localizada no interior do estado de São Paulo. A faculdade particular é a única IES da cidade, possui oito cursos de graduação que funcionam apenas no período noturno, e conta com cerca de 1000 alunos, dos quais 70 são estudantes do curso de Letras. A

instituição possui 3 laboratórios de informática, com 20 computadores cada, e acesso à banda larga.

Com duração de quatro anos e regime semestral de aulas, o curso de Licenciatura em Letras habilita professores de língua portuguesa / língua inglesa ou língua portuguesa / língua espanhola e suas respectivas literaturas. Pudemos observar que, da maneira como está organizado, o curso oferece a seus alunos-professores a oportunidade de terem contato com as questões relativas à futura prática docente desde o primeiro semestre de formação.

Para tanto, a matriz curricular está estruturada de maneira a propiciar aos alunos professores um espaço que contemple as discussões sobre os aspectos acerca da prática de ensino e, também, no qual possam atuar, ministrando miniaulas⁹, ora para seus colegas, ora em contexto real de ensino¹⁰. Essa variação é determinada pela disponibilidade dos alunos-professores de participarem de aulas em horário distinto àquele das suas aulas regulares que acontecem no período da noite, e também pelo professor responsável pela disciplina.

Ao longo dos quatro anos de curso, essas disciplinas que levam o nome de *Prática Pedagógica*, acontecem em nove instâncias, totalizando 400 horas

⁹ Esclarecemos que o termo *miniaulas* refere-se a aulas que os professores em formação ministram durante as disciplinas de Prática Pedagógicas, que se distribuem ao longo da matriz curricular desse curso de licenciatura. Elas são apresentadas para seus colegas de classe e para os professores formadores, e ao final de cada uma, realiza-se a discussão e reflexão da prática.

¹⁰ Utilizamos o termo *contexto real de ensino* quando nos referimos a aulas que são ministradas nas escolas, públicas ou privadas, a alunos do ensino fundamental ou médio, durante o período normal de aulas (manhã, por exemplo) ou em projetos desenvolvidos no outro período (neste caso, por exemplo, período da tarde).

das 3376 horas do curso total. Cada uma delas aborda aspectos diferentes e relevantes para a formação do futuro professor: ensino de língua materna (Prática Pedagógica I: produção e correção de textos; Prática pedagógica II: ensino de gramática 1, Prática Pedagógica III: ensino de redação, Prática Pedagógica VI: ensino de gramática 2), ensino de língua estrangeira (Prática Pedagógica VII), ensino de literatura (Prática Pedagógica IV e V), inclusão (Prática Pedagógica IX) e o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (Prática Pedagógica VIII). Para este estudo, nos interessa de maneira particular, as duas práticas que tratam respectivamente do ensino de língua estrangeira e do uso das NTICs, as quais descreveremos com mais detalhes adiante.

Além das *Práticas Pedagógicas*, há na matriz curricular do referido curso, outras 400 horas, divididas em 4 disciplinas de 100 horas, que são dedicadas aos estágios curriculares obrigatórios de língua materna e língua estrangeira, tanto no ensino fundamental como no médio. Este é o momento em que os alunos-professores desenvolvem minicursos em contextos reais de ensino e têm a chance de confrontar-se com a realidade da atividade docente.

As disciplinas responsáveis pela abordagem do conteúdo específico contribuem para a formação do professor na medida em que abrangem, entre outros, o estudo das línguas nas quais os alunos serão habilitados e suas respectivas literaturas. As questões teóricas sobre o ensino-aprendizagem de línguas são abordadas na disciplina de Lingüística Aplicada.

O contexto no qual esta pesquisa se desenvolveu foram as aulas ministradas pela professora pesquisadora durante as 40 horas dedicadas à

disciplina *Prática Pedagógica VII: o computador como ferramenta de ensino* (PPVIII), durante o oitavo semestre dos alunos-professores participantes. No entanto, acreditamos ser relevante para essa investigação o fato de a professora-pesquisadora ter sido também responsável por outras disciplinas concernentes à formação do professor de língua estrangeira: *Linguística Aplicada*, *Prática Pedagógica VII: ensino de língua estrangeira*, *Estágio Supervisionado em Língua Estrangeira I (ensino fundamental)* e *Estágio Supervisionado II (ensino médio)*. No quadro a seguir podemos visualizar como tais disciplinas se distribuíram durante o curso:

DISCIPLINA	SEMESTRE	CARGA HORÁRIA
Linguística Aplicada	VI	72 horas
Estágio Supervisionado em Língua Estrangeira I (ensino fundamental)	VII	100 horas
Prática Pedagógica VII: ensino de língua estrangeira	VII	80 horas
Estágio Supervisionado em Língua Estrangeira II (ensino médio)	VIII	100 horas
Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino	VIII	40 horas

Tabela I - Disciplinas ministradas pela professora-pesquisadora para a turma investigada.

Pode-se inferir pela análise do quadro acima que, ao oferecer disciplinas que tratem das questões teóricas e práticas relativas ao ensino de línguas, esse curso de Licenciatura em Letras propõe um currículo que contempla a

abordagem de ensino para formação de professores proposta por Richards (1998), encontrada em Abrahão (2002), a qual sugere que um programa elaborado com vistas ao desenvolvimento do professor deve favorecer a auto-descoberta e auto-renovação desses futuros docentes.

3.2.2 – Os participantes da pesquisa

Esta pesquisa contou com a participação de nove sujeitos: a professora-pesquisadora (PP) e os oito alunos do oitavo semestre do curso de Licenciatura em Letras.¹¹

Por questões éticas, não divulgaremos os nomes desses participantes, os quais serão referidos por meio de abreviações [AP1], [AP2], e assim sucessivamente.

3.2.2.1 – A professora pesquisadora

A professora pesquisadora contava à época da realização desta investigação com 14 anos de experiência em ensino de língua inglesa em

¹¹ Esses APs declararam seu desejo de contribuir voluntariamente com esta pesquisa, por meio de um termo de livre consentimento (ANEXO 3) por eles assinados, mediante a explicação dos objetivos e explicitação dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

escola de idiomas e 5 anos em curso de Licenciatura em Letras. É bacharel em Letras com habilitação em tradução e possui pós-graduação *lato sensu* em estudos avançados em língua inglesa.

Nesse curso de Letras, é responsável pelas disciplinas de Língua Inglesa I, II, III, IV, V, VI e VII, Lingüística Aplicada, Estágio Profissional Supervisionado em LE (ensino fundamental e médio), Prática Pedagógica VII: *ensino de LE* e Prática Pedagógica VIII: *o computador como ferramenta de ensino*. Em suas aulas de língua inglesa, usa com freqüência os recursos oferecidos pelas NTICs, principalmente o computador conectado à internet, por meio do qual interage com os alunos.

A opção por ser participante desta pesquisa pode ser justificada com base nos princípios que norteiam a postura do professor crítico-reflexivo, e também pelo fato de a PP se encontrar atuando no contexto de formação de professores, e acreditar que, para que educadores possam conquistar a emancipação de sua ação pedagógica, faz-se necessário que este processo de formação aconteça em parceria.

3.2.2.2 – Os alunos-professores

Além da professora pesquisadora, a turma que cursava o oitavo semestre de Licenciatura em Letras colaborou para a realização desta pesquisa. O grupo era formado por oito alunos, sete dos quais, além de estudar no período

noturno, trabalham durante o dia, sendo que duas APs já lecionavam. A faixa etária desse grupo variava entre 22 e 35 anos.

O quadro abaixo traz informações a respeito da língua estrangeira na qual cada AP habilitou-se e também sobre a atuação deles como professores eventuais de LE, quando ainda cursavam o último semestre do curso.

	LE da sua licenciatura	Já exerce atividades docentes	Contexto de ensino	Tempo de atuação
[AP1]	Inglês	✓	Escola de idiomas	Mais de 2 anos
[AP2]	Inglês			
[AP3]	Espanhol			
[AP4]	Inglês	✓	Escola pública	1 ano
[AP5]	Espanhol	✓	Escola pública	Menos de 1 ano
[AP6]	Espanhol	✓	Escola pública	Mais de 2 anos
[AP7]	Inglês			
[AP8]	Inglês	✓	Escola pública	Menos de 1 ano

Tabela 2 – Atividade docente dos APs

Usar o computador era prática comum e diária de 7 (87,5%) dos 8 participantes de pesquisa. O único aluno-professor que não tinha acesso ao computador, não o fazia por não possuir o equipamento em casa. Para cinco deles (71,4%) o acesso ao computador se dava tanto em casa quanto no trabalho. Os dois outros participantes restantes o utilizavam apenas em casa, ou apenas no trabalho. O PC faz parte da vida desses participantes de pesquisa há, no máximo, 10 anos: um (14,3%) deles tem contato diário com o computador desde 1998; essa quantidade de alunos também se refere aos que desde 1999, 2002 e 2005 usam o computador. Três deles (42,8%) utilizam-se

do computador desde 2000. A finalidade com a qual esses alunos-professores fazem uso do computador varia: fazer trabalhos da faculdade, preparar aulas, conectar-se à Internet, diversão, pesquisa, bate-papo, enviar e receber e-mails e como ferramenta facilitadora do seu trabalho. No tocante aos programas que são utilizados, o Microsoft Word é unanimidade, seguido do Excel e Outlook, que são utilizados por três (42,8%) dos alunos, e do *Power Point*, citado por dois (28,6%) dos pesquisados.

Em relação ao uso da Internet, apenas um AP (12,5%) não a usava, estando os outros sete (87,5%) em contato freqüente com a rede. Destes 87,5%, apenas dois APs (28,6%) não o faziam todos os dias. Ao se valerem da Internet como ferramenta, a natureza do seu uso variava conforme indica o quadro a seguir:

Natureza do uso	Porcentagem dos alunos	Número de alunos
Fazer pesquisas	100%	7
Receber e enviar e-mail	100%	7
Chats	85,7%	6
Notícias	85,7%	6
Assistir vídeos	71,4%	5
Preparar aulas	57,1%	4
Ouvir rádio	57,1%	4
Baixar música	42,8%	3
Jogos online	42,8%	3

Tabela 3 – Maneira como os APs utilizam o computador conectado à Internet

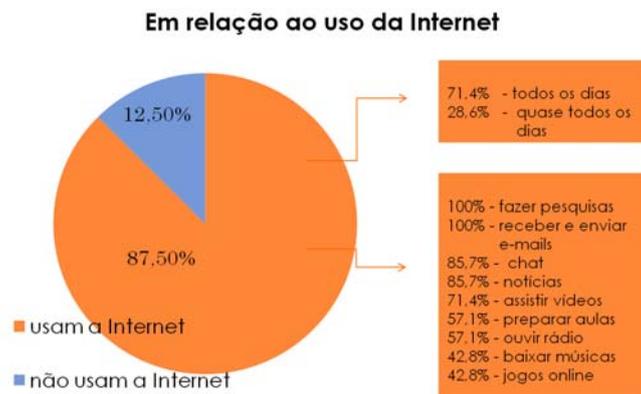


Figura 1 – Maneira como os APs utilizam o computador conectado à Internet.

Acreditamos ser relevante mencionar que os *sites* visitados por estes participantes de pesquisa que usam a Internet com freqüência são de natureza variada: 100% deles acessam o *site* de busca *Google*, figurando entre os outros citados, portais de provedores de internet, provedores de e-mails, *sites* de relacionamentos, *YouTube* e dicionários online.

3.2.3 – A disciplina

Como já mencionado, o curso de Licenciatura em Letras no qual esta pesquisa foi realizada estrutura-se com vistas à formação crítico-reflexiva do professor de LE. Antes de cursarem a disciplina de PPVIII, os APs foram expostos a teorias sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE, na

disciplina de Lingüística Aplicada, a qual cursaram no semestre anterior à disciplina de PPVIII.

No decorrer do semestre em que cursaram a disciplina de Lingüística Aplicada, ministrada pela professora pesquisadora, os APs tiveram a oportunidade de acesso a um embasamento teórico acerca das teorias sobre o ensino e aprendizagem de línguas, ao conceito de linguística aplicada como área de pesquisa e sobre como desenvolver pesquisa sobre a própria prática docente. Isso deu-se por meio de leituras, discussões de textos e apresentações de seminários.

Com vistas à formação do professor de língua estrangeira no cenário atual de ensino da sociedade contemporânea, a qual presencia uma constante mudança de relação com o saber (Lévy, 1999), entendemos ser de extrema necessidade que esse profissional seja capaz de articular conhecimentos teóricos e práticos sobre o uso das NTICs na sua atividade docente.

As 40 horas de curso dedicadas à disciplina *Prática Pedagógica VII: o computador como ferramenta de ensino* tiveram como objetivo propiciar ao aluno-professor a oportunidade de refletir sobre sua prática utilizando as novas tecnologias de informação e comunicação e, também, oferecer oportunidade com vistas ao desenvolvimento de uma competência no uso dessas tecnologias para o ensino de línguas. Para tanto, as aulas abrangeram temas diversos cuja denominação pode ser encontrada no programa de ensino disponível nos anexos deste trabalho.

Todas as aulas foram desenvolvidas no laboratório de informática, pois os encontros também tiveram como objetivo propiciar ao aluno-professor a oportunidade de otimizar o uso dos recursos oferecidos pelo computador conectado à internet.

No que diz respeito à formação do professor de língua estrangeira especificamente, podemos citar algumas atividades desenvolvidas ao longo do semestre como a análise de sites desenvolvidos especialmente para professores de inglês ou espanhol, nos quais podem-se encontrar lições prontas para serem usadas em aulas convencionais, sem o uso da internet como meio de interação. Nessa oportunidade, entraram em contato também com a possibilidade de terem acesso a textos e discussões teóricas sobre o ensino de LE, favorecendo o desenvolvimento de seus conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Durante o curso os alunos-professores puderam também analisar sites especialmente desenvolvidos para o ensino de língua estrangeira, contendo jogos, exercícios online, explicações gramaticais.

Pôde-se perceber que no desenrolar do curso, a internet foi abordada sob duas perspectivas: a primeira, apresenta esse recurso aos futuros professores como auxiliar às aulas regulares, sem o uso do computador, por meio da qual eles podem obter material e informação para suas aulas, enriquecer seus conhecimentos, utilizar editores de textos para preparar seu material, dentre outros; a segunda, convida o aluno-professor a experimentá-la como fonte de interação e de acontecimentos de linguagem, que pode ser ricamente

explorado no complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas, em aulas em que podem contar com o computador como ferramenta.

No tocante à metodologia de ensino, os alunos-professores alternaram exposições de seminários e condução de debates dirigidos sobre os tópicos teóricos. Também foram elaboradas e executadas miniaulas em que utilizaram o computador conectado à internet como ferramenta, durante os encontros semanais de duas horas-aula. Estas miniaulas eram tanto de língua materna quanto de língua estrangeira e foram ministradas em pares. Ao fim de cada uma delas, um debate com a professora e seus colegas de classe era realizado, abrindo espaço para a reflexão sobre a prática.

Ao final do semestre, os alunos elaboraram um minicurso, o qual ministraram em contexto real de ensino, para alunos do ensino médio, em duas escolas públicas. Esses minicursos serão mais detalhadamente descritos na sub-seção 3.3.3, na qual exporemos o procedimento de coleta de dados por meio de gravação em vídeo, e no capítulo IV.

3.3 – Instrumentos de coleta de dados

Com o objetivo de levantar dados para realização desta investigação, decidiu-se por utilizar dois instrumentos e executar um procedimento para coleta destes dados. Decidimos utilizar dados de três naturezas diferentes por entendermos ser de grande importância em pesquisa qualitativa que realizemos a triangulação de dados, para conferir a esta investigação

confiabilidade e validade. Para tanto, optamos pela utilização de um questionário semi-aberto, diários reflexivos e observação em sala de aula por meio de gravação em vídeo.

3.3.1- Questionário semi-aberto

Este instrumento de coleta de dados foi usado com o intuito de traçar o perfil dos APs, e nortear o desenho do curso oferecido pela disciplina de PPVIII. Os dados obtidos dizem respeito a informações pessoais (nome, e-mail, idade), experiência com o ensino de LE, frequência e natureza do uso da internet. Para isso, foram elaboradas questões com itens fechados (alternativas fixas *sim* ou *não*) e abertos, como é possível verificar no ANEXO 4 (p. 190) deste trabalho.

O questionário também serviu tanto para nos informar a respeito das representações dos alunos-professores sobre a utilização das NTICs no processo de ensino-aprendizagem de LE, como para nos revelar a experiência de aprendizagem dos participantes tendo o computador conectado à internet como ferramenta, e suas expectativas em relação ao curso oferecido pela disciplina de PPVIII.

A aplicação desse questionário deu-se no primeiro dia de aula do semestre, quando sete dos oito APs estavam presentes, tendo o oitavo AP o respondido ao questionário no início da segunda aula. Os participantes não encontraram dificuldades em respondê-lo e o fizeram em aproximadamente

meia hora. Sua elaboração e aplicação podem ser descritas como fácil, sem que empecilhos tivessem acontecido.

Os dados por meio dele obtidos podem ser verificados neste capítulo quando descrevemos o perfil dos APs e no capítulo IV, em que realizaremos a análise e triangulação dos dados.

3.3.2 - Diários Reflexivos

Devemos iniciar esta seção chamando atenção para o fato de que, inicialmente a intenção da professora-pesquisadora era manter com seus alunos um diário dialogado, tendo em vista que, neste caso específico, esse instrumento nos forneceria dados que apontariam as percepções dos alunos em relação a sua formação para o uso das NTICs em aulas de LE.

Devido ao número reduzido de horas-aula dedicado à disciplina, estabeleceu-se entre os APs e a PP que os diários seriam escritos em casa. Apesar de terem contribuído de forma significativa, tendo todos os APs se dedicado à elaboração do diário, este raramente era entregue à PP para que pudesse realizar a leitura e escrever seus comentários. Isso resultou na descaracterização da natureza de “diário dialogado”, tendo, desta maneira, transformado-se em um diário reflexivo dos APs.

Em estudos anteriores, Morita (1993) e Gattolin (2005), relatam a mesma dificuldade em manter os diários dialogados com seus alunos, pois, assim como alegaram os APs participantes desta pesquisa, faltava-lhes tempo disponível para que a atividade de escrever os diários pudesse acontecer com mais freqüência.

Sendo assim, com a finalidade de obter informações sobre o aspecto processual da formação crítico-reflexiva dos participantes de pesquisa, a PP solicitou aos APs que mantivessem um diário, no qual pudessem registrar sua experiência como aluno da disciplina de PPVIII. Esta prática caracteriza-se como um elemento que sugere coerência com nosso modo de entender a formação de professores com vistas à construção reflexiva do saber.

O estudo de diários é definido por Bailey (1990, *apud* NUNAN, 1992, p.120) como um “registro em primeira pessoa de aprendizagem de língua ou experiência de ensino, documentado por meio de entradas regulares e confiáveis e analisado, em seguida, em busca de padrões recorrentes e eventos salientes”.¹²

Acreditamos ser o diário reflexivo um instrumento não só destinado para o levantamento de dados em pesquisa qualitativa de base etnográfica, mas também um meio que favorece uma aprendizagem de caráter mais dinâmico, na medida em que faz com que o aluno dialogue com seu próprio aprender, comportando-se de maneira mais crítica ao refletir sobre suas experiências

¹² Minha tradução para “a first person account of a language learning or teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal journal and then analyzed for recurring patterns or salient events.”

concretas de aprendizagem. Pode-se afirmar também, que quando incorporado como umas das práticas em sala de aula, o diário possibilita a democratização da autoridade no contexto de ensino, pois o aluno tem sua voz ouvida, como aponta Soares (2005):

[...] o gênero diário reflexivo [...] favorece as operações discursivas de questionamento quanto a um assunto ou um procedimento ou mesmo quanto a si próprio; possibilita a expressão de impressões e desejos; incrementa o interrelacionamento com outras situações, outras realidades. Como narrativas de experiência, os diários podem revelar a relação do aluno com o conteúdo, com o professor ou outros colegas, com a metodologia, com experiências anteriores. (p.85)

Nesse sentido, o diário reflexivo foi adotado pela PP como um recurso metodológico na disciplina de PPVIII, por acreditar que esse instrumento pode também, de forma expressiva, causar a transformação e a emancipação dos futuros professores. Entendemos o diário como um gênero discursivo (BAKHTIN, 1953), conforme discutido por Liberali (1999). De acordo com a autora, o diário é um gênero que acontece em função de um fim específico, no sentido vygotkiano do termo. Ainda nas palavras da autora,

[...] um gênero orientado para a atividade interna, para a organização do comportamento humano e criação de novas relações com o ambiente. (p.32)

No que diz respeito ao comprometimento dos APs em relação à elaboração desses diários, podemos afirmar que cinco dos oito alunos participantes de pesquisa, dedicaram-se em relatar sua experiência com

empenho e riqueza de detalhes, realizando uma prática reflexiva de fato. Os outros três alunos atuaram de maneira disciplinada, cumprindo prazos, porém dois desses APs realizaram uma análise mais superficial de sua experiência, tendo o outro AP utilizado o instrumento apenas como registro das atividades realizadas em aula, com pouca ou quase nenhuma indicação de reflexão.

Na primeira vez em que a PP realizou a leitura dos diários, três aulas já haviam acontecido. A partir dessa primeira leitura pôde perceber que os APs não estavam desenvolvendo os diários de maneira a servir como um instrumento auxiliar à sua formação crítico reflexiva. Sendo assim, sugeriu a leitura de um texto¹³ que os auxiliassem a rever a postura frente à escrita para registro da experiência como aluno de uma disciplina em curso de formação de professores, escrita essa que pudesse contemplar as quatro formas de ação da reflexão crítica, como propõe Liberali (1999): **descrever, informar, confrontar** e **reconstruir** (grifo da autora) (SMYTH, 1992; BARTLLET, 1990; e FREIRE, 1970, *apud* LIBERALI, 1999)

3.3.3 – Observação em sala de aula

Como já mencionado na seção 3.2.3 deste capítulo, nas últimas aulas da disciplina de PPVIII, os APs realizaram um minicurso em contexto real de

¹³ CORTEZ, C. D. C. . De lagarta a borboleta: reflexão crítica como fortalecedor de um processo de mudança.. Contexturas, São Paulo, v. 8, p. 157-169, 2005.

ensino, em duas escolas públicas: um na cidade do interior de São Paulo, onde se encontra a IES, e o outro em uma cidade a 12 km de distância daquela. Foi durante esses minicursos oferecidos a alunos do ensino médio, que se pôde coletar os últimos dados que possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho.

Foram realizadas gravações em vídeos de ambos os cursos, ou seja, o de língua inglesa e o de língua espanhola, que posteriormente foram transcritas e analisadas. Esse procedimento de coleta de dados foi adotado com o intuito de verificar se a teoria desenvolvida e trabalhada durante as aulas na disciplina de PPVIII pôde ser vista refletida na prática docente dos APs.

Os minicursos filmados aconteceram em duas etapas. O primeiro, o minicurso de língua inglesa (MCLI), teve a duração de oito horas-aula, distribuídas em quatro dias. Ele foi ministrado pelos cinco APs licenciandos em língua inglesa, os quais, para a realização do MCLI, se agruparam conforme indica o quadro abaixo:

Aula	Aluno-professor	Dia	Período	Duração	Número de alunos presentes
Aula 1	[AP1]	segunda-feira	noturno	2 horas	7
Aula 2	[AP8]	terça-feira	noturno	2 horas	10
Aula 3	[AP2] e [AP7]	quinta-feira	noturno	2 horas	12
Aula 4	[AP4]	sexta-feira	noturno	2 horas	15

Tabela 4 – Minicurso em língua inglesa

Essas aulas aconteceram em uma escola pública de ensino médio na cidade onde a IES está localizada. A escola possui uma sala com

computadores conectados à Internet. Os alunos que participaram do minicurso nos informaram que aquela sala pouco era utilizada pelos professores, e que o estado das máquinas era precário, o que pôde ser confirmado no momento da realização das aulas. Participaram deste minicurso 15 alunos do primeiro ano do ensino médio. Vale ressaltar que o número de alunos presentes nos minicursos foi aumentando do primeiro dia para o último. Quinze foi o número máximo de alunos presentes no último dia.

As aulas de duas horas que compuseram o minicurso foram concebidas e planejadas durante as aulas de PPVIII, sob a supervisão da professora-formadora. Esse trabalho foi realizado em grupo, contando com a participação inicial dos cinco APs que, juntos com a professora, decidiram o tema e dividiram e distribuíram o conteúdo em 4 miniaulas.

O tema trabalhado no MCLI foi o ritmo musical funk. Os alunos objetivavam trazer para discussão o referido tema, tendo em vista que o funk carioca é bastante apreciado entre os jovens da faixa etária com os quais trabalhariam (15 e 16 anos, alunos do primeiro ano do ensino médio), e tomando por base que música é um assunto de interesse de quase todo jovem. A opção por este tema foi feita a partir da informação dada pela [AP4] que já era professora eventual daquela escola, e trabalhava com aqueles alunos, que segundo a aluna, gostavam muito do funk carioca. Decidiram, então, que mostrariam a estes jovens a origem do funk, fazendo uma viagem por alguns ritmos do cancionário da cultura norte-americana, em especial o *rhythm and blues* (R&B), que originaram o que, no Brasil, convencionou-se chamar funk carioca.

Isso feito, cada AP ou dupla de APs planejou sua aula de duas horas, novamente sob supervisão da professora-formadora e compartilhando suas idéias com os outros colegas. As aulas, portanto, foram distribuídas conforme mostra o quadro a seguir:

Aula	Aluno-professor	Atividade
Aula 1	[AP1]	Leitura de um texto disponível na Internet sobre R& B e atividades de compreensão de leitura deste texto, que seriam escritas e enviadas para professora via e-mail .
Aula 2	[AP8]	Produção de um fluxograma feito no Word que mostrou os desdobramentos em outros estilos do R&B, a partir da leitura do mesmo texto em língua inglesa sobre R&B utilizado pela [AP1].
Aula 3	[AP2] e [AP7]	Ensino de vocabulário (adjetivos que expressam sentimentos) e exercício de <i>fill in the blanks</i> e discussão da música <i>I feel good</i> , de James Brown.
Aula 4	[AP4]	Produção textual – comentários deixados no site YouTube sobre dois vídeo clipes que assistiram (<i>I feel good</i> e <i>Glamurosa</i>); discussão em língua portuguesa dos dois vídeo clipes.

Quadro 3 – Atividades desenvolvidas no MCLI

O minicurso de língua espanhola (MCLE) aconteceu duas semanas após o MCLI, e teve três horas de duração, tendo sido desenvolvido e ministrado pelos três alunos que se licenciaram em língua espanhola por aquela IES. Ele foi inserido como uma atividade de encerramento de semestre em um curso de língua espanhola, de nível básico, que vinha sendo realizado no projeto Escola da Família, pelos [AP3] e [AP6] durante aquele semestre. As três horas-aula foram distribuídas da seguinte maneira:

Aula	Aluno-professor	Dia	Período	Duração	Número de alunos presentes
Aula 1	[AP6]	sábado	manhã	1 hora	7
Aula 2	[AP3] e [AP5]	sábado	manhã	2 horas	7

Tabela 5 – Minicurso em língua espanhola

A escola na qual o MCLE foi realizado também era pública, e contava com um laboratório de informática. O estado de conservação das máquinas era superior, se comparado com as do laboratório da escola onde o MCLI aconteceu. Sete alunos participaram deste minicurso.

O minicurso em língua espanhola (MCLE) trouxe como tema o pintor boliviano Fernando Botero. Foram exploradas sua biografia e suas obras. O minicurso se organizou da seguinte maneira:

Aula	Aluno-professor	Atividade
Aula 1	[AP6]	Leitura e compreensão de texto a respeito da biografia do pintor.
Aula 2	[AP3] e [AP5]	Produção de um desenho utilizando o <i>Paint Brush</i> e discussão de algumas obras do pintor.

Quadro 4 – Atividades desenvolvidas no MCLE

As filmagens transcorreram de maneira tranqüila, causando apenas um pequeno desconforto inicial nos APs e nos alunos do ensino médio que freqüentavam os minicursos. No entanto, esse desconforto foi rapidamente dissolvido, conforme a aula se desenvolvia. As ilustrações abaixo mostram a disposição da câmera, dos APs e dos alunos presentes nos minicursos:

Figura 2: Laboratório de Informática MCLI

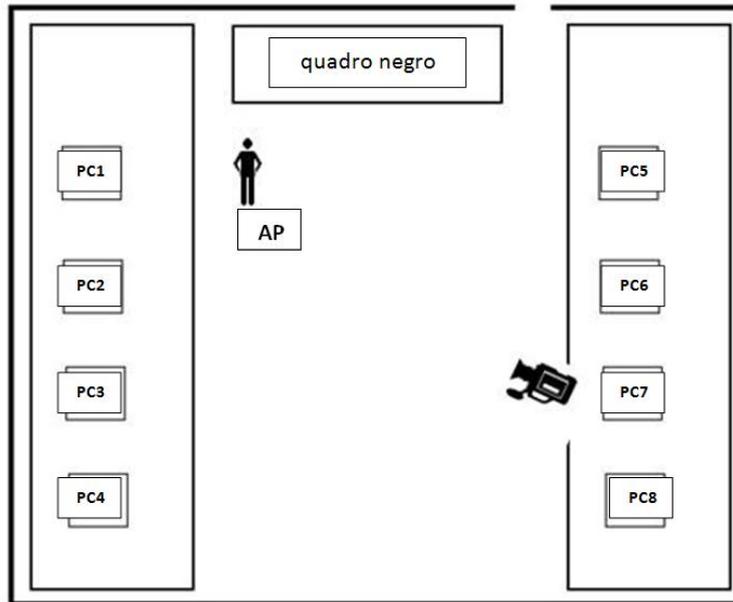
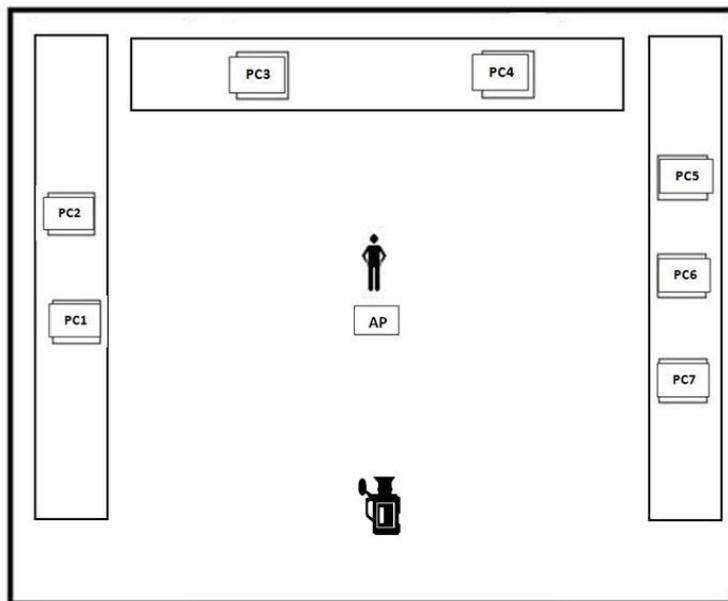


Figura 3: Laboratório de Informática MCLE



Concluimos, dessa maneira, a apresentação da abordagem metodológica e a descrição dos instrumentos que utilizamos para a realização desta investigação. Em seguida, no capítulo IV, realizaremos a análise dos dados obtidos.

Capítulo IV

Análise de dados

Este capítulo destina-se à análise e discussão dos dados. O nosso ponto de partida será a ponderação sobre as representações feitas pelos alunos-professores (APs) a respeito do uso das novas tecnologias como auxílio às aulas de LE. Em seguida, nos atentaremos ao aspecto processual da formação dos professores de LE para esse fim, verificando se houve mudança nas representações dos APs durante o curso de PPVIII e como elas se deram. Por fim, observaremos a prática pedagógica desses APs com o intuito de averiguar se as teorias acerca do uso das NTICs em aulas de LE e discussões realizadas durante o curso puderam ser apropriadas por eles.

As três perguntas de pesquisa serão respondidas respectivamente nas seções 4.1, 4.2, 4.3. Para tanto, traremos para cada seção informações provenientes dos três instrumentos de pesquisa utilizados, a fim de que possamos realizar a triangulação de dados.

4.1 - Representação dos alunos-professores sobre o uso das novas tecnologias de informação e comunicação para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira

Para realização desta análise, elegemos a primeira pergunta de pesquisa como elemento norteador da nossa reflexão:

Quais são as representações iniciais de professores em formação sobre o uso das novas tecnologias como ferramenta de ensino de línguas estrangeiras?

Os dados para responder a esta pergunta são predominantemente provenientes dos questionários. No entanto, traremos também dados levantados por meio da utilização dos outros instrumentos. Esta seção está subdividida em quatro tópicos (4.1.1, 4.1.2, 4.1.3 e 4.1.4) para que a leitura seja facilitada.

O questionário respondido pelos alunos-professores (APs) teve por objetivo obter dados que nos possibilitassem conhecer esses futuros professores, no que diz respeito à sua relação com as novas tecnologias, bem como poder fazer afirmações acerca de suas representações e opiniões a respeito das NTICs e seu uso para fins didáticos.

4.1.1 – Relação professor em formação – computador/Internet

A respeito do tipo de relação que os APs mantinham com o computador/Internet ao início da disciplina, podemos afirmar que a maior parte deles a consideravam relativamente boa, demonstrando bons resultados no que se propõem a fazer quando o utilizam, além de dependência e interesse, como podemos ver nos excertos a seguir:

[AP1] Acredito que tenho uma boa relação com o computador, pois tudo que tento fazer com ele, como ferramenta e pesquisa, obtenho sucesso.

[AP5] É tudo pra mim, sem internet eu não vivo, sou dependente, viciada em MSN e Orkut. Para mim é fácil, não enfrento dificuldade nenhuma.

[AP8] Sempre me interessei muito por tecnologia e minha curiosidade ajudou muito a desenvolver meu excelente relacionamento com o computador e com a Internet.

O que nos é sugerido a partir destes excertos é que [AP1] inicialmente relaciona computador/Internet à pesquisa, ou seja, uma ferramenta por meio da qual pode ir à procura de informação e conhecimento, visitando sites ou utilizando os mecanismos de busca. Esse valor é diferente daquele relatado por [AP5] que afirma ser dependente e não viver sem ele, o que nos permite afirmar que além de pesquisa, outras ações são realizadas por ela por meio do computador, como entreter-se e comunicar-se com outras pessoas. Outro elemento que se destaca nos excertos acima analisados é que o interesse e a

curiosidade estão diretamente ligados ao bom desempenho de [AP8] no tocante ao uso do computador com Internet.

A boa relação com o computador conectado à Internet mencionada por [AP1] pode ser utilizada para justificar seu entusiasmo em ministrar uma aula na qual eles aparecerão como ferramenta, como é possível perceber na transcrição do momento inicial de sua aula, no minicurso de língua inglesa oferecido para alunos do ensino médio da rede pública:

[AP1] – Pessoal, então hoje a gente vai ter uma aula bem dinâmica usando o computer. Primeira coisa que eu quero saber: vocês têm e-mail?

A2 – Não!

[AP1] – Ninguém tem e-mail aqui? Não?

(Gravação em vídeo – 19/11/2007)

Nota-se que [AP1] associa à aula no computador o adjetivo “dinâmica”, acreditando poder oferecer aos alunos uma aula mais interessante.

Ainda no tocante à natureza da relação dos APs com o computador/Internet, chama-nos particularmente a atenção o fato de um deles ressaltar que, mesmo utilizando por necessidade, o computador significa um distanciamento das pessoas, visão essa que acreditamos ser comum entre aqueles que são menos entusiastas em relação às novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs).

[AP4] Não sou muito fã de ficar em frente à tela do computador por muito tempo, só o utilizo por necessidade, (...) Eu prefiro contato com pessoas.

Fica evidente que a idéia da coletividade, da construção coletiva de conhecimento e da possibilidade de maior contato com as pessoas proporcionadas pelo ciberespaço, ainda não se faz presente no valor atribuído por esse AP às interações via rede mundial de computadores. Esse fato é comum e discutido por Lévy (1999):,

As páginas da Web exprimem idéias, desejos, saberes, ofertas de transação de pessoas e grupos humanos. Por trás do grande hipertexto fervilham a multiplicidades e suas relações. (...) As páginas da Web (...) desembocam em uma comunicação direta (...). Assim, contrariamente como nos leva a crer a vulgata midiática sobre a pretensa “frieza” do ciberespaço, as redes digitais interativas são fatores potentes de personalização ou de encarnação do conhecimento. (p.162)

Um outro fato que pode ser destacado a respeito da relação que os APs mantêm com o computador/Internet é que alguns deles manifestam seu desconforto ao utilizá-lo, por falta de habilidade ou prática, como podemos observar nos trechos abaixo:

[AP3] Já fiz cursos de informática, mas por falta de prática me distanciei do computador. A partir de hoje eu ganhei um e-mail e passarei a utilizar mais o computador.

[AP7] Não é uma relação de amizade, e sim de colega, pois não tenho muita habilidade (...)

Os excertos acima sugerem que alguns APs acreditam não serem inteiramente competentes em relação ao uso e manuseio do computador,

habilidades necessárias para que a *computer literacy* (WARSCHAUER, 2000) se configure, e figure entre o grupo de outros letramentos que compõem o letramento digital (*electronic literacy*), definido pelo autor.

4.1.2 – Representações dos APs a respeito dos benefícios das NTICs ao processo de ensino e aprendizagem de línguas

Ao serem questionados sobre os benefícios que as NTICs podem trazer ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, é possível notar em seus relatos que grande parte dos APs relaciona o meio digital com a possibilidade e facilidade de acesso à cultura dos países cujas línguas estrangeiras estão sendo ensinadas ou aprendidas, como se pode observar nos excertos abaixo:

[AP2] Principalmente cultura, o computador traz muitas informações para pessoas de todas as idades, além de diversão e lazer.

[AP5] Acredito que os benefícios causados pela internet em língua estrangeira é a facilidade que temos em conhecer a cultura da língua aprendida, suas belezas, dificuldades e conversar com nativos da língua fazendo assim com que nos aproxime mais do contexto a ser aprendido, trocar experiências na qual temos uma troca de cultura.

[AP6] Aproximação de pessoas, cultura e facilidades em sites sérios sobre informação.

[AP8] As novas tecnologias de informação e comunicação auxiliam a trazer elementos culturais de país que possui a língua alvo, e com isto auxilia no processo de adquirir uma outra língua.

Pode-se afirmar a partir dos relatos acima que estes APs associam fortemente o conceito de cultura ao de língua, entendendo que o acesso a essa cultura é indispensável para a aprendizagem da LE em questão.

Essa representação a respeito dos benefícios trazidos pela Internet ao processo de ensino e aprendizagem de línguas pôde ser vista refletida e, portanto, confirmada no minicurso de língua espanhola (MCLE) ministrado pelos APs a alunos do ensino médio da rede pública ao final da disciplina *Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino* (PPVIII).

O tema escolhido para o minicurso foi o pintor boliviano Fernando Botero. Os alunos desempenharam as atividades propostas pelos APs com base na biografia e obras do artista, as quais puderam ser visualizadas no *site* <http://www.educar.org/quienfue/botero/index.asp>. Fica evidente, por meio da fala de [AP6] ao iniciar a aula, que no desenrolar daquele minicurso e com o auxílio da Internet, os alunos teriam acesso à cultura de um país cuja língua oficial é a espanhola.

[AP6] - Hoy nosotros vamos hacer una clase distinta de las otras que tenemos todos los sábados, sí? Por esto hoy nosotros vamos empezar utilizando el ordenador. Ordenador, sí? Recuerdan? La máquina no es computador como en Brasil. Ordenador en España, sí? Vamos a tener una clase de cultura. Entonces nosotros vamos conocer hoy un artista muy famoso que se llama Fernando Botero, sí? Entonces yo quiero hoy que vosotras, que vosotros... é... entren adelante, si, en este sitio que yo voy a pasar para vosotros y nosotros vamos hacer una clase de pesquisa.(sic)

(Gravação em vídeo – 01/12/2007)

Ainda com relação às vantagens oferecidas pela Internet ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, pode-se perceber que alguns APs já possuem uma visão um pouco mais ampla do alcance da utilização da rede mundial de computadores. Além da possibilidade de acesso a informações a respeito da cultura relativa à LE ensinada, são mencionados benefícios em relação ao trabalho do professor como acesso à uma vasta gama de informações, a rapidez, a possibilidade de compartilhar conhecimento, conforme podemos notar no excerto abaixo,

[AP1] As novas tecnologias oferecem uma grande variedade de informações. (...) rapidez, o que facilita muitas vezes o trabalho do professor (...) adquirir e trocar informação com diferentes grupos sociais. Contribui para o aluno, também, que acaba se tornando mais autônomo em relação à aprendizagem.

É possível observar que o fato da possibilidade da Internet ser o meio no qual as interações e produção de significados também poderão acontecer ainda não figura entre as representações feitas pelos APs sobre o uso das NTICs no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

4.1.3 – Representações dos APs a respeito das desvantagens e empecilhos das NTICs ao processo de ensino e aprendizagem de línguas

No questionário aplicado aos alunos com o intuito de verificar as representações por eles feitas sobre a utilização das NTICs em aulas de LE, consultou-se também sua opinião a respeito das possíveis desvantagens que essa prática poderia trazer ao processo de ensino-aprendizagem de LE.

Muitos APs mencionam o preparo do professor de LE, ou a falta dele, para incorporação dessa prática no seu dia-a-dia, o que revela que estes APs entendem que a adoção do novo recurso tecnológico deve ser feita de maneira responsável e refletida. São mencionadas também questões relativas ao conhecimento dos alunos, se eles saberão utilizar o computador ou não, se são dotados de *computer literacy* (WARSCHAUER, 2000), como podemos notar no excerto a seguir:

[AP1] Primeiramente o profissional deve estar preparado para lidar com tais tecnologias (tanto no quesito tecnológico quanto pedagógico, pois ainda há uma grande quantidade de alunos que nunca tiveram contato com elas). Segundo, os alunos podem não saber como utilizarem-nas e isso pode causar alguns transtornos durante as aulas.

Sabemos que é grande a chance de esses APs encontrarem no futuro alunos cujos contextos sociais não possibilitam seu acesso às NTICs com tanta frequência, e que, por conseqüência, poderão não ter as habilidades

necessárias para realizar um desempenho satisfatório de atividades, sejam elas escolares ou do seu dia-a-dia no computador/Internet.

Vemos confirmar-se, nesse situação, a necessidade de professores em formação, no caso deste estudo, os de língua estrangeira, terem a oportunidade de desenvolver o letramento digital no decorrer do seu curso de licenciatura, para que sejam capazes de orientar seus alunos no que diz respeito à utilização das NTICs e, dessa maneira, possam contribuir com sua formação.

Outro aspecto levantado pelos APs faz referência à dificuldade que pode ser causada pela imensidão de caminhos passíveis de serem seguidos pelos alunos ao navegarem pela Internet, pela quantidade de informação disponível no meio digital, e pela conseqüente falta de controle por parte do professor que isso pode gerar.

Além disso, podemos notar novamente nos excertos abaixo uma certa resistência por parte dos professores em formação, em relação ao fato da Internet ser, na sua opinião, um instrumento que afasta as pessoas. No caso, os APs mencionam que a falta de contato *físico* e mais próximo pode ser considerado prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem de LE.

[AP6] Não ter o contato físico, a falta de regras para se ensinar e a facilidade de se perder no mundo virtual.

[AP7] Desde que o professor consiga ter o controle de sua sala, não vejo problema no uso do computador.

[AP8] Se caso o processo de ensino e aprendizagem acontecer de longa distância, pois acredito que além de aprender uma língua nova deve haver um contato mais próximo, para que o processo se torne algo humano e não mecanizado.

No caso específico de [AP8], nota-se uma menção ao ensino à distância, o qual podemos deduzir ser por ele considerado inapropriado para a aprendizagem, por considerá-lo mecanizado. É possível afirmar também que o conceito de ensino presencial com o suporte da Internet, neste caso se confunde com o de ensino à distância. É importante ressaltar que a disciplina de PPVIII teve por objetivo discutir as questões inerentes ao primeiro caso de uso da Internet como ferramenta de ensino.

Ao serem consultados a respeito de possíveis empecilhos que os impediriam que utilizar o computador conectado à Internet durante suas aulas de LE, os APs levantaram fatores de naturezas variadas que apontam para a possível não existência de um laboratório de informática na escola, a burocracia imposta pelo estabelecimento de ensino em relação a ida do professor com seus alunos para este laboratório, e também a dificuldade em se preparar uma aula para este fim.

Chama-nos a atenção em particular um dos APs, que já lecionava língua inglesa em uma escola pública na época em que os dados foram coletados, relatar a posição da instituição em relação ao uso da Internet como suporte para aulas, o que deixa claro a falta de preparo e informação dos profissionais em relação à inserção de atividades que tenham a Internet como meio de interação.

[AP4] Bom, acredito que um dos maiores empecilhos seja a burocracia em conseguir utilizar o laboratório de informática, e eu ainda não utilizo esse recurso simplesmente por sempre parecer que o professor esteja querendo “matar” a aula e não que ele tenha objetivos específicos do processo ensino-aprendizagem.

Tal afirmação nos leva a acreditar que não apenas professores, mas também a instituição e seus dirigentes devem responsabilizar-se por operar transformações que promovam o uso educacional do computador e da Internet no ambiente escolar, para que seja possível a desmistificação de seu uso frequentemente concebido como inadequado, como pudemos notar no relato trazido anteriormente.

4.1.4 – A relevância da disciplina de *Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino* na formação dos APs

Os APs foram consultados também no que diz respeito à relevância da disciplina de Prática VIII para sua formação de professor de LE e, conforme podemos observar nos depoimentos abaixo, mostram-se entusiasmados com a possibilidade de poderem melhor se preparar para sua atuação profissional inserida na era digital. Podemos notar que alguns APs mencionam que estando mais aptos poderão estender esse benefício aos alunos. A necessidade de estarem bem preparados para a utilização das NTICS advém

do fato de reconhecerem que seus futuros alunos pertencem a uma geração da qual a tecnologia faz parte do dia-a-dia.

[AP1] É uma inovação para nós futuros professores. Estamos hoje na era digital e somos responsáveis a apresentar para os nossos alunos o que eles podem produzir e conseguir por meio de um computador conectado ou não pela internet.

[AP3] Acredito que o tempo é curto para fazermos, (...). Sairemos com algum experiência que vai ajudar bastante. (...) os alunos estão cada vez mais atualizados com a tecnologia e o professor precisa acompanhá-los. (...).

Outro aspecto levantado pelos APs diz respeito à segurança que poderão obter em utilizar a Internet em suas aulas, devido ao fato de terem cursado a disciplina, e que isso tende a colaborar com a qualidade das aulas que ministrarão.

[AP4] Acredito que a disciplina tenha uma grande relevância na minha formação, pois acredito quanto mais possibilidades de modificação e diversificação nos recursos utilizados em sala de aula que possam significativamente colaborar para o processo de ensino-aprendizagem melhor é. E me sentirei melhor preparada.

Em resumo, com o questionário, esses alunos em formação podem ser classificados como relativamente entusiastas em relação à adoção da Internet como recurso auxiliar nas suas aulas de LE. Pudemos perceber também, que

no tocante à sua competência para fazê-lo, estão conscientes que devem estar melhor preparados, e acreditam que a disciplina de PPVIII poderá contribuir para que isso aconteça. Foi possível observar também que esses APs demonstram-se estar conscientes em relação a algumas das dificuldades que podem encontrar ao optarem por incorporar as NTICs na sua prática pedagógica.

4.2 – O aspecto processual da formação do professor de LE para o uso das NTICs.

Analisaremos em seguida trechos dos diários reflexivos escrito pelos APs no decorrer do semestre em que cursaram a disciplina de *Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino* (PPVIII). Para tanto, retomaremos a segunda pergunta de pesquisa: Ao longo do curso, houve mudança nas representações iniciais dos APs? Em caso afirmativo, como se deu essa mudança?

A disciplina *Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino* (PPVIII) teve como objetivo propiciar ao aluno-professor a oportunidade de refletir sobre sua prática de ensino de línguas, levando em conta o auxílio das novas tecnologias de informação e comunicação. Primou-se também por oferecer condições e um espaço acadêmico no qual os professores em formação pudessem apropriar-se do letramento digital, tendo a possibilidade de tornarem-se competentes no usos de tais tecnologias.

Nesta seção analisaremos a formação desses professores enfocando seu aspecto processual, para verificar se houve a mudança nas representações iniciais desses APs.

4.2.1 – A natureza do uso do computador/Internet por parte dos APs

Como já discutido no Capítulo II desta dissertação, o computador, além do seu uso mais básico, aquele que permite ao professor editar e armazenar textos, quando conectado à Internet tem sua função ampliada no que diz respeito à contribuição que pode dar à prática do professor de LE.

Podemos perceber ao observarmos o trecho em seguida que, ao longo da disciplina, o conceito que os APs tinham sobre o uso do computador foi sendo reformulado. A princípio consideravam a Internet uma fonte de pesquisa para suas aulas presenciais, na qual buscariam textos que pudessem ser utilizados ou até mesmo informações que acrescentariam ao conteúdo já oferecido pelo material didático. Com o desenrolar do curso, puderam re-significar o uso da Internet, passando a concebê-la também como o contexto no qual as interações e produções de significado aconteceriam.

[AP4] Antes dessa aula, eu não conseguia entender como a internet poderia auxiliar nas aulas de línguas, não relacionava os mecanismos, ou melhor os meios que a internet poderia auxiliar na prática em sala de aula. Porém, a partir desta aula comecei a ver a internet como uma verdadeira aliada, mais uma maneira de prender a atenção dos alunos e proporcionar-lhes um novo meio de

aprendizagem. Antes eu via a internet como um auxílio para a preparação das aulas, pesquisa mesmo, mas somente para auxiliar o professor. Porém pude perceber que além dessa função, a internet pode sim ser introduzida nas aulas.

(Diário reflexivo, 23/08/2007)

Pode-se afirmar que [AP4] reconsiderou sua opinião a respeito do uso da Internet como ferramenta de ensino, após ter, em aula, discutido as vantagens e desvantagens de se incorporar a Internet à sua prática pedagógica. Como é possível observar em seu relato, o que antes, significava algo obscuro, impossível de ser praticado, após a aula registrada no diário, tornou-se mais claro, fazendo com que [AP4] cogitasse a possibilidade de adotar a ferramenta em suas aulas.

A idéia de a aula registrada no diário desempenhar o papel de um divisor de águas na sua formação pode ser confirmada, quando [AP4] deixa claro a mudança na sua concepção de uso da Internet em aulas de língua estrangeira. Podemos afirmar que antes da aula, a Internet era considerada “auxílio para preparação das aulas”, “pesquisa”, “somente para auxiliar o professor”, passando a significar um meio de “prender a atenção do aluno”, ou mesmo um “novo meio de aprendizagem”.

Ainda nesse registro em diário, chama-nos a atenção em particular a escolha lexical feita por [AP4] ao referir-se à Internet como “uma verdadeira aliada”. Segundo Fairclough (1989, *apud* MEURER, 2005) ao analisarmos o vocabulário, ou seja, as escolhas lexicais feitas pelo produtor do texto, é

imprescindível que tenhamos em mente as implicações ideológicas por elas ocasionadas.

Diante disso, uso do adjetivo “aliado” leva-nos a pensar sobre a responsabilidade que o professor em formação passou a depositar sobre a Internet no processo de ensino-aprendizagem de línguas, tendo em vista a força exercida pelo significado de “aliado” (*cf. dicionário Aurélio, 1. Unido, ligado, junto. 2. Unido a outro ou a outros para ação comum. 3. O que contraiu aliança. 4. Partidário, cúmplice, sequaz.*). Pode-se inferir que [AP4] tenha passado a acreditar na Internet com um entusiasmo característico dos “adeptos incondicionais”, “defensores fanáticos” das tecnologias e que há o risco de adotar a ferramenta sem muito refletir sobre sua inserção no processo de ensino-aprendizagem. Isso refletirá a ideologia das novas tecnologias, que traz consigo interesses mercadológicos, modismos, em detrimento de propostas lúcidas e desinteressadas.

Além disso, se tomarmos por base que “as ideologias são vistas como representações básicas de aspectos do mundo as quais podemos provar que contribuem para estabelecer e manter relações de poder” (MARTINS, 2007), parece-nos relevante apontarmos os reflexos dos padrões neocapitalistas presentes no discurso de [AP4], ao referir-se à Internet como sua nova “aliada”. A sociedade da informação é uma das ramificações, por meio das quais, o Neocapitalismo tem se reestruturado e mantido como força hegemônica na sociedade contemporânea.

Ainda no mesmo excerto, se observarmos um outro trecho,

[AP4] *Porém, a partir desta aula comecei a ver a internet como uma verdadeira aliada, mais uma maneira de **prender a atenção dos alunos** e proporcionar-lhes um novo meio de aprendizagem.*

(Diário reflexivo, 23/08/2007)

o que nos é sugerido é que, segundo [AP4] , esses alunos são dispersos, e provavelmente têm sua atenção facilmente desviada. Nesse contexto, é possível notar que, para fazer tal afirmação, o professor em formação se apóia sobre o senso comum presente no discurso dos profissionais da educação, evidenciando a intertextualidade com outros discursos, conforme sugerido por Bakhtin (2006). Dessa maneira, confirma a hipótese lançada anteriormente, no seu registro em diário, de que a Internet passará a ser a “solução para este problema”.

É possível notar, mais uma vez, o reflexo do discurso hegemônico do Neoliberalismo, tendo em vista que, de acordo com Gee (2004), para se sustentar, é necessário que verdades universais sejam criadas, por meio do senso comum.

Diante disso, vemos confirmada a necessidade de discussões e reflexão, por parte de professores formadores e em formação, acerca das questões não apenas técnicas, mas também ideológicas que são ensejadas ao lançarmos mão das NTICs no processo de ensino e aprendizagem de línguas, para que não corramos o risco de tê-las inseridas a apenas por responder a modismos.

Além dessa descoberta, [AP4] relata ter reformulado seu conceito inicial a respeito do uso da Internet para ministrar aulas de LE, o qual, a princípio, estava fortemente vinculado a uma atitude irresponsável do professor de não ter planejado sua aula e não ter objetivos claros para ela, e também, pelo excesso de burocracia de algumas escolas para que o laboratório de informática pudesse ser usado, como já relatado em momento anterior deste capítulo, quando a aluna, ao responder o questionário informativo, afirmava ser este um dos possíveis empecilhos se optasse por utilizar as NTICs em suas aulas. Observemos o excerto a seguir:

[AP4] No começo do semestre eu imaginava que dar aulas utilizando o computador e a internet era “matação de aula”, como muitos dizem, acreditava ser muito fácil e cômodo para o professor dar esse tipo de aula, não dava muito valor, e infelizmente é o que acontece na maioria das escolas. (...) cheguei à conclusão de que: para se preparar um verdadeira aula utilizando o ciberespaço é preciso de muito trabalho e tempo do professor, o trabalho é até maior e mais desgastante (pelo menos para mim), além é claro do trabalho que dá dentro do laboratório.

(Diário reflexivo, 13/09/2007)

Pode-se notar que [AP4], reformula seu conceito inicial, pois passa a conceber o preparo de uma aula que contará com o ciberespaço como meio de interação como algo de trabalho árduo, desvinculado da idéia de prática irresponsável, por ela referida como “matação de aula”.

4.2.2 – O desenvolvimento do letramento digital

Por meio da análise dos diários pudemos perceber que ao longo do semestre os APs tiveram a oportunidade de desenvolver ou melhorar o que Warschauer (2002) descreve como *electronic literacies* - neste trabalho referido como letramento digital.

No excerto abaixo é possível identificar que os APs puderam elaborar seu *information literacy*, um tipo de letramento que, de acordo com Warschauer (2002), permite ao usuário da Internet encontrar online a informação desejada e avaliá-la de maneira a satisfazer suas necessidades. É possível notar que ao utilizar um mecanismo de busca, [AP1] relata a dificuldade em selecionar qual das informações necessita diante da imensidão de sites sugeridos após uma busca.

[AP1] Procurei por 'ESL' que é a área na qual trabalho hoje, uma quantidade enorme de sites apareceram. E, aí é que está a dificuldade de se trabalhar com a internet, um termo pesquisado abre diversas e variadas portas. (...)

No entanto, registra o momento em que pôde descobrir como utilizar uma busca refinada, para obter com mais precisão a informação que necessita:

[AP1] Em uma de nossas aulas de Prática VIII estávamos preparando as aulas para o projeto desenvolvido em uma escola pública, (...) e a professora fez a

seguinte busca: “moods and feelings + ESL” na tentativa de encontrar exercícios online para os alunos e muitos sites interessantes para professores foram encontrados. Aquela busca realizada em sala me atentou a mudar a maneira com que pesquisava. Fiz o teste. (...) busquei no site de busca www.google.com por “Halloween + ESL” e também obtive sucesso, encontrando exatamente o que queria, jogos que pudessem ser xerocados e entregues para os alunos e imagens de personagens do “Halloween”.

Este dado vem reforçar a importância de se colocar o futuro docente em contato com as NTICs ainda no seu período de pré-serviço, pois [AP1] mostra-se surpreso ao descobrir durante as aulas de PPVIII que há maneiras de se refinar uma busca ao utilizar um mecanismo para este fim, mesmo tendo afirmado, no início do curso, ter um bom conhecimento e domínio do computador conectado à Internet, como pudemos observar em resposta dada no questionário:

[AP1] Acredito que tenho uma boa relação com o computador, pois tudo que tento fazer com ele, como ferramenta e pesquisa, obtenho sucesso.

Ainda a respeito do aspecto avaliativo ensejado por esse tipo de letramento, observemos um trecho da transcrição da primeira aula do minicurso de língua inglesa:

[AP1] – Ninguém tem e-mail aqui? Não? Ó... quando vocês entram no Orkut, vocês colocam um endereço, né? O endereço que vocês colocam também

habilita um email. Vocês têm Orkut? No? Têm? Nunca usaram um e-mail? Não? Que tal se a gente criasse um então agora? Sim? Não? Que que vocês acham?

T – Sim.

[AP1] - Vamos lá? Vamos criar então? Então vamos fazer assim. Tem no Orkut, não no Orkut não, tem um email que é muito bom que se chama gmail. Então vocês vão entrar...

A5 – É do Orkut, não é?

[AP1] – Isso! Então vocês vão entrar neste site aqui. Entre... conectem à internet e na barra de endereço da internet escrevam isso daqui, ó (escreve na lousa www.gmail.com) – [www dot gmail dot com](http://www.dot.gmail.dot.com). Se alguém precisar de alguma ajuda, pode falar, ok? Vocês têm MSN?

(Gravação em vídeo – 19/11/2007)

Ao expressar sua preferência pelo provedor de e-mail GMAIL é possível observarmos a manifestação de sua information literacy (WARSCHAUER, 2002), tendo em vista que ao estabelecer um provedor de e-mail como seu predileto, ela deva tê-lo antes submetido a uma análise crítica de seus benefícios e vantagens, exercendo, desta maneira a habilidade em analisar criticamente itens online para seu uso.

Como já mencionado, como parte das atividades realizadas durante a disciplina de *Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino* (PPVIII), cada AP ministrou uma miniaula a qual foi avaliada e discutida em grupo, contando com os comentários dos colegas de classe e da professora-pesquisadora. Portanto, muitos dos registros efetuados em seus diários, dizem respeito à análise que fizeram sobre sua própria prática ou a respeito da aula ministrada por um de seus colegas.

Esses registros revelam, dentre outros aspectos, um apego tradicional à maneira de realizar a leitura por parte dos APs, permitindo-nos afirmar que a cultura do papel e da leitura realizada a partir dele é muito forte, e ainda influencia o modo como os APs realizam a leitura a partir da tela do computador. Analisemos o trecho a seguir:

[AP1] Os sites visitados eram bem estruturados, isto é não traziam aquele emaranhado de textos, ícones e links clicáveis e a atividade em si foi bem guiada.

(Diário reflexivo, 06/09/2007)

[AP1] A [nome da aluna] foi a primeira a apresentar, sua aula trabalhava sobre a bomba de Hiroshima. O primeiro site indicado (não me lembro do endereço) tinha uma imagem colorida de fundo (cores fortes) e isso atrapalhava um pouco a leitura que era um tanto extensa. O segundo site visitado era a wikipédia. Trata-se de site muito interessante, pois as informações são claras e as páginas são “limpas” isto é conseguimos ler uma informação de cada vez ou até mesmo focar nossa atenção em um ponto específico daquilo que foi pesquisado. Além de ser um hipertexto, agregando informações pertinentes à pesquisa. No primeiro site havia uma música de fundo, na verdade a mesma que acompanhávamos pela leitura, que infelizmente não ouvimos.

(Diário reflexivo, 13/09/2007)

Fica evidente que, na opinião deste AP, para que o significado seja depreendido, há a necessidade de se ter um espaço que seja “limpo”, no qual a escrita se inscreva, e que contenha apenas os caracteres gráficos e não seja “poluído” com *ícones e links clicáveis*. Pode-se inferir que, mesmo sendo uma

pessoa que utiliza a Internet com frequência, conforme podemos observar em resposta dada no questionário, este AP mostra-se “desconfortável” ao ter que realizar a leitura em ambiente digital, no qual outras habilidades, além daquelas tradicionais e características da leitura no papel, são exigidas para que o significado possa ser construído.

Conforme aponta Soares (2002), esse novo espaço de escrita e leitura digital condiciona as relações entre escritor e texto e leitor e texto, que por sua vez, gera mudanças sociais, cognitivas e discursivas, reconfigurando as maneiras de ler e de escrever, condicionando a existência de um novo tipo de letramento. Podemos, assim, observar que a aluna-professora tem parte do seu letramento digital não desenvolvido completamente, segundo Warschauer (2002), mais precisamente o que o autor denomina de *multimedia literacy*, que caracteriza um usuário competente em produzir e interpretar documentos complexos que englobam textos, imagens e sons. Isso é possível ser afirmado tendo em vista seu apego à maneira tradicional de realizar a leitura, o que poderá refletir na maneira como abordará as atividades de leitura na tela do computador em suas aulas.

Em um outro registro, [AP4] nos mostra ter descoberto, com o auxílio da avaliação de sua miniaula, feita pelos colegas e, também, da reflexão realizada com o auxílio do diário, a necessidade do professor desenvolver a competência para saber analisar e avaliar o material disponível na rede, para que possa ser utilizado em suas aulas:

[AP4] Mas como foi a primeira, muitas coisas passaram despercebidas, e graças aos comentários feitos pela professora e pelos meus colegas, pude pensar melhor e melhorar essa aula. (...) Em um desses comentários foi detectado que no site escolhido haviam erros de português, então percebi que é essencial que o professor ao elaborar aulas utilizando a internet garimpe e pesquise realmente sites de confiança e que acima de tudo tenha senso crítico do que é bom e do que não é, pois sabemos que a internet é ciberespaço, então encontra-se de tudo.

(Diário reflexivo, 13/09/2007)

Esta habilidade em encontrar online a informação desejada e saber avaliá-la, descoberta pela aluna é apontada por Warschauer (2002) como sendo um dos tipos de letramentos necessários ao professor de LE que deseje trabalhar com o meio digital em suas aulas. A *information literacy*, de acordo com o autor, juntamente com outras habilidades exigidas pelo meio digital, comporá o que ele chama de *electronic literacy*, neste trabalho tratado como letramento digital.

4.2.3 – O reflexo da disciplina de Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino na concepção de ensino dos alunos-professores.

Os registros realizados nos diários reflexivos, além de possibilitarem aos alunos professores o exercício da reflexão, revelam-nos informações a respeito de sua concepção de ensino. Ao descreverem e refletirem sobre suas próprias miniaulas e a de seus colegas, podemos observar nos dados orais dos APs indícios que nos levam a inferir que sua concepção de ensino de LE ora sustenta-se por elementos que a classificam como tradicional, ora como sócio-interacionista.

No excerto abaixo, é possível observar que o termo “passar o conteúdo” ainda está fortemente presente no discurso de alunos em formação, mesmo tendo sido expostos aos conceitos e visões de ensino que desvinculem a imagem do professor como sendo o único detentor do saber, sugerindo que todos os envolvidos no processo – alunos e professores – sejam responsáveis pela construção do conhecimento, no sentido de que não há docência sem discência (FREIRE, 1996, p.12), deslocando do professor o status de único detentor do conhecimento.

[AP2] Hoje foi a minha aulinha e a aula da (nome da aluna). Resolvemos fazer juntas para uma ajudar a outra. Eu e a (nome da aluna) nos entrosamos bem e eu senti que conseguimos passar o conteúdo.

(Diário reflexivo, 22/11/2007)

Essa concepção de ensino por parte dos APs nos permite afirmar a grande influência exercida pelas experiências de ensino anteriores, das quais participaram como alunos e contribuíram para configurar o que Almeida Filho (1993) chama de competência implícita, ou seja o conjunto de pressupostos e crenças a respeito do que é ensinar.

A representação, feita pelos professores em formação em relação ao do uso do computador conectado à Internet em aulas de língua estrangeira, revela-nos também indícios a respeito da sua concepção de ensino.

Analisando o trecho apresentado anteriormente, ao referir-se à autonomia (*Contribui para o aluno, também, que acaba se tornando mais autônomo em relação à aprendizagem*), podemos afirmar que a visão de ensino de LE de [AP1] pressupõe o envolvimento do aluno no processo, assim como compartilha com ele a responsabilidade pela aprendizagem, ficando evidente o fato desse docente em formação não acreditar ser o professor o único responsável por elaborar o conhecimento.

Em outro trecho, podemos novamente observar essa preocupação com o aluno, por parte do professor em formação, no que diz respeito ao apego dos jovens à tecnologia:

[AP4] *Por experiência vivida acredito que as novas tecnologias e principalmente, a internet, é uma das grandes, ou mesmo a melhor ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem de qualquer língua estrangeira, através de bate-papo com nativos da língua, com textos na língua, propagandas, etc. E os alunos estão hoje em dia, muito mais próximos do computador do que dos livros.*

Também é possível notar, neste excerto, indícios da sua concepção de ensino, tendo em vista que [AP4] menciona *bate-papo com nativos, textos na língua (alvo), propagandas, etc.* Podemos inferir que [AP4] acredita ser na interação que uma LE é aprendida, bem como com a utilização de insumo autêntico (propagandas).

Tal afirmação aponta para um conceito de língua que foge daquele que a concebe apenas como um sistema de regras fechado, concepção essa que provavelmente informará sua prática pedagógica. Com base nisso, vemos refletido no discurso de [AP4] os pressupostos teóricos que fundamentam o ensino de línguas para a comunicação. Conforme sugere Larsen-Freeman (2000, p.129), uma das características do ensino comunicativo de línguas é o uso de material autêntico. Nas palavras da autora “é desejável que se ofereça aos alunos oportunidade para desenvolver estratégias para compreender a língua como ela é realmente usada”.

Ainda a respeito da concepção de ensino dos professores em formação, podemos destacar o excerto abaixo:

[AP6] O texto¹⁴ é muito interessante, pois fala das vantagens e desvantagens do ensino, através da internet, e me mostrou que posso ser capaz de ser um professor interlocutor, me posicionando como mediador. E creio que o ensino segue, ou tem que seguir as novas tecnologias. Acredito que posso achar ou construir caminhos junto para que este aluno se torne um cidadão digno, com exemplos e compreensão para a aprendizagem.

(Diário reflexivo, 30/08/2007)

¹⁴ *A sala de aula virtual x a sala de aula tradicional*, de Vera Menezes, disponível em <http://www.veramenezes.com/textos.htm>

O trecho acima refere-se ao registro em diário relativo à quarta aula do semestre, na qual os alunos realizaram, em sala de aula e na tela do computador, a leitura de um texto que contrasta a sala de aula tradicional com a sala de aula virtual, o qual foi discutido em seguida com os colegas e professora-formadora. É possível notar que [AP6] descobre, por meio da leitura, a possibilidade de atuar em sala de aula de maneira diferente daquela a que está habituado, desempenhando um novo papel, o qual lhe permitirá construir o conhecimento junto com seu aluno.

Como nos alerta Lévy (1999, p.171), o professor inserido na era da cibercultura deve entender-se como um profissional responsável por acompanhar aprendizagens, incitando os alunos à troca dos saberes.

Também podemos destacar a importância dada por eles às atividades realizadas em pares. Ao analisarem as miniaulas ministradas pelos colegas e uma pela professora-formadora não raramente sugeriam de que maneira fariam diferente o que consideravam inapropriado nessas aulas. Nestes registros, alguns APs apontam o fato do planejamento contemplar atividades nas quais os alunos trabalham em pares como algo visto de maneira a ser ressaltado positivamente na abordagem adotada pelo professor.

[AP3] O trabalho em dupla é bem produtivo e cada um trabalha no seu tempo. Essa simulação foi muito bem elaborada (...)

(Diário reflexivo, 30/08/2007)

[AP1] Uma dificuldade apresentada pelo (nome do AP) era dar a liberdade para o aluno de ler as definições e resolver os jogos em seu tempo e, entende-se que isso seja acompanhar a individualidade de cada um, quase impossível de controlar. Uma alternativa para trabalhar com essa dificuldade de não conseguir controlar o que os alunos estão fazendo e fazer com que todos desempenhem determinada tarefa juntos seria, por exemplo, colocar os alunos em pares para cada computador e estipular um tempo para cada atividade desenvolvida. (...) Os alunos distribuídos em pares é uma outra maneira de agilizar a leitura, pois um incentiva o outro.

(Diário reflexivo, 20/09/2007)

Esse mesmo aspecto pode ser notado na primeira aula do minicurso de língua inglesa, ministrada por [AP1], conforme trecho da transcrição a seguir:

[AP1] - Now girls, compare your answers, ok? For example... Ah, pagode, pagode, rock! Oh, no rock, ah pop rock, discutam, ok? Compare your answers. Falar o que vocês escreveram e ver o que as outras escreveram também, ok?

(Gravação em vídeo – 19/11/2007)

A opção por colocar as alunas em pares para que pudessem comparar suas respostas sugere-nos que [AP1] mostra indícios da abordagem sócio-interacionista, que prima pela construção conjunta do conhecimento, tomando suas experiências sociais como possibilitadora da interação, podendo realizar essa construção de conhecimento a partir de conexões entre experiências e conhecimento anterior. No entanto, não é possível afirmar ser sua abordagem

de ensinar caracterizada totalmente pelo sócio-interacionismo, tendo em vista não ser apenas essa atitude em sala de aula suficiente para tal.

Ao sugerirem, elogiarem ou adotarem em suas aulas o trabalho em pares, os APs oferecem-nos a informação que as idéias sócio-interacionistas de ensino figuram na sua concepção de ensino, dessa maneira, podendo contribuir para constituir sua abordagem de ensinar, com vistas a organizar o trabalho em sala de aula em grupos, priorizando a interação entre os aprendizes.

Esse aspecto de interação entre os aprendizes é também considerado por Lévy (1999, p.170), quando o autor discute a nova relação com o saber e suas implicações para as atividades de ensino. Tendo em vista que as características da sociedade da informação, ou seja - a sociedade de rede, de velocidade, de personalização - , influenciam e provocam uma mudança qualitativa nos processos de aprendizagem, o autor revela que essas características sinalizam em direção ao estabelecimento de novos paradigmas de aquisição dos conhecimentos, priorizando a aprendizagem cooperativa.

Outros dados nos permitem inferir a respeito da concepção de ensino dos APs, quando analisamos seus registros em diário. Ao planejar sua miniaula, a qual apresentaria a seus colegas de sala, [AP5] tentou associar ao conteúdo que desenvolveria (produção textual) fatos que dissessem respeito à realidade dos alunos. No caso, a escolha foi um filme que havia sido recém-lançado, do qual a violência no Rio de Janeiro era o tema central.

[AP5] Hoje foi a minha aula. Eu trouxe a seguinte proposta: os alunos teriam que entrar no site do filme Tropa de Elite, lá eles leram a história do filme e depois viram o trailer. Aí eu mandei no e-mail deles uma proposta de produção de texto no qual eles tinham que escrever sobre o Brasil de hoje em dia, com corrupção, porte de armas, tráfico de drogas e violência em geral. (...) Eu gostei, apesar de achar que eu não tenho o “dom” de ser professora.

(Diário reflexivo, 18/10/2007)

Apesar de descrever sem muitas minúcias a maneira como conduziu sua miniaula, e de manifestar a ausência de “dom” para ser professora, [AP5] revela-nos sua preocupação em trabalhar com a realidade que extrapola as paredes da sala de aula e que faça com que o aprendiz a observe e problematize. Pode-se notar nessa atitude do professor em formação, indícios de uma concepção sócio-interacionista de ensino.

Ainda sobre a miniaula ministrada por [AP5], o excerto abaixo apresenta a avaliação e reflexão realizada por [AP1] a seu respeito:

[AP1] A aula da (nome do AP) era para uma 8ª série do ensino fundamental, trabalhou com redação. Entramos no site: “www.tropadeeliteofilme.com.br” lemos os comentários do diretor e depois assistimos ao trailer 1 (sem som) do filme. Previamente a professora (nome da aluna-professora) havia mandado uma atividade para os nossos e-mails era uma proposta de redação. Ela mencionou que antes de os alunos fazerem-na haveria uma discussão, o que poderia ter acontecido conosco e não aconteceu.(...) Nessa mesma semana em que fizemos essa aula uma tragédia ocorria no Rio de Janeiro. (...) Há muitos jornais que disponibilizam um pequeno resumo de suas matérias em seus sites. Poderíamos ter acessado uma dessas e discutir o que a ficção traz contrapondo com os fatos reais do nosso dia-a-dia. Os alunos teriam a oportunidade de

expressar sua opinião e falar um pouco sobre a sua própria realidade seja ela igual ou diferente das estudadas. (...) É uma maneira de colocar o aluno como crítico da sua realidade e responsável pelas mudanças que ocorrem ou não, se ele ficar calado e/ou se impor criticamente diante os fatos do cotidiano.

(Diário reflexivo, 18/10/2007)

Novamente, pode-se observar a preocupação em proporcionar ao aluno a oportunidade de, durante a aula de LE, discutirem fatos do seu dia-a-dia, podendo dar voz a suas opiniões e desenvolver um senso crítico a respeito da sociedade em que vivem, distanciando-se, desta forma, do que Kleiman (2006) denomina de prática escolar comum, na qual atividades de ensino da escrita e da leitura não privilegiam seu sentido e suas funções fora da sala de aula.

Nesta seção trazemos dados que nos revelam traços a respeito da concepção de ensino dos APs. Por um lado, o que pode ser observado é que essa concepção traz características da maneira tradicional de ensinar, apoiada nos modos orais de instrução, nos quais, de acordo com Martins (2008) “estão presentes a centralidade do professor enquanto o portador do conhecimento e na expectativa que dele advenha o conhecimento a ser transmitido”. Por outro lado, vemos a forte presença de traços sócio-interacionistas na concepção de ensino dos APs.

Esse panorama mostra-se coerente com o fenômeno do hibridismo que é um dos elementos dentre vários que caracterizam a pós-modernidade. Esse apagamento das fronteiras sociais (MARTINS, 2007) marca também o trabalho efetivo do professor em sala de aula, refletindo, por consequência na sua abordagem de ensinar.

4.2.4 – Reflexão sobre a prática

Os diários reflexivos escritos ao longo do semestre possibilitaram aos professores em formação que olhassem para sua própria prática e também para a de seus colegas de maneira reflexiva. Em muitos registros é possível notar o exercício da reflexão.

No relato em seguida, pode-se notar que o conhecimento prévio e bom relacionamento com o computador não garantem que o professor de LE que se proponha a incorporá-lo na sua prática, venha a fazê-lo com maestria e competência. Podemos observar que a necessidade de se preparar uma aula na qual os alunos estariam utilizando o computador, gera insegurança em [AP8] que anteriormente havia relatado ter um excelente relacionamento com o computador e com a Internet, devido à sua curiosidade e interesse.

[AP8] (...) nós alunos seríamos professores e teríamos que dar uma aula usando o PC. Agora apareceu o problema, eu durante o final de semana entrei em crise com esta atividade. Dediquei várias horas atrás de sites que poderia usar na minha aula, não sabia qual seria o tema dela, e após várias horas de procura me deparei completamente perdido, não conseguia ter idéia, achar sites, parecia que eu com todo meu conhecimento de net e PC não sabia para onde ir! A sensação foi um tanto estressante

O relato refere-se ao momento de preparo da miniaula que teria que apresentar a seus colegas de classe, para que, em seguida, juntamente com a professora pudessem refletir sobre a sua prática. O aluno continua:

[AP8] (...) *não fazia idéia do que preparar, qual propósito teria. (...) outra dúvida recorrente era: “o que os demais farão enquanto quatro de seus colegas utilizam os computadores, terão que fazer um rodízio como se estivessem participando de uma gincana, na qual alguns preparam algo sem o computador e os outros os utilizam? Ou mesmo se eles utilizassem em pares que tipo de atividade estaria sendo desenvolvida? Resumidamente o meu medo de usar PC e PCI (PC com internet) seria de perder o “controle” da sala.*

A situação de confusão e desconforto enfrentada por [AP8] nos remete a um dos aspectos sugeridos por Schön (1992) como essencial para que sejam capazes de realizar a reflexão-na-ação. Para ele, se não há confusão, não há aprendizado. De acordo com o autor,

(...) isso significa dizer que a aprendizagem requer que se passe por uma fase de confusão. E há algo mais incômodo ou mais marcante do que a confusão? Dizer numa sala de aula, Eu estou confuso, é o mesmo que dizer, Eu sou burro. Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas, também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão. (p. 85)

Ao registrar no diário reflexivo sua insegurança ao ter que preparar sua primeira aula tendo a Internet como meio de interação, o aluno teve a oportunidade de utilizar a própria prática como forma de investigação.

Entendemos ter sido esse episódio fundamental e ter contribuído para a formação crítico-reflexiva desse AP.

Ao analisar a miniaula de outra colega de classe, [AP1] demonstra novamente preocupação em relação ao tipo de texto em meio digital, que fora escolhido para ser trabalhado em sala de aula. Desta vez, o enfoque dado chama-nos a atenção para o tamanho do texto, tendo em vista que ele era destinado à alunos de 7º. Ano (antiga 6ª. Série), o que poderia causar desinteresse por parte destes alunos, tendo em vista que a leitura poderia se tornar cansativa.

[AP1] O texto que explicava o que fora exposto acima era um pouco denso para uma turma de 6ª série, não duvidando da capacidade dos alunos, mas sendo ele (em minha opinião) complexo, os alunos podem perder o interesse e logo buscar outra forma de se entreterem na aula, seja conversando com os colegas e mesmo navegando em outro site.

(Diário reflexivo, 27/09/2007)

A mesma preocupação é demonstrada por [AP3] quando analisa a sua própria miniaula:

[AP3] Bem não é toda atividade que prende a atenção dos alunos mas acredito que ao perceber a falta de interesse dos alunos temos que mudar as estratégias e o resultado pode trazer bons resultados.

(Diário reflexivo, 25/10/2007)

É possível observar neste trecho também que [AP1] demonstra-se preocupada em relação à atitude dos alunos, caso não se sintam suficientemente interessados pela leitura e decidam mudar o percurso da tarefa por conta própria, tendo em vista que estão em frente a um computador conectado à Internet, e que têm à sua disposição um “oceano mundial de signos flutuantes”. (LÉVY, 1999)

Essa preocupação é recorrente entre os APs, que afirmam sentirem-se inseguros em relação aos problemas que podem ser gerados no que diz respeito ao controle sobre a rota que os alunos percorrem rumo à apropriação do conhecimento. Como podemos observar no trecho abaixo:

[AP1] É importante que se tenha esse hábito mesmo na internet, mas uma aula inteira dedicada à leitura pode cansar os alunos e esses se dispersarem, chegando a visitar outros sites sem que a professora perceba.

(Diário reflexivo, 13/09/2007)

Ainda sobre eventuais problemas que o uso da Internet pode causar ao desenrolar da aula de LE, os APs sempre mencionam em suas reflexões a possibilidade de terem suas aulas comprometidas em virtude do mau ou não funcionamento adequado das máquinas ou conexão com a Internet. Podemos perceber nesse caso que, ao se preocuparem com o planejamento de suas aulas, a primeira dimensão do esquema da operação global de ensino (ALMEIDA FILHO, 1993) é contemplada por esses APs.

[AP1] Antes de aplicar uma aula por meio do computador devemos verificar esses mínimos detalhes. Ir ao laboratório é o primeiro passo. Analisar todas as máquinas e a conexão de cada uma. Essa verificação vai modificar ou não o plano de aula preparado.

(Diário reflexivo, 13/09/2007)

Como exposto anteriormente, a matriz curricular do curso de Licenciatura em Letras no qual os APs realizaram sua formação inicial estava estruturada no sentido de oferecer-lhes contato tanto com a teoria acerca do ensino-aprendizagem de línguas quanto com a prática.

Nos semestres anteriores ao que cursaram a disciplina de PPVIII, os alunos puderam realizar discussões pertinentes à sua formação profissional nas disciplinas de Lingüística Aplicada e Prática Pedagógica VII: ensino de LE. Na primeira buscou-se oferecer aos APs a teoria e discussões pertinentes ao desenvolvimento da sua competência teórica (ALMEIDA FILHO, 1993), a fim de que pudessem realizar sua prática de maneira informada e refletida. A segunda proporcionou-lhes a oportunidade de desenvolverem miniaulas, a partir das quais foram realizadas sessões reflexivas, com o intuito de estruturar e renovar sua prática. Conforme já informado, a professora responsável por essas disciplinas foi a mesma professora-pesquisadora que ministrou a de PPVIII.

Os diários reflexivos desenvolvidos pelos APs registram o reflexo das teorias e discussões exploradas e realizadas nessas disciplinas, o que nos faz acreditar que o ciclo reflexivo proposto por Wallace (1991 e 1998, *apud* ABRAHÃO, 2001) foi realizado, colaborando para o desenvolvimento e

aprimoramento das competências que dão corpo à competência profissional desejada de um educador em LE (BASSO, 2001). Os trechos abaixo vêm a confirmar:

[AP1] O filme do “Harry Potter” serviria para ilustrar o que fora discutido nas histórias anteriores. Essa aula trabalharia com algumas das inteligências múltiplas de Howard Gardner. A cinestésica, o trabalhar com o computador e levantar para contar a história para os colegas e nessa já podemos falar de lógico matemática no identificar na história os personagens e pontos em comum e a interpessoal que é o trabalho em grupo e saber ouvir os colegas.

(Diário reflexivo, 27/09/2007)

[AP3] O que penso sobre essa questão é que o professor, diante de tanta tecnologia não pode ficar de braços cruzados. É fundamental que ele esteja em contato com essa mudança tecnológica e em constante reciclagem para fazer parte desta. Lembrando também que possuir conhecimentos ou capacidade não significa ser competente. Na verdade essa competência vai sendo desenvolvida aos poucos através da maneira de como pôr em prática seus conhecimentos saber colocá-lo no momento adequado. Posso dizer que a competência está relacionada a uma série de situações onde o professor precisa estar em conjunto com conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas, etc.

(Diário reflexivo, 18/10/2007)

Como pode ser verificado no plano de curso da disciplina de Lingüística Aplicada, nos anexos deste trabalho, a teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, foi uma das questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas abordadas durante as aulas. Discutiu-se também o

ensino com foco no desenvolvimento de competências, com base no referencial teórico proposto por Perrenoud, bem como a importância do desenvolvimento de competências específicas por parte dos professores que desejam tornar-se professores profissionais de LE.

Na trajetória rumo à formação de professores de LE, acreditamos ser imprescindível, conforme já exposto no capítulo II, que o professor em formação e em serviço incorporem à sua rotina a prática reflexiva (SCHÖN,1992; PERRENOUD, 1999). No entanto, essa prática exige saberes metodológicos (PERRENOUD, 1999, p.12), ou seja a observação, a interpretação, a análise, a antecipação, mas também a memorização, a comunicação oral e escrita e em vídeo, para que possa cumprir seu papel emancipador e propiciados da profissionalização do professor.

Nesse contexto, podemos afirmar que a escritura dos diários reflexivos por parte dos APs contribuiu para auto-avaliação da sua prática e abordagem de ensinar, a avaliação das atividades dos colegas e a realização da prática reflexiva. Como podemos notar nos excertos abaixo, o aluno avalia a miniaula por ele ministrada, confronta-a com as teorias discutidas na disciplina de Lingüística Aplicada (conhecimento recebido), e realiza uma avaliação consciente da sua prática (conhecimento experiencial), renovando-a, realizando, desta forma o ciclo reflexivo proposto por Wallace (1991 e 1998, *apud* ABRAHÃO, 2001).

[AP8] A segunda etapa da aula fomos direto a um texto (...) a primeira página do texto pedi que lessem individualmente, não gostei do resultado pois me deparei novamente pela falta de sincronia entre os alunos, então logo na segunda página mudei minha forma de trabalhar, pedi que um aluno lesse em voz alta e

os outros iam acompanhando, ao final de cada página cada aluno devia dar um exemplo do tópico que o texto tratou. Gostei mais do resultado e mantive-o até a última página. Esta mudança me proporcionou mais segurança durante a aula, pois consegui manter todos os alunos em um “mesmo ritmo”, coloquei entre parênteses as últimas palavras pois acabou de me ocorrer que tentando manter uma cronologia entre os alunos acabo descartando a idéia de que cada aluno possui um ritmo na aprendizagem e que ignorei a individualidade de cada aluno. Agora me vejo contra a parede, pois após ler muitas teorias que tratavam a questão da individualidade no processo de ensino/aprendizagem de cada aluno, eu, como professor neguei este tempo individual do aluno e que concordo e acredito nele, porém ao entrar na posição de professor para me manter seguro perante meus alunos acabei indo contra o que acreditava e acredito estar correto. Nossa, agora estou realmente refletindo sobre esta questão, não me senti muito bem, pois ainda não consigo me imaginar agindo de outra forma.

(Diário reflexivo, 20/09/2007)

Podemos perceber que o diário reflexivo contribuiu de maneira eficiente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência profissional e reflexiva dos APs , tendo em vista que conceitos pertencentes às suas crenças iniciais em relação ao uso do computador conectado à Internet como meio de interação em aulas de LE foram revistos, analisados e renovados. Isso permite-nos inferir que algumas das representações/ iniciais dos APs foram modificadas ao longo do semestre em que cursaram a disciplina de PPVIII.

4.3 – A prática pedagógica dos alunos-professores com o auxílio das NTICs

Tendo analisado alguns dos excertos dos diários reflexivos desenvolvidos pelos alunos, nos nortearmos a partir daqui pela terceira pergunta de pesquisa para observarmos os dados provenientes das gravações em vídeo dos minicursos realizados em contexto real de ensino pelos APs, ao final do curso na disciplina de *Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino* (PPVIII). Para tanto, retomamos a pergunta: Como o professor interpreta essa teoria?

Como já apresentado no capítulo III, os dados que serão analisados nesta seção foram obtidos por meio da gravação em vídeo dos minicursos realizados pelos APs no final do semestre em que cursaram a disciplina de PPVIII. Traremos, portanto, transcrições de parte desses minicursos que serão analisadas com o intuito de responder à questão acima proposta.

4.3.1 – Os planos de aula

Mesmo antes de analisarmos as miniaulas, é possível observar no planejamento do minicurso de língua inglesa, mais especificamente quando observamos os planos de aula (disponíveis nos anexos deste trabalho, p. 183) de cada AP, que a estruturação da aula em torno de um tema que seja

relevante e interessante para o aluno também fora do contexto escolar, pode revelar indícios a respeito da sua concepção de ensino de LE.

Ao não se prenderem apenas em uma atividade que fale sobre a língua inglesa e ressalte seus aspectos estruturais, podemos afirmar que os APs tentam se distanciar da forma tradicional como a LE é ensinada nas escolas regulares, a qual provavelmente foram submetidos.

Parece-nos coerente afirmar que, ao se preocuparem em organizar seu minicurso em torno de um tema relevante (música) e, desta maneira, tentar promover nos aprendizes o desenvolvimento de competência comunicativa em língua inglesa, os APs dão indícios de se apoiarem no ensino comunicativo de línguas para planejar suas aulas, como é sugerido por Almeida Filho (1993) a respeito dos significados do ensino comunicativo de línguas:

O importante é que se estabeleça um clima de confiança como o de uma pequena comunidade de aprendizes identificados uns com os outros e que haja oportunidades de compreensão e expressão de significados pessoais. (p.52)

No entanto, achamos insuficiente nos apoiarmos apenas nessas informações para afirmarmos a respeito da abordagem de ensinar dos participantes.

O mesmo pode ser afirmado a respeito do minicurso em língua espanhola (MCLE), o qual estruturou-se em torno do pintor boliviano Fernando Botero. Foram exploradas sua biografia e suas obras.

4.3.2 – Natureza do uso da Internet nas aulas ministradas pelos APs

No tocante à utilização da Internet como meio para interação em favor da produção de conhecimento em LE, podemos afirmar que a natureza do seu uso variou. Em algumas atividades, o que se pode notar é que houve a transposição de um meio convencional, no caso o papel, para o digital.

Podemos ilustrar esse uso com uma atividade desenvolvida durante a aula de [AP1], a qual exigia que os alunos encontrassem em um texto sobre o ritmo musical *rhythm and blues* (R&B), disponível na tela do computador, respostas para perguntas, que seriam posteriormente enviadas ao e-mail da professora. Para realizar a compreensão do texto, bastou aos alunos desenvolver a leitura de maneira como a fariam, se o texto estivesse impresso, não sendo necessária a utilização de habilidades inerentes à leitura em meio digital, ou seja, a leitura de outros elementos, como imagens, imagens em movimento, sons, nós hipertextuais.

A figura em seguida mostra-nos a página da web em que o texto se encontra, e a partir da qual podemos também observar a inexistência dos nós hipertextuais, o que reforça a inferência feita a respeito do apego à maneira tradicional de realizar a leitura.

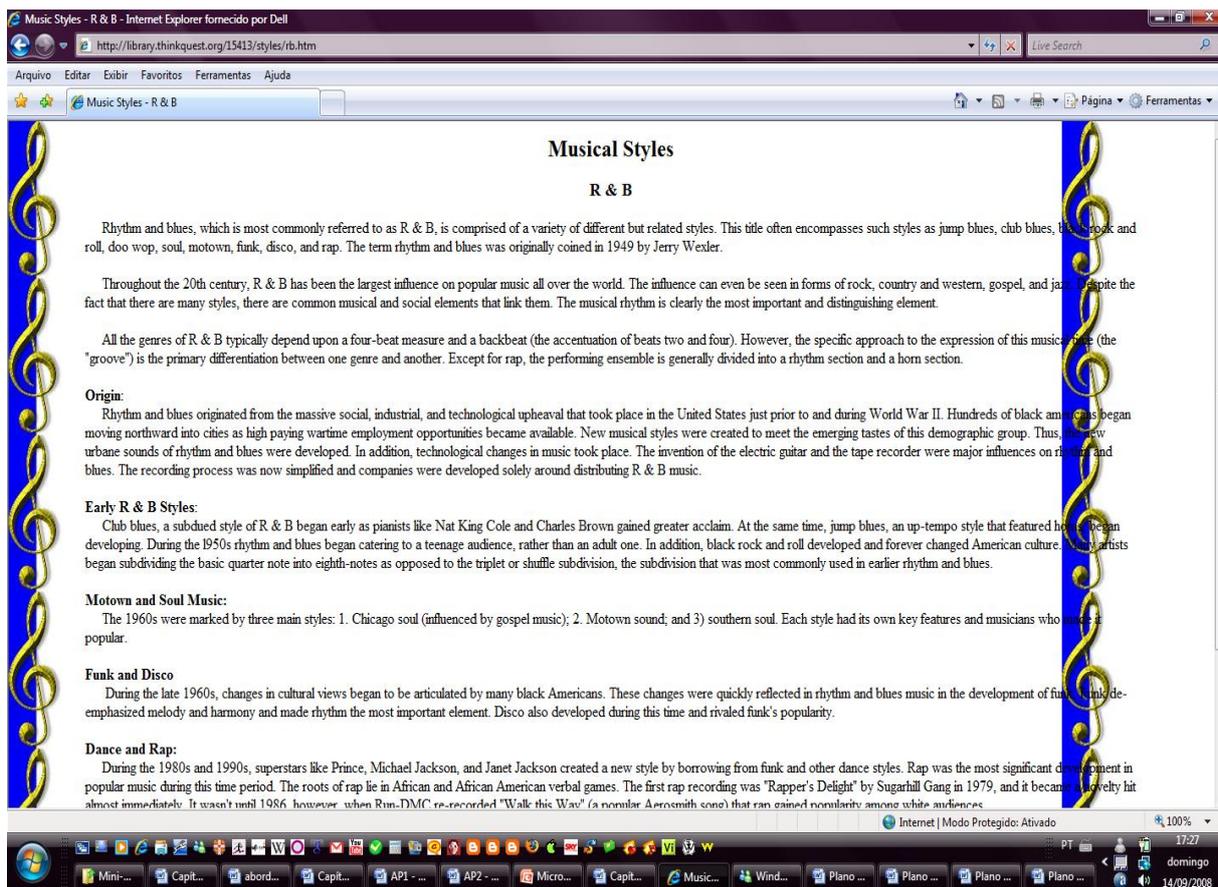


Figura 4 – Texto utilizado na primeira aula do MCLI

A escolha do texto a ser utilizado em sua aula, feita por [AP1] mostra-se coerente com sua visão de leitura, a qual pudemos observar por meio dos seus registros no diário reflexivo, quando analisou a aula de seus colegas, e demonstrou sentir-se incomodada com o fato do site trazer muitas imagens e sons, o que causaria uma “poluição visual”, e que trazemos novamente nesta seção:

[AP1] Os sites visitados eram bem estruturados, isto é não traziam aquele emaranhado de textos, ícones e links clicáveis e a atividade em si foi bem guiada.

(Diário reflexivo, 06/09/2007)

Durante a realização da atividade que utilizava o site ilustrado pela Figura IV, podemos destacar também, que a postura de [AP1] foi de tentar controlar o caminho de seus alunos, mesmo não sendo o texto um hipertexto. Vejamos o trecho a seguir:

[AP1] - Ok, girls? Agora eu quero que vocês voltem na página do texto e leiam daqui até aqui (aponta para o texto indicando os 3 primeiros parágrafos)

(Gravação em vídeo – 19/11/2007)

Tal atitude possibilita-nos afirmar que ao optar por utilizar um texto sem nós hipertextuais, o que a permite determinar quais parágrafos e até onde o texto seria lido, [AP1] mostra atuar de maneira coerente com a de uma professor que ainda centraliza em suas mãos o desenvolvimento das atividades em sala de aula, característica da maneira tradicional de ensinar línguas.

4.3.3 – O enfrentamento dos APs diante das dificuldades técnicas dos alunos no minicurso

Não raramente foi possível observar nas miniaulas ministradas pelos APs alguns percalços, que os obrigaram a mobilizar a competência de refletir na

ação (SCHÖN, 1992), com o intuito de mudar o curso de ação e resolver o aparente problema. Na maior parte das vezes, essa adversidade foi de natureza tecnológica, ora por conta de máquinas que não funcionavam de maneira apropriada, ou não acessavam o site que os APs haviam selecionado para sua miniaula, ora por falta de conhecimento e habilidade de uso dos alunos, em relação ao computador e a alguns programas. Os trechos abaixo ilustram essas situações:

A1 - Professora pode apagar esses aqui?

[AP1] – Não, pode deixar aí. Não apaga. (termina de escrever endereço na lousa) Agora vocês vão entrar, abrir o Internet Explorer. Minimizem o Word e abram o Internet Explorer.

A3 – (incompreensível)

[AP1] - No? Sabe onde abre o Internet Explorer? Minimizem.

A1 – Professora, que que significa isso?

[AP1] – Pessoal, como a gente faz pra minimizar um arquivo aberto? (desenhando na lousa) Em cima da página tem 3, three squares. Um você fecha, não é o nosso objetivo, o outro você aumenta e o outro você minimiza, deixa ele aqui nessa barrinha de tarefa. Eu quero que vocês apertem nesse daqui ó, ok?

(Vai até a máquina de A1 para auxiliá-la)

[AP1] – Agora... entraram no Internet Explorer? Ok! Agora, lá no internet Explorer tem uma barrinha chamada ENDEREÇO e lá vocês vão escrever isso daqui (Começa a escrever e desenha na lousa. É interrompida por A2 que tem problemas com o computador)

(Gravação em vídeo – 19/11/2007)

Nesse trecho de aula, é possível notar que [AP1] depara-se com a falta de habilidade dos alunos para utilizar o programa *Internet Explorer*, tendo a

atividade interrompida, por não entenderem o significado da palavra “minimizar”. Tal inabilidade é descrita por Warschauer (2002) como ausência de *computer literacy*, competência mínima para que o usuário possa beneficiar-se do uso do computador conectado à Internet.

No entanto, como podemos observar, esse não foi um problema que tenha causado grande transtorno à aula em questão, tendo em vista que a [AP1] mostrou possuir a competência exigida e, dessa maneira, pôde conduzir com êxito as alunas ao uso do programa. Além disso, [AP1] demonstrou ser capaz de modificar e transformar seu plano de ação, de acordo com mudanças que as ações dos alunos acarretaram.

Em outra miniaula pôde-se observar também que os alunos sentiam dificuldade em abrir o programa Word. O professor solicita que o programa seja aberto para que, após realizarem a leitura do texto sobre R&B elaborem um fluxograma contendo os ritmos dele derivados, como tarefa. Como podemos notar no trecho de aula abaixo:

[AP8] - Tudo bem! Como vocês (incompreensível)... abram agora o aplicativo WORD. GO to the Word software. Não fechem essa página, ta ok?

A1 - Professor!

[AP8] - Did you find the WORD? No!? The WORD (apontando para a tela do computador)

A2 - Tá no MICROSOFT WORD?

[AP8] - Pode estar. É esse aí mesmo. (volta para A1 e A2, para auxiliá-las) (...) Todo mundo conseguiu abrir o Word? OK? Vocês vão agora configurar a página do Word. Vão em arquivo.

A1 - Arquivo?

[AP8] - Configurar página. Vão em configurar página. Eu preciso que vocês agora ... a opção paisagem. Escolham a opção paisagem.

A8 – Ah... onde que tá?

[AP8] - (vai até a máquina de A8 e A9) Esse aí ta um pouquinho diferente. Agora a gente vai colocar... Deu certo aí? Deu?

A4 - Deu.

[AP8] Vão em inserir... Deixa eu ver... (dirigindo-se para o outro lado da sala). Nossa! Vocês já encontraram?

A1 - É aí?

[AP8] É aí mesmo! Aqui ó.. diagrama. Você chegou a clicar no diagrama?

(Gravação em vídeo – 20/11/2007)

Pode-se observar que diante da inabilidade dos alunos ao utilizarem o computador para realizar a atividade proposta, [AP8] mostrou-se suficientemente preparado para orientá-los para que pudessem dar prosseguimento à aula.

4.3.4 – APs no papel de educadores em LE

Não podemos deixar de trazer novamente para esta discussão o fator inclusão social, advindo da prática de ensino de LE, tendo a Internet como meio de interação. Ao se adotar essa abordagem de educar em LE (BASSO,

2001), advoga-se em favor da promoção da inclusão digital como meio de possibilitar a inclusão social, por meio de práticas letradas. Assim como apontam as OCNs (2006):

Com frequência, encontram-se referências à inclusão digital daqueles que não dispõem de acesso às novas tecnologias, às novas formas de comunicação, ao conhecimento por elas gerado, pois esse acesso representa oportunidades de participação ou mesmo de ascensão social. (p. 95)

Nesse sentido, entendemos ser relevante retomarmos nesta discussão a primeira dimensão da operação global de ensino (ALMEIDA FILHO, 1993), ou seja, o plano de ensino desenvolvido pelos APs. Ao analisarmos cada um deles, podemos notar que há por parte dos APs a preocupação em contemplar no planejamento quatro objetivos de naturezas diferentes: geral, lingüístico, educacional e tecnológico, contribuindo assim para o desenvolvimento do senso crítico nos alunos e favorecendo a inclusão social dos mesmos.

Ao elaborarem um objetivo tecnológico, entendemos a atitude dos APs como coerente com as sugestões contidas nas OCNs, no sentido de propiciarem aos alunos o letramento digital, com vistas à sua atuação na sociedade, dotados de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e lingüística.

Ainda no tocante à inclusão digital, parece-nos dispensável discorrer sobre a importância de se ter um endereço eletrônico nos tempo de hoje, tendo em vista sua natureza inovadora no que tange à promoção da comunicação. É possível transmitir vários tipos de dados: textos diversos, imagens, som e

vídeo. O correio eletrônico supera limitações de tempo e espaço, pois é uma ferramenta que facilita a discussão e aprendizagem em grupos. (PAIVA, 2004).

No entanto, no minicurso de língua inglesa oferecido pelos APs, foi possível constatar que várias alunas ainda não possuíam uma conta de e-mail. É nesse sentido que ressaltamos o caráter educador e emancipador do plano de aula desenvolvido pelos alunos em formação, ao elaborarem como um de seus objetivos a ação de demonstrar o recebimento e o envio de um e-mail com anexos. Como podemos observar no trecho abaixo:

[AP1] – Pessoal, então hoje a gente vai ter uma aula bem dinâmica usando o computer. Primeira coisa que eu quero saber: vocês têm e-mail?

A2 – Não!

[AP1] – Ninguém tem e-mail aqui? Não? Ó... quando vocês entram no Orkut, vocês colocam um endereço, né? O endereço que vocês colocam também habilita um email. Vocês têm Orkut? No? Têm? Nunca usaram um e-mail? Não? Que tal se a gente criasse um então agora? Sim? Não? Que que vocês acham?

T – Sim.

[AP1] - Vamos lá? Vamos criar então? Então vamos fazer assim. Tem no Orkut, não no Orkut não, tem um email que é muito bom que se chama gmail. Então vocês vão entrar...

A5 – É do Orkut, não é?

[AP1] – Isso! Então vocês vão entrar neste site aqui. Entre... conectem à internet e na barra de endereço da internet escrevam isso daqui, ó (escreve na lousa www.gmail.com) – [www dot gmail dot com](http://www.dot.gmail.dot.com). Se alguém precisar de alguma ajuda, pode falar, ok? Vocês têm MSN?

T – Temos.

[AP1] - Então vocês têm e-mail.

A1 – *É a mesma coisa?*

[AP1] – *É! Vocês têm MSN?*

A2 – *Tenho.*

(Gravação em vídeo – 19/11/2007)

Ainda a respeito da inclusão de um objetivo tecnológico no seus planos de ensino, notamos na fala a seguir, durante a aula ministrada por [AP8], que esse aluno em formação, no decorrer da sua miniaula, sente a necessidade de justificar aos alunos a razão pela qual estão desenvolvendo um fluxograma, para cumprir a tarefa por ele sugerida:

[AP8] - Pessoal! Meninas! Meninas desse lado, por favor. Meninas do lado de lá... dá uma olhadinha aqui, é rapidinho. Why I want you to do the fluxogram? Por quê? Qual o motivo? Pessoal, fazendo... aprendendo a fazer esse esqueminha no Word, vocês podem apresentar trabalho, com outra história. O que que a gente fez? A gente pegou o R&B e nele a gente colocou as músicas que foram criadas. Tá ok? Então a gente meio que contou a história da música aí. Tá? O início foi o R&B e as outras músicas foram criadas a partir dali. E agora vocês podem usar pra fazer trabalho da escola, ta? Podem usar de várias formas.

Podemos apontar neste trecho a visão educacional do ensino de LE, tendo em vista que ao inserir como objetivo tecnológico de sua aula usar um editor de texto para desenvolver um fluxograma, a aula de LE por ele ministrada estará contribuindo para a atuação do aluno na sociedade, pois ele poderá estender à sua vida fora da sala de aula os aprendizados ocorridos dentro dela.

Nesse mesmo viés, o de educar em LE, retomamos as proposições de Lévy (1999), que sugere que o sistema educacional e a formação de cidadãos na era da cibercultura devem privilegiar o conhecimento adquirido do aprendiz. Nesse sentido, entendemos que o professor de LE tem como missão trazer para suas aulas oportunidades para que o aluno tenha sua voz ouvida e que sua experiência anterior de vida possa contribuir para a construção de significados nas interações acontecidas durante a operação global de ensino. (ALMEIDA FILHO,1993).

O trecho de aula abaixo nos oferece dados que comprovam a atitude de respeito ao conhecimento anterior do aluno:

[AP1] - Now girls you have to make a list of music styles, ok? Music style? For example, samba (dança), rock, music styles you have to make a list of music styles. Go ahead! Type (usa gestos). Yes or no? You have to make a list. What a list is? (desenha um retângulo na lousa pra representar uma lista) For example, when you go to the supermarket you have a list (escreve itens lista na lousa dentro do retângulo) for example, chocolate, ah, rice...

A1 – Ah, é pra escrever o que você gosta.

[AP1] – not what you like, but a list of music... (escreve music styles na lousa). styles

(12:00)

A2 – Músicas preferidas?

[AP1] - estilos musicais... music styles

A1 – É pra escrever isso aqui?

[AP1] – Yes.

(Gravação em vídeo – 19/11/2007)

Esse momento anterior à atividade de leitura que conduzirá a aula da [AP1], revela-nos uma possibilidade de visita ao conhecimento prévio das alunas no que diz respeito aos estilos musicais, os quais elas podem ser capazes de lembrar. É a partir das sugestões dadas pelas alunas, que [AP1] constrói no quadro negro uma lista dos ritmos a fim de verificar se aquele que seria o tema da aula (R&B), já fazia parte do conhecimento delas.

O respeito pelas experiências e conhecimento anteriores pode também ser observado no excerto abaixo, o qual nos revela o momento em que [AP1] chama atenção de seus alunos para o conhecimento em língua inglesa que já possuem, podendo, dessa forma, torná-los cientes disto:

[AP1] - Se eu dissesse que muitas das que vocês me falaram aqui já está em inglês, vocês acreditariam?

A2 e A3 sacodem a cabeça em sinal de sim

[AP1] - Quais?

A2 - Rock

[AP1] - Rock, ah? (circula palavra escrita na lousa)

A1 - pop rock

[AP1] - Pop rock (circula palavra escrita na lousa)

A2 - Funk

[AP1] - Funk (circula palavra escrita na lousa)

A1 - Rap

[AP1] - Rap (circula palavra escrita na lousa)

(Gravação em vídeo – 19/11/2007)

Em outra aula, ainda no que diz respeito ao conhecimento anterior dos alunos, [AP8], na tentativa de ilustrar o ritmo que é o tema de sua aula, conversa com as alunas a respeito de artistas que representam os intérpretes de R&B:

[AP8] - Muito bem! Ali tem um outro... lá embaixo do dance e do rap a gente tem outro cantor que eu gostaria de mostrar pra vocês. É um cantor chamado Prince. Vocês já ouviram falar sobre o Prince?

A1 – No.

[AP8] - No? Nunca ouviu falar sobre o Prince? Ele é moreno, tem rabinho e usa umas roupas bem chamativas.

A1 - O único que eu conheço assim ... é o AKON

[AP8] - Como?

A1 - AKON!

[AP8] - AKON? Ah! Very well!

A1 - Aquele que canta aquela música assim...

[AP8] - Vocês... what music style AKON sing?

A1 e A5 - Nobody wanna see us together, but it don't matter no (cantando)

[AP8] - Very well! Que estilo de música é esse?

A5 - É hip-hop. (...) Não! É funk!

A1 - Não! É hip-hop.

A3 - É rock, só que não um rock pauleira.

[AP8] - Como?

A1 - É um rock mais calmo, né?

[AP8] - Isso! Eu fiz uma pesquisa na Internet e eu descobri que o AKON ele faz uma mistura do R&B com o soul music. Não é nem hip-hop, nem rap. Todos esses novos cantores que estão aparecendo, Justin Timberlake, AKON, eles fazem a mistura do R&B com mais um outro elemento e dá esse novo estilo de música. Mas parece meio que misturado com rap e hip-hop, não é? Rap e hip-hop se originaram do R&B, por isso que parece tanto, ok? (...)

(Gravação em vídeo – 20/11/2007)

No excerto acima, podemos observar a maneira como o que é significativo para o aluno torna-se elemento a favor do aprendizado. Nesse caso, o estilo musical *rap* faz parte das experiências sociais das alunas, que ao serem questionadas por [AP8] se conheciam o cantor *Prince*, trazem para a aula um outro cantor – *AKON* – mais atual e cuja música em inglês são capazes de cantar.

Novamente, temos outro aluno em formação lançando mão das experiências prévias de seus alunos para que, juntos, possam construir o conhecimento. Por este motivo, permitimo-nos afirmar o caráter sócio-interacionista de sua abordagem de ensinar.

Uma outra preocupação por parte dos APs ao elaborarem o minicurso aborda a questão do respeito ao próximo, refletindo as discussões realizadas durante sua formação que diz sobre a preparação do educando para a cidadania e seu aprimoramento como pessoa humana.

No minicurso de língua espanhola, [AP3], [AP5] e [AP6] propõem que os alunos utilizem o programa *PaintBrush* para que desenhem um esqueleto, que

mais tarde será comparado por um esqueleto pintado por Botero. Tendo realizado a atividade, os alunos são convidados a refletir sobre a diferença do esqueleto criado por eles e aquele na obra do pintor boliviano. Após a discussão realizada em pares, [AP3] intercede para chamar atenção dos alunos para o fato do pintor ser ele um artista que retrata figuras e pessoas rotundas em seus quadros, sugerindo a necessidade de se respeitar a todos independente de seu porte físico. Como podemos notar no excerto da transcrição de aula:

[AP3] – Muchachos, entonces yo quería que vosotros percibiesen la diferencia que hay en el esqueleto de la obra de Botero y en el cuadro que vosotros han desenhado, si? Puedes hablar como es?

A4 – Son gordos,

[AP3] – Gostaram? Entonces la diferencia es que las obras de Botero son todas de personas gordas. El no trabaja con personas delgadas. Las obras son todas de personas gordas para mostrar la realidad y contrastar porque nem siempre las personas hacen desenhos, hacen obras con muchachos o muchachas gordas. E é isso que yo quería mostrar para vosotros... la diferencia y para trabajar también la inclusión, que es importante. (sic)

Tendo analisado trechos de aulas ministradas pelos APs em contexto de ensino público, podemos observar que, mesmo tendo sido submetidos a uma disciplina que trate especificamente da questão da utilização da Internet em aula de LE, os alunos em formação, ora demonstram em sua prática o reflexo da teoria trabalhada em sala de aula, tendo como objetivo o desenvolvimento do letramento digital em seus alunos, para que possam atuar na sociedade

atual de forma competente, ora mantêm a maneira tradicional e estruturalista de ensinar a LE, utilizando a Internet apenas como um meio pelo qual os alunos se sentirão mais entusiasmados em realizar atividades languageiras.

Considerações Finais

Este trabalho de pesquisa teve como foco principal investigar como se dá o desenvolvimento da competência em agregar as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) ao processo de ensino de língua estrangeira, por parte de professores de língua espanhola e inglesa em formação. Objetivou-se também observar como esses alunos-professores puderam se apropriar do letramento digital no desenrolar do curso oferecido pela disciplina de *Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino*, que consta da matriz curricular de um curso de Licenciatura em Letras de uma Instituição de Ensino Superior particular.

Acompanhamos oito professores em formação por um semestre, durante o qual realizaram leituras e discussões acerca das questões inerentes à utilização das NTICs no ensino de língua estrangeira e, além disso, puderam ministrar aulas com o auxílio do computador/Internet. Diante disso, permitimo-nos afirmar que a proposta contida na disciplina mostrou-se válida para a formação do professor de LE que almeja desenvolver a competência profissional, tendo em vista a influência das NTICs na sociedade contemporânea.

Com o desenvolvimento deste estudo pudemos observar que mesmo possuindo um bom desempenho ao realizar atividades ou práticas sociais que se utilizem do computador e da Internet como meio de produção de significado/interação, isso não necessariamente significará que esses

profissionais saberão incorporá-las de maneira competente à sua prática docente.

Os resultados também apontam que os APs demonstraram-se relativamente entusiasmados com a proposta da disciplina e com a possibilidade de poderem se apropriar do letramento digital, tendo em vista que alguns deles afirmaram ter pouca habilidade com o uso do computador e da Internet.

Pôde-se constatar que algumas das suas representações iniciais a respeito do uso do computador e Internet foram re-significadas, tendo em vista que a possibilidade de uso foi ampliada, deixando que ser apenas um auxílio para preparo de aulas, e passando a figurar como meio no qual as interações e produção de significados passaria a acontecer.

Por meio da análise dos diários e gravações em vídeo das aulas ministradas pelos APs pudemos observar um desenvolvimento expressivo das suas habilidades em utilizar o computador e a Internet, tendo em vista que foram competentes em auxiliar seu alunos quando esses demonstravam inabilidade para realização das atividades propostas e também passaram a olhar e atuar de maneira mais crítica e reflexiva no que diz respeito à seleção de informação disponível na Internet. Esses fatos permitem-nos afirmar que a disciplina possibilitou-lhes o desenvolvimento do letramento digital.

No entanto, os resultados obtidos também apontam que a maneira tradicional de se realizar a leitura, de acordo com a cultura do texto impresso, ainda está fortemente ligada ao conceito de leitura dos alunos-professores

(APs) participantes desta pesquisa, o que pôde ser visto refletido na sua prática de ensino tendo o computador/Internet como auxiliares.

Devemos salientar que os diários reflexivos, desenvolvidos pelos professores em formação ao longo da disciplina, atuaram de forma significativa e relevante na sua formação, tendo em vista que possibilitaram que esses APs pudessem integrar a teoria à sua prática, levando em conta suas experiências pessoais, possibilitando uma maior compreensão das teorias acerca do processo de ensino e aprendizagem que versam a respeito da utilização das NTICs como meio auxiliar.

Aos observarmos sua atuação docente pudemos perceber que ao lançarem mão das NTICs com recurso auxiliar para suas aulas, muito pode ser inferido acerca de sua concepção de ensino, o que nos permite afirmar que não necessariamente há uma alteração na abordagem de ensinar do professor, em decorrência da adoção do computador e da Internet.

O que nos foi revelado a respeito da maneira de ensinar dos APs é que eles se apóiam ora nos pressupostos que embasam a maneira tradicional de realizar o ensino, ora nos princípios sócio-interacionistas, possibilitando-nos classificar sua atuação didática como híbrida.

Tendo tido a oportunidade de integrar ao rol de suas competências aquelas que dizem respeito do uso das NTICs em aulas de LE, parece-nos importante ressaltar o aspecto educativo evidenciado pela atuação docente dos APs no sentido de não utilizarem a Internet de maneira descompromissada em suas aulas, apenas para atender a uma necessidade imposta pelos padrões da

sociedade moderna, mas que retratou uma preocupação genuína com a formação cidadã de seus futuros alunos.

Nesse sentido, e mediante tal necessidade ensejada pela era da cibercultura, acreditamos ser de imensa relevância que outras pesquisas sejam desenvolvidas não somente com vistas à formação do professor no que diz respeito à incorporação das NTICs na sua prática docente, mas também a fim de preencher as lacunas que este estudo, certamente, apresenta. Acreditamos que esta e outras pesquisas já realizadas, e também aquelas que venham a ser desenvolvidas posteriormente, poderão contribuir para que os cursos de Licenciatura em Letras possam contemplar o desenvolvimento do letramento digital na estrutura de sua matriz curricular.

Podemos apontar como uma limitação deste trabalho o fato relatado no capítulo III a respeito da impossibilidade de realização de interação entre APs e professora-formadora, por meio dos diários dialogados. Acreditamos que por terem sido desenvolvidos diários reflexivos ao invés de dialogados, tivemos o valor dos dados obtidos limitado. Podemos ressaltar também que o fato de não termos obtido uma reflexão final dos APs a respeito das aulas que ministraram pode configurar-se em outra limitação deste trabalho.

Por fim, permitimo-nos afirmar que este trabalho contribuiu tanto para a formação dos APs participantes de pesquisa, no que diz respeito ao desenvolvimento do letramento digital e à conscientização da importância do uso das NTICs para o ensino de LE, como para pautar as adequações a serem realizadas no conteúdo e objetivos da disciplina de PPVIII, para as próximas vezes que for ser ministrada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M.H.V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. 1.ed. Londrina: Editora UEL, 2002, p.59-78.

ABRAHÃO, M.H.V. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: Unicamp, v.37, 2001, p.61-81.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de Língua Estrangeira. *Contexturas*. v.9, 2006, p.09-19.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARAÚJO, J.C. Os Gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. v.46. Campinas: Unicamp, 2007, p.79-92.

AURÉLIO, B.H.F. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.275-326.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTON, D. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford, UK: Blackwell, 1994.

BASSO, E. A. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal - Um curso de Letras em estudo*. Tese de doutorado – IEL, Unicamp. Campinas: Unicamp, 2001.

BRAGA, D. B.; COSTA, L. A. O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. v.36. Campinas: Unicamp, 2000, p.61-80.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em URL: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP1/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1, p.31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, 9p.

BUZATO, M. *O letramento eletrônico e o uso de computadores no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores*. Dissertação de mestrado - IEL, Unicamp. Campinas, Unicamp: 2001.

BUZATO, M. Entrevista concedida ao site EducaRede, http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_escola=14#, 2003

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1987.

GATTOLIN, S.R.B. *O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem*. Tese de doutorado – IEL, Unicamp. Campinas: Unicamp, 2005.

GEE, J.P. *The New Literacy Studies and the Social Turn*, 2000. Disponível em: <http://www.schools.ash.org.au/litweb/page300.html>. Acesso em 16 agosto 2007.

GEE, J. P. New Times and New Literacies: Themes for a Changing World. In: BALL, A. F.; FREEDMAN, S. W. *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p.279-303.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. 2.ed. Londres: Taylor & Francis, 1996.

GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem & Ensino*, v.2, n. 2, 1999, p.129-143.

GOFFMAN, E. Representações. In: *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1975, p.25-75.

GRAMSCI, A. Alguns temas da questão meridional. *Temas de ciências humanas*. , v.1. São Paulo: LECH, 1977.

JORDÃO, C.M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. v.46. Campinas: Unicamp, 2007, p.19-29.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15-61.

KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p.75-91.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: OUP, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman Group UK Limited, 1991

LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBERALI, F. C. *O Diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de doutorado – LAEL, PUC. São Paulo: PUC, 1999.

MARTINS, M. S. C. A apropriação da linguagem escrita como parte de eventos sociais complexos. In: MIOTELLO, V.; SIGNORI, M.; GATTOLIN, S.R.B.; BRITO, M.I.M. (Org.). *Década - Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens*. São Carlos: Pedro & João Editora, 2007.

MARTINS, M. S. C. Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de Língua Portuguesa: questões de ideologia e de poder. *Linguagem em (Dis)curso*, v.8, 2008, p.23-35.

MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTT-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: Teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, v.10, n.2, 1994, p.329-338.

MORITA, M. K. *Diálogo à distância no processo de aquisição da oralidade em língua estrangeira*. Dissertação de mestrado – IEL, Unicamp. Campinas: Unicamp, 1993.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, S.T. *O Computador no Curso de Letras: representações do professor pré-serviço*. Dissertação de Mestrado – LAEL, PUC. São Paulo: PUC, 2004.

PAIVA, V.L.M.O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (Orgs.) *Hipertextos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p.68-90 .

PERRENOUD, P. Entrevista concedida ao Programa Roda Viva. São Paulo: TV Cultura, 2001.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio. Revista pedagógica*. n.11. Porto Alegre, 1999, p.15-19.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*. n.12. São Paulo, 1999, p.5-21.

RICHARDS, J.C. *Beyond Training: perspectives on language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.77-92

SHETZER, H.; WARSCHAUER, M. An electronic literacy approach to network - based language teaching. In: WARSCHAUER, M.; KERN, R. *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SOARES, M.B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n.25. São Paulo, 2004, p.5-17.

SOARES, M.B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. v.23, n.81. Campinas, 2002, p.143-160.

SOARES, M. F. Diários escolares reflexivos como narrativas de experiência de aprendizagem. *Contexturas*. v.8. São Paulo, 2005, p.79-90.

SOUZA, R.A.P. *As tecnologias e a formação pré-serviço de professores de inglês: uma proposta para ambientação multimídica*. Dissertação de mestrado – LAEL, PUC. São Paulo: PUC, 2003.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Lingüística Portuguesa*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in Comparative education*. v.5(2), 2003.

VYGOTSKY, L.S. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1989.

WARSCHAUER, M. A developmental perspective on technology in language education. *TESOL Quarterly*, v.36, n.3, 2002, p.453-475.

WARSCHAUER, M.; HEALY, D. Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, v. 7, 1998, p 57-71.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.115-138.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de Livre Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

Estou ciente de que o objetivo desta pesquisa é traçar as crenças sobre o uso das novas tecnologias de informação e comunicação em sala de aula de língua estrangeira e refletir sobre a formação de professores para este fim.

Afirmo que minha participação é voluntária e que nenhum tipo de coação foi usado para obter minha participação.

Estou ciente de que eu posso retirar meu consentimento e encerrar minha participação em qualquer estágio desta pesquisa.

Afirmo que fui informado(a) dos procedimentos que serão utilizados neste projeto e estou ciente de que serei requisitado(a) como participante desta pesquisa.

Estou ciente de que todas as minhas respostas, escritas ou orais, serão divulgadas de forma anônima. Meu verdadeiro nome não será usado, a não ser que eu assim prefira, e que manifeste por escrito essa preferência. Também estou ciente de que trechos dos questionários e das entrevistas poderão ser usados em relatórios, apresentações e artigos sobre a pesquisa.

Desejo dar minha contribuição voluntária como participante.

Reconheço que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento.

Nome:

Assinatura:

E-mail:

Telefone:

Data :

APÊNDICE 2 – Questionário informativo semi-aberto

Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino

Questionário informativo

Este questionário visa levantar informações que serão utilizadas como dados de uma pesquisa em nível de mestrado, a qual tem por objetivo refletir sobre a formação do professor de língua estrangeira para as novas tecnologias de informação e comunicação. Além disso, estas respostas servirão como roteiro para a elaboração do curso de Prática Pedagógica VIII. Certa de que poderei contar com sua seriedade no momento de respondê-lo, agradeço imensamente.

Nome:
E-mail:
Telefone:
Idade:

Você já atua como professor de línguas?

- () Sim
() Não

Em caso afirmativo,

Que língua leciona?

.....

Qual tipo de escola? (particular, pública, ensino médio, ensino fundamental, escola de idioma)

.....

Desde quando?

.....

Você usa o computador?

- () Sim
() Não

Em caso afirmativo,

Com que frequência?

.....

Onde?

.....

Desde quando?

.....

Com que finalidade?

.....

Assinale qual destes programas você utiliza diariamente ou com mais frequência.

Microsoft Word	
Microsoft Power Point	
Microsoft Outlook	
Microsoft Excel	
Microsoft Access	
Microsoft Front Page	
Outros. Especifique	

Você acessa a Internet?

- () Sim
() Não

Em caso afirmativo,

Com que frequência?

.....

Durante quantas horas, em média?

.....

Onde?

.....

Desde quando?

.....

Quais das atividades abaixo estão relacionadas ao seu uso de Internet?

Fazer pesquisas utilizando os sistemas de busca (Google, Cadê, etc)	
Bater papo (MSN Yahoo Messenger, AIM, Skype)	
Receber e enviar e-mails	
Ler / ouvir / assistir notícias	
Ouvir rádio	
Baixar músicas	
Jogos online	
Preparar aulas	
Consultar concordancers	
Consultar dicionários	
Assistir vídeos (YouTube)	
Outros. Especifique.	

Quais são os sites mais visitados por você?

.....
.....
4. Como você descreveria sua relação com o computador / Internet? Fale sobre sua facilidade ou dificuldade em lidar com ele, justificando-a.

.....
.....
.....

5. Em sua opinião, quais são os benefícios que as novas tecnologias de informação e comunicação podem trazer ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. No seu ponto de vista, quais são as desvantagens que as novas tecnologias de informação e comunicação podem trazer ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Você já teve experiência de aprendizagem de língua estrangeira na qual o computador / Internet foram utilizados? Qual deles?

.....

8. Você acredita ter se beneficiado desse recurso? Em outras palavras, acredita que o aprendizado foi facilitado, por ter tido uma aula em que se utilizaram tais recursos tecnológicos como ferramenta de ensino? Explique.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. Caso sua resposta à pergunta 1 tenha sido afirmativa, responda as perguntas abaixo.

Você costuma utilizar o computador como ferramenta de ensino nas suas aulas?

- () Sim
- () Não

Como descreveria essa experiência?

.....

.....

10. Na sua prática docente futura, pretende incluir o computador / Internet como um recurso tecnológico em suas aulas?

- () Sim
- () Não

11. Quais empecilhos você acredita que poderá ter que justifiquem o não uso do computador nas suas práticas docentes, tendo sua resposta acima sido afirmativa ou negativa?

.....

.....

.....

.....

12. Na sua opinião, qual a relevância desta disciplina para sua formação como professor de língua estrangeira?

.....

.....

.....

.....
.....
.....
.....
.....

13. Quais são as suas expectativas em relação ao curso oferecido na disciplina Prática Pedagógica VIII?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANEXOS

ANEXO 1 – Plano de ensino da disciplina *Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino*

PRÁTICA PEDAGÓGICA VIII: O COMPUTADOR COMO FERRAMENTA DE ENSINO

Ementa:

TEORIA E PRÁTICA TENDO AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTAS DE ENSINO

Objetivos:

- PROPICIAR AO ALUNO-PROFESSOR A OPORTUNIDADE DE REFLETIR SOBRE SUA PRÁTICA UTILIZANDO AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO;
- TORNÁ-LO COMPETENTE NO USO DESTAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURA;

Conteúdo Programático:

1 - NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURA Carga Horária: 12

- CALL; CIBERCULTURA; A NOVA RELAÇÃO COM O SABER; VIRTUAL X REAL; APRENDIZAGEM COLABORATIVA; HIPERMODALIDADE; NETWORK-BASED LANGUAGE TEACHING

2 - INTERNET: RECURSOS E FERRAMENTAS Carga Horária: 4

- E-MAIL; BLOG; CHAT; SITES DE BUSCA; SITES DESENVOLVIDOS PARA PROFESSORES; ANÁLISE DE SITES

3 - PRÁTICA Carga Horária: 24

SIMULAÇÃO DIDÁTICA: ENSINO DE LM

SIMULAÇÃO DIDÁTICA: ENSINO DE LITERATURA

SIMULAÇÃO DIDÁTICA: ENSINO DE LE

Metodologia:

- AULAS EXPOSITIVO-DIALOGADAS
- SIMULAÇÃO DIDÁTICA
- DEBATE DIRIGIDO

Acompanhamento e Avaliação de Desempenho:

- PROVA ESCRITA
- DEBATE
- RESENHA
- SIMULAÇÃO DIDÁTICA
- MINI-CURSO EM CONTEXTO DE ENSINO PÚBLICO

Bibliografia Básica:

- LÉVY, PIERRE. CIBERCUTURA. SÃO PAULO: EDITORA 34, 1999.
- MARCUSCHI, LUIZ ANTÔNIO; XAVIER, ANTÔNIO CARLOS. HIPERTEXTO E GÊNEROS DIGITAIS. RIO DE JANEIRO: EDITORA LUCERNA, 2005.
- WARSCHAUER, M. & KERN, R. NETWORK-BASED LANGUAGE TEACHING: CONCEPTS AND PRACTICE. CUP, 2000.

Bibliografia Complementar:

- REVISTA CONTEXTURAS
- TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA

ANEXO 2 – Plano de ensino da disciplina *Linguística Aplicada*

Disciplina: **LINGÜÍSTICA APLICADA**

Ementa:

CONCEPÇÕES DE LINGÜÍSTICA APLICADA. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA.

Objetivos:

OFERECER EMBASAMENTO TEÓRICO PARA O FUTURO PROFESSOR ACERCA DE TEORIAS SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS. INTRODUIR A LINGÜÍSTICA APLICADA COMO ÁREA DE PESQUISA E APONTAR CAMINHOS PARA A PESQUISA SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA DOCENTE.

Conteúdo Programático:

1 - CONCEPÇÃO DE LINGÜÍSTICA APLICADA Carga Horária: 16

- OBJETO DE ESTUDO DA LA
- METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO
- PRODUTOS DA LA

2 - MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS Carga Horária: 20

- A ABORDAGEM DA GRAMÁTICA E TRADUÇÃO
- O MÉTODO DIRETO
- A ABORDAGEM AUDIOLINGUAL
- SUGESTOLOGIA
- MÉTODO SILENCIOSO
- TOTAL PHYSICAL RESPONSE (RESPOSTA FÍSICA TOTAL)
- ABORDAGEM COMUNICATIVA

3 - O CONCEITO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA Carga Horária: 8

- DEFINIÇÃO
- COMPETÊNCIA/DESEMPENHO/PROFICIÊNCIA
- USE X USAGE

4 - MODELOS DE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS Carga Horária: 14

- MECANISMOS DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM
- DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
- AQUISIÇÃO DE L1
- AQUISIÇÃO DE LE

5 - A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS Carga Horária: 14

- A TEORIA
- OS TIPOS DE INTELIGÊNCIAS
- O DESENVOLVIMENTO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS
- AS INTELIGÊNCIAS E O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Metodologia:

- AULAS EXPOSITIVO-DIALOGADAS
- LEITURAS DE TEXTOS
- PROJEÇÃO DE FILMES
- TRABALHOS COLETIVOS EM SALA DE AULA
- DEBATES EM GRUPO

Acompanhamento e Avaliação de Desempenho:

EXERCÍCIOS ORAIS E ESCRITOS EM SALA DE AULA;

- FICHAMENTOS DE TEXTOS;
- PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES PROGRAMADAS;
- PROVAS ESCRITAS BIMESTRAIS;
- PARTICIPAÇÃO EM SEMINÁRIOS;
- TRABALHOS COLETIVOS EM SALA DE AULA.

Bibliografia Básica:

ALMEIDA FILHO, J. C. P. DIMENSÕES COMUNICATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS. CAMPINAS: PONTES, 1997.
_____. LINGÜÍSTICA APLICADA: ENSINO DE LÍNGUAS & COMUNICAÇÃO. CAMPINAS: PONTES, 2005.
MOITE LOPES, L. P. OFICINA DE LINGÜÍSTICA APLICADA. MERCADO DAS LETRAS, 1996.

Bibliografia Complementar:

BROWN, H. D. PRINCIPLES OF LANGUAGE LEARNING AND TEACHING
KRASHEN, S. D. PRINCIPLES AND PRACTICE IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION. OXFORD: PERGAMON PRESS, 1982.
LARSEN-FREEMAN, D. TECHNIQUES AND PRINCIPLES IN LANGUAGE LEARNING. OXFORD: OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2001.
MOITE LOPES, L. P. [ORGS.] POR UMA LINGÜÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR. SÃO PAULO: PARÁBOLA, 2006.

ANEXO 3 – Matriz curricular do curso de Licenciatura em Letras

Matriz Curricular – Habilitação em Inglês

Primeiro Semestre	Carga Horária
Leitura e produção de textos	72
Língua Inglesa I	72
Língua Espanhola I	72
Fundamentos da Linguística	72
Introdução aos Estudos Literários	36
Prática pedagógica I: produção e correção de textos	40
Estudos Independentes	25
Subtotal:	389

Segundo Semestre	Carga Horária
Fonética e Fonologia	72
Língua Inglesa II	72
Teoria da Poesia	72
Metodologia da Pesquisa	36
Língua e Literatura Latina	72
Prática pedagógica II: ensino de gramática 1	40
Estudos Independentes	25
Subtotal:	389

Terceiro Semestre	Carga Horária
Morfologia	72
Língua Inglesa III	72
Poesia Portuguesa	72
Filosofia, Ética e Cultura Brasileira	36
Teoria da Narrativa	72
Prática pedagógica III: ensino de redação	40
Estudos Independentes	25
Subtotal:	389

Quarto Semestre	Carga Horária
Sintaxe I	72
Linguística Textual e Análise de Redações	36
Língua Inglesa IV	72
Psicologia da Educação	72
Narrativa Portuguesa	72
Prática pedagógica IV: a literatura no ensino fundamental	40
Estudos Independentes	25
Subtotal:	389

Quinto Semestre	Carga Horária
Sintaxe II	72
Língua Inglesa V	72
Narrativa Brasileira I	72
Poesia Brasileira I	72
Didática	36
Prática pedagógica V: a literatura no ensino médio	40
Estudos Independentes	25
Subtotal:	389

Sexto Semestre	Carga Horária
Literatura Norte-Americana	36
Gramática histórica	72
Língua Inglesa VI	72
Poesia Brasileira II	72
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	36
Prática Pedagógica VI: ensino de gramática 2	40
Estágio Supervisionado I - Língua Portuguesa	100
Estudos Independentes	25
Subtotal:	453

Sétimo Semestre	Carga Horária
Língua Inglesa VII	72
Literatura Inglesa	36
Estágio Supervisionado I - Língua Estrangeira	100
Prática pedagógica VII: ensino de língua estrangeira	80
Lingüística Aplicada	72
Tópicos Especiais	72
Estudos Independentes	25
Subtotal:	457
Oitavo Semestre	Carga Horária
Estágio Supervisionado II – Língua Portuguesa	100
Estágio Supervisionado II – Língua Estrangeira	100
Narrativa Brasileira II	72
Semântica, Estilística e Pragmática	72
Prática pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino	40
Prática Pedagógica IX: práticas inclusivas	40
Literatura Comparada	72
Estudos Independentes	25
Subtotal:	521
Subtotal de carga horária➔	2776
Estágio Profissional Curricular Supervisionado➔	400
Estudos Independentes➔	200
Carga Horária Total➔	3376

ANEXO 4 – Resposta dos APs para o questionário informativo

** As respostas ao questionário e os registros em diário dos professores em formação foram mantidos da maneira como eles produziram. Nenhuma adequação quanto à ortografia, concordância, coesão ou coerência foi feita.*

1	Você já atua como professor de línguas?
AP1	Sim.
AP2	Não.
AP3	Não.
AP4	Sim.
AP5	Sim.
AP6	Sim.
AP7	Não
AP8	Sim.

1a	Que língua leciona?
AP1	Leciono língua inglesa.
AP2	Não.
AP3	Não.
AP4	Inglês e Português.
AP5	Língua espanhola
AP6	Espanhola.
AP7	Não.
AP8	Língua Inglesa.

1b	Qual tipo de escola? (particular, pública, ensino médio, ensino fundamental, escola de idioma)
AP1	Escola de idioma.
AP2	---
AP3	---
AP4	Escola pública (ensino fundamental e médio)
AP5	Escola pública (em um projeto)

AP6	Escola pública
AP7	---
AP8	Escola pública (ensino médio)

1c	Desde quando?
AP1	2006
AP2	---
AP3	---
AP4	Fevereiro de 2007
AP5	Junho de 2007
AP6	Março de 2005
AP7	---
AP8	Começo de 2007

2	Você usa o computador?	Com que frequência?	Onde?	Desde quando?	Com que finalidade?
AP1	Sim.	Todos os dias.	Em casa e às vezes no trabalho.	1998	Para fazer trabalhos da faculdade, preparar aulas, conectar à internet.
AP2	Sim.	Todos os dias.	Em casa.	2002	Diversão.
AP3	Não.	---	---	---	---
AP4	Sim.	Todos os dias.	Em casa ou na escola.	2000	Pesquisa, bate-papo, enviar e receber e-mails, preparar aulas e trabalhos da faculdade.
AP5	Sim.	Todos os dias	Em casa e no trabalho	2000	Pesquisas, bate-papo, trabalhos
AP6	Sim.	Para preparar aulas sempre, para meus alunos uma vez por mês.	No meu trabalho.	Desde que comecei a dar aulas.	Informativa, cultural, ilustrativa, pesquisa e melhoramentos.
AP7	Sim.	Diariamente.	No trabalho, em casa.	2000	Facilitar o trabalho.
AP8	Sim.	Todos os dias, quase o dia todo.	A maior parte no trabalho e em casa.	1999	No trabalho o programa básico do escritório e em casa em pesquisas tanto para fins profissionais como laser.

Assinale qual destes programas você utiliza diariamente ou com amais freqüência.							
	Word	Power Point	Outlook	Excel	Access	Front page	Outros
AP1	X						
AP2	X			X			
AP3							
AP4	X						
AP5	X	X	X	X			
AP6	X		X	X	X		
AP7	X		X				
AP8	X	X					Equipe system, MSN, Corel Draw, Windows Media Player, Nero, DVD Power Shrink, e outros.

3.	Você acessa a internet?	Com que freqüência?	Durante quantas horas em média?	Onde?	Desde quando?
AP1	Sim.	Depende da necessidade, às vezes durante a semana e sempre aos fins de semana.	De 2 horas ou mais.	Em casa.	2000
AP2	Sim.	Todos os dias.	Mais ou menos umas 6 horas por dia.	Em casa.	2002
AP3	Não.	---	---	---	---
AP4	Sim.	Todos os dias.	Duas horas no máximo.	Em casa ou na escola.	2000
AP5	Sim.	Todos os dias.	3 horas	No trabalho e em casa.	2004
AP6	Sim.	Quase todos os dias.	Uma ou duas horas.	No trabalho, na faculdade, na escola onde pratico estágio.	2004
AP7	Sim.	Semanalmente.	2 horas	Em casa.	2007
AP8	Sim.	Todos os dias.	Por volta de 2 a 5 horas.	No trabalho e em casa.	1999

3e	Quais das atividades abaixo estão relacionadas ao seu uso da Internet?							
	AP1	AP2	AP3	AP4	AP5	AP6	AP7	AP8
Fazer pesquisa utilizando os sistemas de busca (google, cadê, etc)	x	x		X	X	X	X	X
Bater papo (MSN, Yahoo Messenger, AIM, Skype)	X	X		X	X		X	X
Receber e enviar e-mails	X	X		X	X	X	X	X
Ler / ouvir / assistir notícias	X	X			X	X	X	X
Ouvir rádio		X		X	X		X	
Baixar músicas		X		X		X		
Jogos online	X			X				X
Preparar aulas	X			X	X	X		
Consultar concordancers					X			
Consultar dicionários	X			X	X			X
Assistir vídeos (YouTube)	X	X			X		X	X
Outros. Especifique.		X		X Orkut	X Orkut, Sarai va	X Busca por oportuni- dades		X Compras online

3f	Quais são os sites por você mais visitados?
AP1	Google, YouTube, Cambridge dictionaries, terra, IG, Hotmail
AP2	Orkut, Google, IG, Globo.com
AP3	-----
AP4	Orkut, Google, Hotmail, bananagames.com.br
AP5	Terra, notícias, MSN (hotmail), Espacio, PCI concursos, orkut, cia das línguas, globo rádio, língua portuguesa e sites para pesquisa através do google.
AP6	Google, UOL, UNESP, JC Concursos, Correios, Unicamp
AP7	Google, hotmail, gmail
AP8	Atualmente as páginas iniciais do TERRA, IG, UOL e depois YouTube e GOOGLE.

4	Como você descreveria sua relação com o computador / Internet? Fale sobre sua facilidade ou dificuldade em lidar com ele, justificando-a.
AP1	Acredito que tenho uma boa relação com o computador, pois tudo que tento fazer com ele, como ferramenta e pesquisa, obtenho sucesso.
AP2	É tudo pra mim, sem internet eu não vivo, sou dependente, viciada em MSN e orkut. Para mim é fácil, não enfrento dificuldade nenhuma.
AP3	Já fiz cursos de informática, mas por falta de prática me distanciei do computador. a partir de hoje eu ganhei um e-mail e passarei a utilizar mais o computador.
AP4	Não sou muito fã de ficar em frente à tela do computador por muito tempo, só o utilizo por necessidade, pesquisas, falar com minha mãe e com meus amigos, quando estou com paciência de ficar sentada em frente a uma máquina. Eu prefiro contato com pessoas.
AP5	A minha relação com o computador é de extrema importância, pois através dele e principalmente da internet tiro dúvidas para planejar uma aula e também dúvidas que tenho sobre diversos assuntos, além de ver notícias de todo mundo não precisando sair de minha casa. Posso dizer também, que o computador facilita muito ao digitar um trabalho e outras ferramentas da Microsoft em que utilizo com frequência.
AP6	Não consigo ficar muito tempo em frente a tela, pois minha visão se cansa, e gostaria de ter mais tempo para fazer pesquisas em busca de aperfeiçoamento profissional.
AP7	Não é uma relação de amizade e sim de colega, todavia que não tenho muita habilidade, como já fiz curso há muito tempo e não os coloquei em prática, os programas que uso com frequência é internet e Word.
AP8	Sempre me interessei muito por tecnologia e minha curiosidade ajudou muito a desenvolver meu excelente relacionamento com o computador e a internet.

5	Em sua opinião, quais são os benefícios que as novas tecnologias de informação e comunicação podem trazer ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira?
AP1	As novas tecnologias oferecem uma grande variedade de informações. Além disso, elas são propagadas com rapidez o que facilita muitas vezes o trabalho do professor que consegue navegar e ir, por meio da internet, a diferentes lugares e adquirir e trocar informação com diferentes grupos sociais, Contribui para o aluno, também, que acaba se tornando mais autônomo em relação à aprendizagem.
AP2	Principalmente cultura, o computador traz muitas informações para pessoas de todas as idades, além de diversão e lazer.
AP3	O benefício é que o aluno poderá utilizar a tecnologia para praticar através da escrita a língua estrangeira e conversar com qualquer pessoa onde quer que ele esteja.
AP4	Por experiência vivida acredito que as novas tecnologias e principalmente, a internet, é uma das grandes, ou mesmo a melhor ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem de qualquer língua estrangeira, através de bate-papo com nativos da língua, com textos na língua, propagandas, etc. E os alunos estão hoje em dia, muito mais próximos do computador do que dos livros.
AP5	Acredito que os benefícios causados pela internet em língua estrangeira é a facilidade que temos em conhecer a cultura da língua aprendida, suas belezas, dificuldades e conversar com nativos da língua fazendo assim com que nos aproxime mais do

	contexto a ser aprendido, trocar experiências na qual temos uma troca de cultura.
AP6	Aproximação de pessoas, cultura e facilidades em sites sérios sobre informação.
AP7	Manter o professor e alunos atualizados, podendo tirar dúvidas, assistir vídeos, dinâmicas, etc.
AP8	As novas tecnologias de informação e comunicação auxilia a trazer elementos culturais de país que possui a língua alvo, e com isto auxilia no processo de adquirir uma outra língua.

6	No seu ponto de vista, quais são as desvantagens que as novas tecnologias de informação e comunicação podem trazer ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira?
AP1	Primeiramente o profissional deve estar preparado para lidar com tais tecnologias (tanto no quesito tecnológico quanto pedagógico, pois ainda há uma grande quantidade de alunos que nunca tiveram contato com elas). Segundo, os alunos podem não saber como utilizarem-nas e isso pode causar alguns transtornos durante as aulas.
AP2	Por exemplo, eu não uso mais livros para fazer pesquisas, tudo vou para o google, sei que é errado, mas é claramente mais "fácil"
AP3	A desvantagem é que o aluno ou qualquer outra pessoa que não tem todos os aparelhos que a tecnologia oferece para estar praticando oralmente a fala. Então, acredito que essa desvantagem pode funcionar para uns e para outros não.
AP4	Sendo a internet uma janela aberta, livre, muitas vezes podemos encontrar informações erradas, textos incoerentes com a realidade e um afastamento da relação pessoal propriamente dita, o afastamento das pessoas, a falta de contato físico pessoa-pessoa.
AP5	As desvantagens em que podemos ver são pessoas que acham que através somente da informática ou dos recursos tecnológicos é possível aprender uma nova língua, pois sem dúvida, um aluno que está aprendendo precisa da gramática assim como essencial a comunicação, mas que se faz necessário para poder se desenvolver com melhor empenho a língua aprendida.
AP6	Não ter o contato físico, a falta de regras para se ensinar e a facilidade de se perder no mundo virtual.
AP7	Desde que o professor consiga ter o controle de sua sala, não vejo problema no uso do computador.
AP8	Se caso o processo de ensino e aprendizagem acontecer de longa distância, pois acredito que além de aprender uma língua nova deve haver um contato mais próximo, para que o processo se torne algo humano e não mecanizado.

7	Você já teve experiência de aprendizagem de língua estrangeira na qual o computador / Internet foram utilizados? Qual deles?
AP1	Sim. Ambos.
AP2	eu já usei o tradutor on-line, apenas isso.
AP3	Ainda não. Espero ter esta oportunidade.
AP4	Eu não, mas minha irmã tem adquirido a língua inglês por meio de bate-papo com nativos da língua.
AP5	Já, em língua espanhola, a internet.
AP6	Músicas, culturas, imagens, e-mail, intercâmbio.
AP7	Sim, assistimos vídeo no YouTube.
AP8	Sim, tanto somente o PC com também o PC com internet.

8	Você acredita ter se beneficiado deste recurso? Em outras palavras, acredita e o aprendizado foi facilitado, por ter sido uma aula que utilizou tais recursos tecnológicos como ferramenta de ensino? Explique.
AP1	Sim, pois tanto os recursos visuais e o áudio foram utilizados e a aula ficou mais significativa, além de dinâmica.
AP2	Acho que sim, a partir do momento que você usa sempre a internet, tem contato com palavras em inglês o tempo todo, daí vem a curiosidade se saber o que significa, aí é só entrar num dicionário on-line.
AP3	Acredito que quem ainda não se beneficiou terá oportunidades. Já fiz um trabalho no computador com duas pessoas, foi muito produtivo a nossa criação, já faz um tempinho foi logo que colocaram o laboratório de informática na escola e foi lá onde pratiquei um pouco. Nós tínhamos uma professora nos acompanhando.
AP4	Este recurso possibilitou que minha irmã adquirisse a língua inglesa de forma natural, e num contexto real, aprendendo a língua pela língua, até mesmo sem utilizar a língua materna. Mesmo ela não tendo tanto conhecimento de gramática ela é capaz de se comunicar “fluentemente” na língua inglesa, ocorrendo até momentos em que ela pensa em falar português mas acaba falando inglês.
AP5	Sim, fui beneficiada e ainda sou pois através dos recursos tecnológicos pude aprender melhor a língua espanhola; o rádio, a televisão, a internet. Com esses recursos pude entender a pronúncia dos “hablantes españoles”, e através do rádio com CD, “escucha” e internet aprender mais sobre a cultura dos países que falam o espanhol.
AP6	Sim, pois sem este eu não teria como conhecer outras pessoas que falam a mesma língua e nem mesmo conhecer lugares, obras de arte, literaturas, experiências com outros profissionais da área e um facilitamento no preparo das aulas.
AP7	O uso do computador deve ser feito com muita seriedade, todavia que temos acesso a muitas coisas interessantes e de excelente qualidade, por isso devemos ter o cuidado para não nos tornarmos reféns do mesmo.
AP8	Confesso que o uso do PC e PC com internet foi usado como recurso, uma atividade e que sim facilitou o aprendizado pois a aula ficou mais descontraída.

9	Caso sua resposta à pergunta 1 tenha sido afirmativa, responda as perguntas abaixo.
9 a	Você costuma utilizar o computador como ferramenta de ensino nas suas aulas?
AP1	Sim.
AP2	---
AP3	Não.
AP4	Não.
AP5	Sim.
AP6	Sim.
AP7	Não.
AP8	Não.

9b	Como descreveria esta experiência?
AP1	De acordo com o objetivo que tinha, acredito ter desempenhado bem a tarefa e o computador facilitou o trabalho, pois os alunos é que eram o foco naquelas aulas.
AP2	---
AP3	Seria uma grande oportunidade e novidade para os alunos, mas com algumas regras e limites respeitados.
AP4	---
AP5	Uma experiência boa, mas que tem que ser muito paciente com os alunos, pois ficam eufóricos, mas gostam e aprendem.
AP6	Muito boa e estimulante para os alunos, desde que eu esteja supervisionando.
AP7	---
AP8	Infelizmente na escola onde leciono, o acesso ao PC não é fácil.

10	Na sua prática docente futura, pretende incluir o computador / Internet como um recurso tecnológico em suas aulas?
AP1	Sim.
AP2	Não.
AP3	Sim.
AP4	Sim.
AP5	Sim.
AP6	Sim.
AP7	Sim.
AP8	Sim.

11	Quais empecilhos você acredita que poderá ter que justifiquem o não uso do computador nas suas práticas docentes, tendo suas resposta acima sido afirmativa ou negativa?
AP1	Um empecilho recorrente seria a escola não dispor de um laboratório de informática, ou dispor e essas máquinas não forem boas, isto é, não funcionarem.
AP2	O único empecilho é que não pretendo dar aula, mas se eu pretendesse eu usaria sim o computador.
AP3	A não organização ou a clareza do que vai ser trabalhado seria um empecilho, com tudo bem esclarecido acredito que correrá tudo bem.
AP4	Bom, acredito que um dos maiores empecilhos seja a burocracia em conseguir utilizar o laboratório de informática, e eu ainda não utilizo esse recurso simplesmente por sempre parecer que o professor esteja querendo “matar” a aula e não que ele tenha objetivos específicos do processo ensino-aprendizagem.
AP5	Acredito que se não for possível a utilização será porque a escola não oferece esse recurso, mas mesmo assim, pedirei para os alunos pesquisarem, pois o que não falta hoje, pelo menos em Mirassol, é Lan House.
AP6	O preço das máquinas e internet e um investimento maior por parte do governo nesta área.
AP7	Dificultaria um pouco mais o preparo das aulas.
AP8	Acredito que a minha maior dificuldade seria a instituição poder oferecer, pois meu foco é na escola pública e a quantidade de aluno por sala.

12	Na sua opinião, qual a relevância desta disciplina para sua formação como professor de língua estrangeira?
AP1	É uma inovação para nós futuros professores. Estamos hoje na era digital e somos responsáveis a apresentar para os nossos alunos o que eles podem produzir e conseguir por meio de um computador conectado ou não pela internet.
AP2	Eu acho super interessante ter o computador como ferramenta de ensino, mas acho difícil de organizar uma classe numa sala de computação, acho que viraria bagunça.
AP3	Acredito que o tempo é curto para fazermos, porém foi uma ótima idéia colocar esse disciplina. Sairemos com algum experiência que vai ajudar bastante. Porque os alunos estão cada vez mais atualizados com a tecnologia e o professor precisa acompanhá-los. Trabalhar língua estrangeira no computador é uma novidade que pode dar certo.
AP4	Acredito que a disciplina tenha uma grande relevância na minha formação, pois acredito quanto mais possibilidades de modificação e diversificação nos recursos utilizados em sala de aula que possam significativamente colaborar para o processo de ensino-aprendizagem melhor é. E me sentirei melhor preparada.
AP5	É de extrema importância a disciplina se fazendo presente e m minha formação, pois sei que utilizarei recursos que aprendo em minhas aulas futuras.
AP6	Excelente, gostaria que todas minhas aulas fossem feitas ou aplicadas com a tecnologia.

AP7	Estou apostando e muito nesta disciplina devido ao fato de não ter muita habilidade, acho que pode se tornar um grande aliado.
AP8	Esta disciplina é muito importante, pois tudo indica que o mundo está cada vez mais informatizado e que a educação segue o mesmo caminho, pois isso que o futuro professor tem que ter uma noção do computador e como utiliza-lo em sua jornada.

13	Quais são suas expectativas em relação ao curso oferecido na disciplina Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino?
AP1	Espero aprender a lidar com a gama de informações oferecidas pela computador e pela internet. Aprender também a como preparar e desenvolver atividades significativas para meus alunos.
AP2	Não tenho muitas não. Sinceramente eu acho a aula mais gostosa que temos esse semestre por ser a única que tenho interesse. As outras são apenas informações que raramente usarei em meu futuro.
AP3	Como eu não tenho muito contato com o computador, será uma chance de me adaptar a essa nova tecnologia, é contribuir para que dê certo. Fique feliz quando soube dessa disciplina. Está sendo muito bom pode está fazendo ela.
AP4	Tenho expectativa de adquirir mais meios e possibilitar a aprendizagem dos meus alunos e minha também, além de aprender a utilizar essas novas tecnologias em benefício dos meus alunos.
AP5	As expectativas é que a prática pedagógica seja bem ministrada como está sendo desde o começo do semestre e que realmente pratiquemos atividades que desenvolverão o hábito em nosso futuros alunos quando ministrarmos a disciplina de línguas, digo também o hábito dos professores a lecionar.
AP6	Muito boas e espero aprender a lidar mais e mais com a internet e suas vantagens.
AP7	São muitas, gostaria muito de ter habilidades para preparar aulas, fazer pesquisas, etc.
AP8	Que se desenvolva uma noção básica para que possa utilizar a grande ferramenta de comunicação, que é o PC com Internet nas minhas aulas.

ANEXO 5 – Diários reflexivos dos APs

[AP1]

Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino

Mirassol, 9 de agosto de 2007

→ praticada na sala

→ assuntos: apresentação do curso; leitura dialogada do texto: “O ambiente colaborativo da internet”.

Utilizar o computador no processo ensino-aprendizagem soa como se inseríssemos uma grande novidade nas escolas públicas. Ter um computador em casa é algo comum para mim, utilizo frequentemente, tanto para fazer trabalhos da faculdade, pesquisas, para me comunicar com os meus amigos (via e-mail ou MSN), quanto para preparação de atividades para os meus alunos. Ficar alguns dias sem utiliza-lo (por causa de algum contratempo) é às vezes, inaceitável, pois ele facilita e muito a vida de uma aluno e também de um professor.

Antes via o computador como um bem para poucos, considerando o custo de uma máquina e a necessidade, isto é, sua utilidade. Até algum tempo atrás, era utilizado somente em bancos e em empresas. As pessoas que adquiriam um, utilizavam-no como um editor de textos (pensando no programa que edita textos, o *Word*) era o mais novo substituto da máquina de escrever, com um diferencial, corrigia-se e salvava quantos documentos fossem precisos.

Hoje, todo mundo quer ter uma máquina em casa, para não apenas editar textos, mas também e, principalmente para navegar na internet e usufruir de tudo que ela nos oferece.

Colocar essa máquina (conectada ou não à internet) a serviço de professores e alunos será uma evolução e por que não dizer uma revolução. Afinal, estamos na era digital, mais uma mudança de paradigmas que pode causar muita recusa e muitos estranhamentos.

Adorei a idéia de dedicar uma disciplina da graduação à algo que está tão em alta (considerando a região em que moro e a realidade em que vivo) e poucos sabem tirar proveito. Será um desafio para professores e alunos.

Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino

Mirassol, 16 de agosto de 2007

→ praticada na Unesp

→ palestrantes: Prof. Jean Pierre (Universidade de Lyon, França)

Prof. Ricardo Augusto de Souza – UFMG

A palestra do Ibilce discutia sobre um projeto que a instituição tem, juntamente com outras instituições de ensino do exterior, que dá a oportunidade de os alunos “baterem um papo” com os estrangeiros na língua que eles estão estudando.

Eu já ouvira antes, quando estava participando da JELI, a respeito desse projeto. Trate-se do Tele-tandem. A professora que participa dele tinha um aluno com quem se comunicava por MSN, através de imagens sons e a escrita. Ambos são brasileiros e a interação entre eles ocorre em língua inglesa.

Tal projeto requer alguns re-requisitos, como por exemplo: um computador conectado à Internet e com uma boa conexão, as pessoas participantes devem ter total domínio do funcionamento tanto do computador quanto da Internet.

O que foi discutido na palestra é a prática de uma língua estrangeira (segunda língua) com um nativo. Acredito que essa prática é um tanto desafiadora, pois o intuito é comunicar-se e utilizar artifícios dos mais variados para tanto.

Segundo o professor Ricardo de Souza, a idéia do projeto é fantástica, no entanto o propósito dos envolvidos não é o mesmo. Enquanto os brasileiros querem comunicar-se, compartilhar informações e experiências, os estrangeiros apenas cumprem algo que é obrigatório na graduação, o que acaba frustrando os alunos brasileiros.

O que me espantou foi o fato de fazerem parte deste projeto professores brilhantes que não intervêm na interação dos alunos.

Acho que seria uma boa idéia estruturá-la por temas e o que surgisse além disso só teria a somar. Os temas deveriam ser escolhidos pelos participantes e cada dia em que essa interação ocorresse um deles sortearia o tema e o “bate-papo” iniciaria. Seria importante estabelecer um tempo (mínimo e máximo) para as conversas. Desta forma, os encontros pareceriam mais acadêmicos e o foco das conversas significativos para ambos.

Prática Pedagógica VIII: o computador com ferramenta de ensino

Mirassol, 23 de agosto de 2007.

→ praticada na sala de informática

→ assuntos:

- pesquisa de um site para professores e a análise crítica sobre o mesmo
- respostas do questionário de pesquisa

Neste aula, presenciamos uma situação que possivelmente podemos passar com nossos alunos. O fato de algum deles não ter um endereço de e-mail. A alegria de entrar no mundo digital foi visível quando a aluna Luzimar foi presenteada (e não há termo mais adequado) com um endereço de e-mail pela professora Gabriela. Algo que precisamos estar atentos em nossas futuras aulas utilizando a internet.

As fontes de pesquisas na internet são tão amplas que parecem até infinitas. Pesquisamos, em nossa aula, um site que servisse de fonte de pesquisa para professores.

Procurei por 'ESL' que é a área a qual trabalho hoje, uma quantidade enorme de sites apareceram. E, aí é que está a dificuldade de se trabalhar com a internet, um termo pesquisado abre diversas e variadas portas. Procurava por um site que trouxesse atividades, idéias, games informações gratuitas e de fácil acesso. Cliquei em um dos primeiros sites, mas pouco aproveitei dele, segundo o objetivo da pesquisa que tinha. Havia recomendações de sites bons, mas pagos, mesmo assim, pude ter uma idéia de como estes sites funcionam.

No momento da pesquisa o professor deve vasculhar vários endereços, pois tudo o que há na internet tem alguma serventia, basta que o professor tenha foco e objetivo quando a fizer. E o tempo gasto nesta pesquisa, pode ser recuperado mais tarde quando o que foi pesquisado for utilizado nas aulas o mesmo tenha sido uma fonte de consulta.

Prática Pedagógica VIII: o computador com ferramenta de ensino

Mirassol, 30 de agosto de 2007.

→ praticada no laboratório de informática

→ assuntos:

- o discussão do texto: "Cibercultura" de Pierre Lévy;
- o leitura e discussão do site www.veramenezes.com

No texto de Pierre Lévy tivemos a confirmação de algo que já sofremos hoje. O que nós aprendemos daqui a algum tempo não terá a mesma utilidade, ou seja, os nossos saberes terão que se renovar sempre. É nesse sentido que o ciberespaço ganha sua importância. Tudo pode ser armazenado, organizado e encontrado nele.

Em uma página da internet por exemplo podemos encontrar dezenas ou mais informações que complementam ou não aquilo que estamos consultando (pensando nos *pop-ups* e nas propagandas que se encontram nas páginas).

É um trabalho um tanto dinâmico e facilitado. Não precisamos levantar da cadeira, temos tudo apenas com um clique. Nos tornamos, mais do que nunca, donos do nosso conhecimento e daquilo que queremos nos informar sobre.

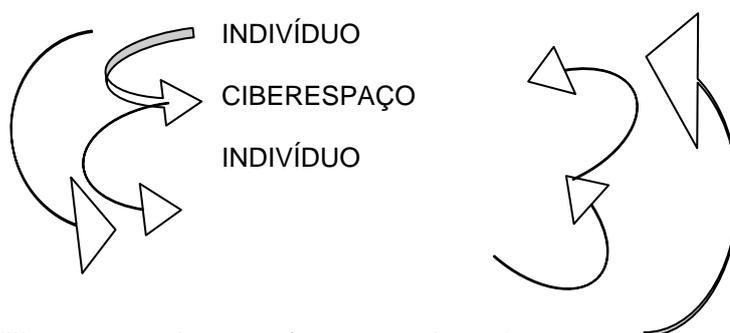
Acho um erro dizer que não haverá mais professores, nem escolas e/ou universidades e que tudo será realizado através do computador e/ou da internet. Não é bem assim. Sempre haverá espaço para o professor, esse contato entre aluno e professor sempre existirá e o computador em muitos casos será uma ferramenta facilitadora. A única diferença é que o professor ciente de seu papel de educador deverá se informatizar para receber seus alunos que conhecem ou não o ciberespaço. E, a partir daí, mostrar uma nova concepção de aprendizado: o guiado (pelo professor), mas ao mesmo tempo autônomo em que sempre haverá uma troca.

Tudo na internet está articulado. Se entrarmos num site para ouvir música, encontraremos, além da música escolhida, outras músicas do mesmo grupo/cantor, da música e ainda poderemos comprar o CD. Essa gama de dados estão contidos, muitas vezes, em uma única página esperando para ser clicada.

Assim como chamou Pierre Lévy trata-se de um segundo dilúvio, o dilúvio de informações, com algumas particularidades, ele vem de todos os lados e cada indivíduo pode ser receptor e emissor ao mesmo tempo.

A autonomia mencionada anteriormente está concentrada na necessidade individual. O que chama a atenção de um pode não chamar a atenção do outro. Eu me aproprio daquilo que me interessa hoje, o que não interessar é descartado, mas não é perdido, pois haverá uma forma de recuperá-lo. E o que Pierre Lévy chama de uma frota de pequenas arcas, elas estão lá, entre você nela ou não.

A maior dificuldade com todo esse dilúvio de informação é realmente a quantidade. Há quem consiga lidar com elas dinamicamente, mas também há o contrário. E o que era para ser rápido e fácil não é. E aí falamos de um saber coletivo: a troca de experiência e conhecimento que favorece a interação entre o ciberespaço e o indivíduo e entre os indivíduos



Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino

Mirassol, 06 de setembro de 2007

→ praticada no laboratório de informática

→ assuntos:

- apresentação de uma aula utilizando o computador conectado à internet pela Gábi

A aula apresentada pela professora no laboratório de informática foi praticada em um momento em que o conhecimento da língua (isto é, da voz passiva) já havia sido contemplada pelos alunos do 6º semestre. A aula foi, então, extra classe com a ajuda da variedade de conteúdo que a internet pode oferecer.

Os sites visitados eram bem estruturados, isto é não traziam aquele emaranhado de textos, ícones e links clicáveis e a atividade em si foi bem guiada.

Iniciou com a visualização do site do filme, depois houve a possibilidade de os alunos conhecerem um pouco mais sobre o mesmo e demonstrar o seu interesse sobre os produtos que eles queriam comprar. Sem deixar a interação dos alunos de lado, eles discutiram utilizando a voz passiva.

A idéia de criar um jogo, o aluno se sente desafiado e utiliza artifícios próprios (autonomia) para responder a atividade e possivelmente ganhar a competição.

O último exercício gramatical que os alunos fizeram foi retirado de um site fantástico (novidade para mim), bem sucinto e trabalha com quizzes variados.

A minha preocupação com relação ao que foi apresentado, seria a conexão com a internet. Seria frustrante se não houvesse conexão ou os computadores estivessem ruins. Isso

acabaria com a minha empolgação e com a dos alunos também. Sinceramente, nós não conseguiríamos voltar ao “pique” inicial.

Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino

Mirassol, 13 de setembro de 2007

- ✓ praticada no laboratório de informática
- ✓ apresentação de uma aula de língua portuguesa

Adriana e Marcela

A Marcela foi a primeira a apresentar, sua aula trabalhava sobre a bomba de Hiroshima. O primeiro site indicado (não me lembro do endereço) tinha uma imagem colorida de fundo (cores fortes) e isso atrapalhava um pouco a leitura que era um tanto extensa. O segundo site visitado era a wikipédia. Trata-se de site muito interessante, pois as informações são claras e as páginas são “limpas” isto é conseguimos ler uma informação de cada vez ou até mesmo focar nossa atenção em um ponto específico daquilo que foi pesquisado. Além de ser um hipertexto, agregando informações pertinentes à pesquisa.

No primeiro site havia uma música de fundo, na verdade a mesma que acompanhávamos pela leitura, que infelizmente não ouvimos. E, é nesse ponto que devemos nos atentar. Antes de aplicar uma aula por meio do computador devemos verificar esses mínimos detalhes. Ir ao laboratório é o primeiro passo. Analisar todas as máquinas e a conexão de cada uma. Essa verificação vai modificar ou não o plano de aula preparado.

A aula destinava-se ao ensino médio, nesse sentido, acredito que muitas leituras devam ocorrer nas aulas. É importante que se tenha esse hábito mesmo na internet, mas uma aula inteira dedicada à leitura pode cansar os alunos e esses se dispersarem, chegando a visitar outros sites sem que a professora perceba.

A leitura de uma página da internet é uma boa oportunidade para contrapormos os outros materiais que os alunos têm contato no dia-a-dia. Partimos do princípio que a leitura ocorra da seguinte forma: de cima para baixo, da esquerda para a direita, direções essas que não são seguidas em um texto, ou melhor dizendo em uma página da internet.

Chamar a atenção dos alunos para esse fato é pertinente e eles podem contribuir com suas experiências de leitura, sejam elas de livros, revistas, revistas em quadrinhos, jornais, mangás (revistas em quadrinhos orientais que têm uma forma característica de leitura, ela ocorre do fim da revista para o início e da direita para a esquerda), enfim colocando o aluno em foco.

Essa seria uma aula dedicada a explorar o que a internet tem a oferecer em relação a leitura que era o foco da aula da Marcela.

Agora discutirei a respeito da aula por mim preparada e aplicada para uma turma de 5ª série.

De acordo com a idade dos alunos, entre 10 e 11 anos, escolhi o seriado “Castelo Rá-tim-bum” para basear, ou melhor, ilustrar a aula.

O primeiro passo era recolher informações dos alunos a respeito do seriado. Eles navegariam em um site que falasse sobre a série e criariam, em duplas, questões sobre um dos pequenos textos contidos no site (que fora indicado por mim). Cada dupla criaria duas questões que seriam retomadas depois através de uma brincadeira. Nesta os alunos formariam um círculo e fariam suas perguntas aos outros pares. Acredito que os cinquenta minutos de aula seriam suficientes para essa aula, o que no meu plano inicial seria o primeiro passo de muitos outros que o seguiriam. Portanto, agora refletindo sobre esse plano inicial, apresentarei um outro plano, preocupando-me com outros aspectos das aulas.

Depois da brincadeira os alunos apenas voltariam para os computadores para desligá-los e salvar as questões que eles criaram. É importante que eles saibam finalizar a máquina e tenham alguns minutos para recolher os materiais trazidos para o laboratório e os reorganizem na sala de aula.

Na próxima aula, também no laboratório, os alunos ainda navegariam no site wikipédia (que é o mesmo trabalho da aula anterior e que não fora mencionado) no texto sobre o seriado “Castelo Rá-tim-bum”.

O foco da aula é no personagem Zequinha que faz uma pergunta utilizando um dos PORQUÊS, objetivo de ensino da aula.

Os alunos leriam a informação sobre esse personagem e se fosse possível assistiriam a um trecho do seriado no site “youtube.com”. Logo em seguida faríamos uma discussão sobre a pergunta que o personagem sempre faz: “Por que...?”.

Visitariam depois da discussão o site “www.alunosonline.com.br/portugues/porques”. Nesse site há a explicação do uso dos porquês que faz parte da fala do personagem Zequinha em todos os episódios do seriado. Depois que eles fizessem uma leitura silenciosa faríamos outra em voz alta.

Os alunos seriam divididos em grupos e cada grupo ficaria encarregado de vir até a lousa e expor o que entenderam do que foi lido. Eu (professora) auxiliaria quando necessário, tirando dúvidas e acrescentando informações nas explicações.

Esta seria uma segunda aula realizada no laboratório e finalizada da mesma forma que a outra.

Em uma terceira aula, os alunos resolveriam exercícios utilizando os porquês. Depois de ter ocorrido uma revisão da aula anterior no início da aula.

Esses exercícios foram selecionados de dois sites um deles é o dos “alunosonline” já navegado anteriormente, mas acessando o hipertexto da palavra PAIDÉIA e, o outro é o de uma faculdade “www.faetec.br” que daria trabalho, pois os alunos teriam que clicar em diversos detalhes passando por algumas páginas do site até encontrar os exercícios. Uma possibilidade é os exercícios poderiam ser criados por mim e eles os responderiam em um documento do Word e, depois de pronto enviariam para o meu e-mail.

Pensando na possibilidade de algum aluno não ter um endereço de e-mail, na primeira aula pediria para que eles anotassem-no em uma folha, que depois serviria para que o verificasse quantos dos meus alunos precisariam de um. A criação desse e-mail poderia ser em conjunto e daí uma aula seria dedicada a ela. Os demais, que já possuíssem o e-mail verificariam as suas mensagens, ou então, se divertiriam em algum site de jogos educativos, enquanto eu e os alunos que quisessem contribuir criávamos os e-mails.

A correção dos exercícios seria feita apenas com a indicação do erro e os alunos corrigiriam e mandariam de volta. Essa seria uma quarta aula no laboratório, pois pode ser que alguns dos alunos não possuam um computador e/ou computador conectado a internet em casa.

Enquanto os alunos acessassem seus e-mails para verificar as atividades que eles fizeram e fora corrigida, uma outra atividade devia estar ocorrendo, eles dramatizariam uma cena do “Castelo Rá-tim-bum” por eles criada, com o personagem Zequinha fazendo uma de suas perguntas.

Toda essa reestruturação do plano inicial ocorreu, pois me baseei em uma aula ocorrendo na faculdade e no tempo que temos para as aulas de Prática Pedagógica VIII e não para o contexto escolar, apesar de ter em mente os alunos da 5ª série do ensino fundamental.

A discussão da aula depois da apresentação e os relatos no diário (proposta pela Gábi) me ajudaram a repensar sobre minha aula, que ainda não considero pronta e perfeita, há sempre algum detalhe que não foi levado em conta e às vezes a constatação disso viria com a aplicação da aula na prática, no contexto real de ensino.

Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino

Mirassol, 20 de setembro de 2007

- ✓ praticada no laboratório de informática
- ✓ apresentação de uma aula de língua portuguesa do aluno Vitor

Vitor aplicou uma aula sobre os substantivos. Indicou um site chamado “só língua portuguesa”, onde fizemos um cadastro preenchendo-o com nome, e-mail, cidade, data de nascimento, username e senha.

Neste site navegamos em algumas curiosidades sobre a língua, como o que foi citado pelo professor Vitor a diferença entre a fim e afim. Tivemos uma rápida discussão sobre esta e logo entramos na parte de morfologia, uma lista de classe de palavras apareceu, clicamos em substantivos.

Em substantivo havia uma definição do que é e o que ele nomeia, por exemplo: lugares, sentimentos, estados, qualidades e ações. Vitor pediu para que cada um desse um exemplo das nomeações. Passamos para a próxima página sobre a classificação dos substantivos. Lemos as definições e exemplificamos cada um deles.

O próximo passo era acessarmos um jogo dos substantivos contido no mesmo site. Nesse momento, Vitor tentou controlar o acesso de cada aluno, dizendo quando todos deveriam começar. Não conseguiu, pois alguns estavam mais adiantados que outros.

A tarefa final era escolher um texto de nossas preferências e dele tirar todos os substantivos existentes.

O site escolhido é interessante e didático, pois há nele de tudo um pouco sobre língua portuguesa, e que pode servir de fonte de pesquisa para os alunos em outra ocasião.

A leitura da parte teórica, isto é das definições foi clara e objetiva, acredito que os alunos deprenderiam sem maiores problemas.

Os exemplos que eram pedidos servia para verificar o entendimento do aluno, que com base nas definições dizia um.

Uma dificuldade apresentada pelo Vitor era dar a liberdade para o aluno de ler as definições e resolver os jogos em seu tempo e, entende-se que isso seja acompanhar a individualidade de cada um, quase impossível de controlar.

Uma alternativa para trabalhar com essa dificuldade de não conseguir controlar o que os alunos estão fazendo e fazer com que todos desempenhem determinada tarefa juntos seria, por exemplo, colocar os alunos em pares para cada computador e estipular um tempo para cada atividade desenvolvida.

O tempo estipulado deve, é claro, ser de acordo com um levantamento geral dos alunos da sala. Os alunos distribuídos em pares é uma outra maneira de agilizar a leitura, pois um incentiva o outro.

Algo que também poderia ser feito diferente na aula é a tarefa pedida. Os alunos escolheriam um texto e o interessante nesse sentido, é a pesquisa realizada para tanto.

Outra possibilidade, é a escolha prévia de textos que manteria os alunos ainda, utilizando o computador, seja por um documento do Word ou alguma página (site) da internet. Ambas indicações ocorreriam pelo e-mail de cada um. Os alunos acessariam, então, o e-mail e teriam contato com o texto ao qual a pesquisa deveria ser feita.

No entanto, a dificuldade se concentraria na verificação de todos os substantivos dos textos.

No 1º caso, a escolha dos textos ocorreria em pares ou grupos (dependendo da quantidade de alunos da sala) e a quantidade de palavras poderia ser estipulada, de dois a três substantivos para cada classificação, isto é, 3 substantivos próprios, 3 abstratos enfim.

No 2º caso, a coleta de substantivos ocorreria também em grupo e apenas um integrante do grupo acessaria o e-mail (mas os outros também teriam a atividade enviada para seus respectivos e-mails).

Essa tarefa, se não o momento mais importante, um dos. É a constatação do sucesso obtido na aula desenvolvida no computador, ou seja, se os alunos compreenderam por meio da leitura e do jogo o que é um substantivo.

Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino.

Mirassol, 27 de setembro de 2007

- ✓ praticada no laboratório de informática
- ✓ apresentação de uma aula de língua portuguesa da aluna Maria Eliane.
- ✓ site visitado: www.brasilecola.com/redacao/narracao

Maria apresentou uma aula de redação destinada a uma 6ª série do ensino fundamental.

Entramos em um site e lemos um texto que falava sobre narração, protagonista e antagonista. Depois haveria uma discussão sobre o que foi lido e os alunos veriam um trailer do filme “Harry Potter”.

A tarefa dos alunos era responder um questionário enviado por e-mail. O questionário era composto por 4 questões, duas abordavam o filme baseados no conceito de protagonista e antagonista, a outra baseada na leitura de narração pedia a opinião do aluno sobre o que é uma boa narração. A última era a produção de uma sem tema especificado.

O texto que explicava o que fora exposto acima era um pouco denso para uma turma de 6ª série, não duvidando da capacidade dos alunos, mas sendo ele (em minha opinião) complexo, os alunos podem perder o interesse e logo buscar outra forma de se entreterem na aula, seja conversando com os colegas e mesmo navegando em outro site.

A escolha do filme foi pertinente, pois muitos alunos gostam e há uma série de aventuras nele. O ruim seria, como aconteceu em nossa aula, os alunos não pudessem assistir ao trailer ou alguma cena no site “youtube”. Certificar que o acesso ao site é possível, é fundamental.

A idéia de formular um questionário é boa, pois é uma forma de avaliar se o que foi realizado na aula foi compreendido pelos alunos. No entanto, uma reelaboração das perguntas deve ser realizada, principalmente da última.

Para tentar resolver o problema da complexidade do texto da internet, os alunos poderiam receber por e-mail a indicação de textos narrativos. Cada grupo de cinco alunos receberia uma história diferente. Em uma sala com 30 alunos, seis seriam necessários.

Por meio do e-mail, os alunos clicariam em um link e teriam acesso aos textos. Os alunos leriam a história e depois a contariam para o resto da turma. Nesse ponto, uma discussão a respeito da história e dos personagens poderia ser levantada.

O filme do “Harry Potter” serviria para ilustrar o que fora discutido nas histórias anteriores. Essa aula trabalharia com algumas das inteligências múltiplas de Howard Gardner. A cinestésica, o trabalhar com o computador e levantar para contar a história para os colegas e nessa já podemos falar de lógico matemática no identificar na história os personagens e pontos em comum e a interpessoal que é o trabalho em grupo e saber ouvir os colegas.

Depois dessa introdução o site indicado no início poderia ser acessado, pois agora os alunos compreenderiam melhor alguns conceitos e, se caso houvesse dúvidas só era preciso retomar os textos discutidos, contrapondo a teoria às histórias lidas.

O questionário poderia ser proposto abordando nele tudo o que fora discutido nas aulas. E o tema para uma redação deveria ser de acordo com as histórias e/ou filme trabalhado. Os alunos teriam ao menos em que se basear para escrever.

Como afirmou uma vez o professor Mattoso Câmara Júnior:

“Ninguém é capaz de escrever bem, se não sabe bem o que vai escrever.”

Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino.

Mirassol, 18 de outubro de 2007.

- ✓ praticada no laboratório de informática
- ✓ apresentação de uma aula de língua portuguesa da aluna Luciana
- ✓ discussão do texto: “De lagarta a borboleta”: reflexão crítica como fortalecedor de um processo de mudança.

A aula da Luciana era para uma 8ª série do ensino fundamental, trabalhou com redação.

Entramos no site: “www.tropadeeliteofilme.com.br” lemos os comentários do diretor e depois assistimos ao trailer 1 (sem som) do filme.

Previamente a professora Luciana havia mandado uma atividade para os nossos e-mails era uma proposta de redação. Ela mencionou que antes de os alunos fazerem-na haveria uma discussão, o que poderia ter acontecido conosco e não aconteceu.

Acredito que faltou explicação do que seria trabalhado na aula, ficamos livres para entrar no site que quiséssemos. Só acessei o site porque perguntei para ela qual era.

Era uma aula que renderia bons frutos se não nos limitássemos a leitura única e exclusiva dos comentários do diretor.

Nessa mesma semana em que fizemos essa aula uma tragédia ocorria no Rio de Janeiro. Eu, infelizmente só tive conhecimento dela no domingo ao assistir à reportagem do “Fantástico”. Policiais invadiram uma favela do Rio procurando por bandidos, entraram em um tiroteio no qual pessoas inocentes e os próprios policiais saíram feridos.

Há muitos jornais que disponibilizam um pequeno resumo de suas matérias em seus sites. Poderíamos ter acessado uma dessas e discutir o que a ficção traz contrapondo com os fatos reais do nosso dia-a-dia.

Os alunos teriam a oportunidade de expressar sua opinião e falar um pouco sobre a sua própria realidade seja ela igual ou diferente das estudadas.

Conceitos textuais poderiam ser apontados na aula como por exemplo a argumentação, os silogismos, enfim que discutidos em grupos e com exemplificações ajudariam o aluno a estruturar, escrever o texto proposto e enviado por e-mail pela professora.

Além disso, os alunos poderiam deixar seus comentários em algum site visitado. Dizendo algo por exemplo, sobre o filme ou sobre a reportagem lida. É uma maneira de colocar o aluno como crítico da sua realidade e responsável pelas mudanças que ocorrem ou não, se ele ficar calado e/ou se impor criticamente diante os fatos do cotidiano.

Trabalho em uma escola de idiomas e tenho a minha disposição um laboratório com quatro computadores conectados a internet banda larga. Todos (professores/ funcionários/ alunos) na escola utilizam o computador para fazer suas pesquisas particulares. Os alunos, em especial, tinham acesso livre a esses computadores, sempre chegavam mais cedo à escola e acessavam seus e-mails e sites preferidos.

No início de 2007, em uma reunião pedagógica, decidimos deixar o laboratório fechado, pois os computadores estavam expostos a vírus e os alunos tinham acesso irrestrito a internet, sem orientação dos funcionários da escola. Além disso, os alunos não tinham cuidado com os equipamentos e junto com colegas acabavam lidando com a máquina sem nenhum cuidado.

A resolução acima citada só fora tomada para os momentos fora de aula. Durante as aulas os professores poderiam utilizar o laboratório com seus alunos quando quisessem, desde que preparada a aula.

A reação dos alunos não foi das melhores, como era de se esperar. A grande maioria possui uma máquina em casa, mas há regras e horários de uso dela. Os computadores a disposição como estavam anteriormente dava ao laboratório um ar de “Lan House” e não era esse o objetivo da escola.

Sentindo a falta do laboratório os alunos sempre pediam para serem levados para lá, eu com certa apreensão dizia que um dia os levaria, mas esse dia nunca chegava, pois não fazia idéia do que preparar, qual propósito teria.

Na escola as turmas têm sempre mais de quatro alunos, outra dúvida recorrente era: “o que os demais farão enquanto quatro de seus colegas utilizam os computadores, terão que fazer um rodízio como se estivessem participando de uma gincana, na qual alguns preparam algo sem o computador e os outros os utilizam? Ou mesmo se eles utilizassem em pares que tipo de atividade estaria sendo desenvolvida?”

Em reunião pensamos na possibilidade de os alunos entrarem em uma sala de bate papo e conversarem com um nativo de algum país que tenha o inglês como língua materna (L.M.), mas de que forma isso seria feito? Como? Questionávamos sobre a dificuldade em encontrar alguém no horário das aulas e a disposição desta pessoa em estabelecer contato, enfim. Conclusão, nossas opções de uso do laboratório não eram das melhores e elas esbarravam sempre em algum empecilho.

Comecei a ampliar os meus horizontes (de possibilidades) no segundo semestre do ano de 2007, quando iniciaram as aulas de *Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino*. As possibilidades de uso do computador em uma aula ou mesmo as pesquisas nele feitas facilitam e ajudam (ampliam) muito nosso conhecimento, não ficamos presos única e exclusivamente ao livro.

Começamos a desenvolver atividades para as aulas de L.M, pois o grupo reunia alunos da licenciatura em língua inglesa e espanhola. As aulas eram desenvolvidas e realizadas no computador conectado a internet. As dificuldades começavam a aparecer aos poucos. Começamos a nos atentar a alguns fatores dantes não pensados.

O conteúdo apresentado nos sites, se adequar a faixa etária em que se está ensinando, o site apresentar erros na língua, links não serem abertos quando necessário, recursos multimídia não funcionarem como deveriam, enfim, são alguns exemplos aos quais estávamos nos preparando para lidar no decorrer de nossas aulas.

Sempre tive dificuldade em fazer uma pesquisa por meio da internet, pois assim como afirma Pierre Levy somos apresentados a um segundo dilúvio, o da informação. Uma única palavra digitada em um site de busca traz infinitos sites em que esta está contida. Apesar das dificuldades fazia as minhas pesquisas de maneira precária, assumo, levando horas e horas para achar algo condizente ao que buscava. Pesquisava, às vezes, por palavras ou frases um tanto amplas e sem delimitações, ou seja, sem me valer dos recursos de busca, o que realmente dificultava a pesquisa.

Pesquisava, às vezes, por palavras ou frases. Palavras essas muito amplas o que realmente dificultava a pesquisa. Por exemplo: Valentine’s Day tinha informação sobre São Valentino e diversos sites que não me interessavam. Achei depois de muitos sites pesquisados algumas atividades para os meus alunos.

Em uma de nossas aulas de *Prática VIII* estávamos preparando as aulas para o projeto desenvolvido em uma escola pública, em que o computador era a nossa ferramenta para o ensino de língua estrangeira, a nossa prof.^a Gábi fez a seguinte busca: “moods and feelings + ESL” na tentativa de encontrar exercícios online para os alunos e muitos sites interessantes para professores foram encontrados.

Aquela busca realizada em sala me atentou a mudar a maneira com que pesquisava. Fiz o teste. Estávamos perto da data em que se comemora o “Halloween” nos EUA, busquei no site de busca www.google.com por “Halloween + ESL” e também obtive sucesso, encontrando exatamente o que queria, jogos que pudessem ser xerocados e entregues para os alunos e imagens de personagens do “Halloween”.

Geralmente do computador só vinham as atividades xerocadas fossem elas provenientes da internet ou preparadas em um arquivo do word.

A primeira aula em que tive a oportunidade de utilizar o computador com meus alunos foi depois de uma aula modelo que a prof.^a Gábi nos apresentou sobre um filme trabalhado em língua inglesa para uma outra grupo da graduação. De acordo com o que estava ensinando tentei fazer algo parecido.

Meus alunos tinham trabalhado com o vocabulário de animais. Era um grupo de 10 crianças entre 9 e 11 anos. Eles, como já mencionei anteriormente, sempre me perguntavam quando iriam para o laboratório, com as idéias borbulhando um dia preparei uma aula e os levei. Nesse dia, por coincidência dois alunos tinham faltado, então o número de alunos e o de computadores daria certo 4 computadores dois alunos por micro.

A proposta era uma competição. Os alunos alternadamente buscariam por imagens de 8 animais no site de busca google. Essas imagens deveriam ser em desenho, coloridas ou em preto e branco, desde que não fossem reais. Depois de pesquisadas, em um arquivo do word, eles as colariam, salvariam e então enviariam por e-mail com os nomes dos animais escritos em inglês juntamente com os nomes das duplas. Aqueles que enviassem o e-mail primeiro ganhariam a competição.

Foi uma aula muito animada os alunos me questionavam muito sobre as imagens e como faziam para colocar a figura no word e como escreviam determinada palavra, enfim. Fui muito requisitada neste dia. Todos eles participaram e enviaram os e-mails. Expliquei como seria feita a análise da atividade. Se o primeiro e-mail enviado não contivesse as 8 imagens dos animais e seus nomes escrito de maneira correta não levaria o prêmio. Analisaria o segundo e-mail enviado se não condissesse com o que fora pedido o próximo seria analisado até encontrar aquele que desenvolveu a atividade de acordo com a proposta.

Segundo a regra exposta os alunos mesmo sabendo que uma das duplas já havia enviado o e-mail não se intimidaram, pois corria o risco daquela dupla ter esquecido de algum detalhe. A aula de uma hora de duração foi toda reservada para a competição no laboratório sem nos preocuparmos em abrir o livro.

Alguns passos eu mudaria nesta aula. Todos eles tinham endereço de e-mail, todos também não sabiam como colar e copiar imagem ou texto da internet e anexar um arquivo. Alguns sabiam como enviar um e-mail. Deveria ter feito um modelo com eles primeiro esclarecendo todas as dúvidas e depois iniciar a atividade e pedir que para cada dúvida que surgisse houvesse uma maneira de tê-la respondida. Apesar da animação um pouco até descontrolada dos alunos foi uma experiência prazerosa.

Uma outra aula que arrisquei utilizar o computador foi em uma atividade de música. Geralmente esse tipo de aula é uma atividade extra que não leva mais que 15 ou 20 minutos. Essa no entanto, levou a aula inteira. Os alunos tinham em mãos a música inteira escrita em tiras de papel sulfite. Cada um ficou com uma parte da música e assim que eles ouviam a parte que estava segurando colocava na ordem. A música foi encontrada no site youtube. Enquanto ela tocava eu salvava nos outros computadores a próxima atividade a ser desenvolvida. Eles ouviram a música duas vezes sem interrupção a terceira eu parava para que ele verificassem se estava correta ou não. Fazia a mímica de algumas partes da música para que eles compreendessem o significado. Depois disso eles sentaram-se cada um em um computador (na sala havia sete alunos, três deles faltaram no dia da atividade), pedi para que abrissem um arquivo do word salvo em Meus Documentos. Nesse arquivo havia a letra da música com algumas frases em vermelho e imagens do que aquelas frases significavam. Eles teriam que ler a frase e tentar ligá-la a imagem correspondente. Claro que eles demonstraram dúvidas, mas pedi para que verificassem uns com os outros e depois iniciamos a correção. Para aquelas frases que foram ligadas incorretamente eu fazia a mímica e eles acertavam a imagem. A última atividade os alunos respondiam algumas questões relacionadas as figuras da atividade anterior.

[AP2]

Aula 1 – 09/08/2007

Hoje foi apresentado como será o curso, confesso que até agora é a matéria que mais me entusiasmou afinal o computador é minha vida, não consigo viver sem internet e apesar de não pretender dar aula, acho legal aprender a ter o computador como uma ferramenta de ajuda ao ensino.

É isso, a primeira impressão foi muito boa, me animou um pouco, a única coisa que não gostei é que teremos as simulações didáticas, eu preferiria até ter que fazer uma monografia, mas dar aula para mim é como se fosse uma tortura, sinto que todos ficam me julgando e provando que eu não tenho dom nenhum para isso, me sinto mal e desconfortável, é a pior sensação da minha vida.

23/08/07

Hoje a aula foi na sala dos computadores.

Foi normalzinho, respondemos um questionário, gostei.

Mas a parte de ter que pesquisar um site que me ajudasse a preparar minhas aulas e depois fazer uma análise dele foi chato, não tenho costume de entrar nesse tipo de site chato e não pretendo preparar aulas. Mas sei que o resto da classe pretende então aceitei numa boa afinal estamos ali para aprender e se eu não tenho vontade o problema é só meu.

Mas só de ter usado o computador deu para desestressar(não sei se está certo) um pouquinho.

Desculpe Gabi mas estou sendo sincera ao extremo.

30/08/07

Hoje a aula foi muito agradável.

Primeiro tivemos a apresentação do Vítor e da Adriana, muito legal.

Depois entramos no site da Veramenezes e lemos um texto super interessante que tem tudo a ver com nossa matéria.

Temos que responder umas questões sobre o texto, são questões reflexivas que vão ajudar a compreender melhor.

Bom é isso.

Gostei da aula de hoje.

27/09/07

Hoje foi uma aula diferente. A Maria Eliane que deu a aula dela para a gente.

O público alvo era 6ª série, mas achei o texto um pouco pesado.

Tivemos que ler sobre narrativa e depois ela passou umas questões no nosso e-mail.

O texto era bem complexo e as questões eram muito simples, parecia que as questões eram para 6ª série e o texto para colegial; na minha opinião eu escolheria um texto com vocabulário mais fácil e abordaria mais a prática antes de jogar as questões.

18/10/07

Hoje foi a minha aula.

Eu trouxe a seguinte proposta:

Os alunos teriam que entrar no site do filme Tropa de Elite, lá eles leram a história do filme e depois viram o trailer.

Aí eu mandei no e-mail deles uma proposta de produção de texto no qual eles tinham que escrever sobre o Brasil de hoje em dia, com corrupção, porte de armas, tráfico de drogas e violência em geral.

Eu acho que eles gostaram e se fosse uma aula dada na 7ª série os alunos iriam refletir melhor sobre o tema, pois como é apenas uma aulinha simples que não vale nota eu duvido que alguém fará a proposta de verdade.

Eu gostei, apesar de achar que eu não tenho o “dom” de ser professora.

O fato de ser em uma aula em que todos são meus amigos isso se torna mais fácil.

13/11/07

Reflexões:

Eu acho que houve uma grande mudança na minha concepção sobre o uso do computador pois no começo eu achei que o computador só poderia ser usado para diversão e agora eu sei que dá para fazer do computador um aliado para ensinar LE.

Foi fácil planejar minha mini aula, assim que eu tive a idéia do que eu iria fazer corri logo para a internet para ver o que poderia me ajudar e logo achei o site do filme Tropa de Elite. Não tive dificuldade para planejar a aula e acho que o fato de eu ter computador em casa ajudou e muito na montagem.

Bom, em relação à colaboração dos colegas eu acho que teve em parte pois alguns não estavam nem aí para minha aula enquanto outros até tentaram me ajudar em relação à minha timidez.

A cada dia que passa eu fico menos tímida e hoje eu já penso em dar aulas.

Acho que estou evoluindo aos poucos, ainda incerta do que fazer, quem sabe um dia no futuro eu não lembre dessas situações de timidez com boas gargalhadas.

Eu espero né!!

19/11/07

Hoje fomos para a escola Iria para começarmos as aulinhas. Chegamos lá 18:40.

Entramos e logo na entrada da sala eu já assustei, estava acostumada com a sala de informática da faculdade toda limpa e com computadores novos, mas lá só encontramos sujeira e péssimos computadores.

Eu e o Vítor começamos a ligá-los e de cada 2 que ligávamos 1 estava com algum tipo de problema.

Bom, as alunas começaram a chegar, todas muito atenciosas e carentes, a aulinha hoje era da Adriana.

Bom, a aula começou e tudo correu bem, a não ser por causa dos pcs, alguns não entravam na internet.

20/11/07

Hoje foi a aulinha do Vítor.

As alunas ficaram meio retraídas por ser um professor homem, mas depois elas se soltaram. O Vítor trabalhou com algumas músicas, mas pelo que percebi elas não gostaram muito não, afinal elas tem contato apenas com o funk podre (o carioca).

22/11/07

Hoje foi a minha aulinha e a aula da Silvana. Resolvemos fazer juntas para uma ajudar a outra.

Foram mais alunas do que nas outras aulas e eu fiquei assustada.

Bom, começamos a aula fazendo um semi-círculo para que elas se desligassem do computador e prestassem atenção no que iríamos ensinar.

Bom, eu e a Sil nos entrosamos bem e eu senti que conseguimos passar o conteúdo. Fiquei espantada pelo fato daqueles alunos estarem no primeiro colegial e não terem praticamente nada de noção de inglês.

Outro fato que espanta é como as pessoas da escola não estavam nem aí para a gente, todas as aulas foram filmadas e eles nem perceberam. Um descuido total.

Mas foi uma experiência incrível, adorei e acho que me saí bem.

Ah, Gabi eu quero uma cópia da minha aulinha viu, para eu mostrar para meu pai que eu sou capaz de ser professora.

Beijinhos.

[AP3]

1ª aula. 09/08/2007

Apresentação da matéria

Acredito que esta prática foi muito bem colocada, para nos proporcionar o trabalho intercalado com a tecnologia, que está cada vez mais avançada. Daí temos que desenvolvermos atividades para colocá-la em prática, sem que os alunos dispersem do foco da aula.

2ª aula 16/08/2007

Fomos à universidade Unesp para assistir uma palestra sobre o uso do computador como ferramenta de trabalho e pesquisa. O palestrante Ricardo nos mostrou como trabalhou como funciona o Teletandem. E nos deu exemplos e orientações de como ele desenvolveu sua pesquisa e que apenas um grupo conseguiu atingir o resultado que ele esperava. Foi novidade, e ficamos bem informados sobre esse intercâmbio. Todo conhecimento que adquirimos é muito importante. As teorias expostas pode nos servir de alicerce para realizações de nossas aulas.

3ª aula 23/08/2007

Fomos ao laboratório de informática para acessar o e-mail, aí eu fui surpreendida e presenteada com a criação de e-mail. Fiquei muito feliz e logo aprendi como utilizá-lo. Todos os colegas de classe mandou mensagem de boas vindas à tecnologia. Eu fiquei muito feliz de saber que as pessoas se preocupam em me incluir.

4ª aula 30/08/2007

Apresentação: Adriana e Vítor debatendo o texto: A nova relação com o saber.

Após a leitura do texto o debate foi bastante produtivo, porque podemos tirar nossas dúvidas. Depois fizemos a leitura de um texto conectados à internet. E os textos dessa autora é muito claro, após discutirmos com o colega algumas questões sobre o texto. O trabalho em dupla rende muito e também podemos dividir nossas opiniões.

5ª aula 06/09/2007

Simulação didática

Tivemos uma demonstração de como podemos fazer para desenvolver as mini atividades que os alunos vão apresentar. Visitamos alguns sites e fizemos atividades de treinamento para termos uma idéia de como podemos desenvolver uma boa atividade, sem que os alunos dispersem. O trabalho em dupla é bem produtivo e cada um trabalha no seu tempo. Essa simulação foi muito bem elaborada, talvez a primeira que os alunos vão fazer fique tão boa quanto essa que a senhora nos proporcionou.

6ª aula 13/09/2007

Simulação didática.

Hoje foi a apresentação da Adriana e Marcela.

Bom vou começar criticando a primeira apresentação. Tínhamos tempo suficiente para uma boa aula, mas para isso acontecer teria que estar bem preparada. Além dela falar muito rápido onde tínhamos que visitar, não dava tempo de entrar ela já mandava sair e procurar outro site. No meu ponto de vista esta apresentação teria que ser mais devagar e até com mais conteúdo se fosse o caso dela querer. Por isso considero que não foi produtiva.

Agora a outra apresentação foi muito bem feita e preparada, com bastante conteúdo bem dinâmico e no tempo adequado para os alunos se conectar e conseguir fazer as leituras programadas. Diante dessa apresentação fiquei bastante motivada por conseguir alcançar as atividades propostas nos sites pela apresentadora. Não fiquei perdida e isso já foi uma grande vitória.

7ª aula 20/09/2007

Simulação didática

Foi uma simulação de língua portuguesa onde trabalhamos com substantivos, que foi preparada para uma 5ª série. No decorrer da apresentação tínhamos que acessar um site, onde explicava tudo depois fizemos alguns exercícios e fomos participar de um joguinho. Cada um no seu tempo foi bem divertido. Ao longo da apresentação percebi que o professor estava meio inseguro e quando falamos que Deus é um substantivo abstrato ele não soube definir porque alguns ficou em dúvida sobre a questão. Talvez seja uma pequena crítica sobre a apresentação. A cada apresentação que participamos vamos percebermos que por melhor que seja a atividade sempre tem algo que temos para melhorar na próxima. O plano B também ajuda quando estamos se embaraçando. O professor (a) também é uma base para nos auxiliar durante as aulas, e apontar os pontos negativos e positivos para nos prepararmos melhor para a próxima apresentação.

8ª aula 28/09/2007

Simulação didática

Fomos visitar um site, porém não deu certo porque teria que ter autorização. Então fomos para outro site onde lemos textos de narração que falava o que é o que faz um texto narrativo e pediu para que nós respondêssemos algumas questões. Porém acho que aquelas perguntas estavam mal estruturadas e estava até difícil de responder. Então fica uma crítica que a aula foi meio que preparada de última hora. Por fim acredito que os comentários que fizemos foram mais produtivos que mesmo a aula. Daí fica o exemplo para quem está criticando fazer uma boa apresentação.

Hoje quando eu estava assistindo o jornal fiquei muito feliz de ver a reportagem sobre os computadores nas escolas públicas. As crianças dando entrevista dizendo que foi o melhor projeto que o governo fez. Dava para ver na carinha deles a felicidade. Disseram que vai facilitar para fazer as pesquisas e os trabalhos que os professores pedem. Os computadores ainda estão em fase de teste, porém já estão levando bastante alegria para as crianças. A minha felicidade vai ficar maior se esses computadores chegarem nas cidades e Estados menos favorecidos pela educação, porque afinal o Estado de São Paulo é melhor no índice de educação. Não tem comparação, porém não podemos excluir os outros que também necessitam de tecnologia para serem melhor desenvolvidos. O nosso futuro depende muito do novo e precisamos estar em constante reciclagem para acompanhar o mundo das novidades tecnológicas. E também estar preparados para atender os nossos alunos, e saber lidar com situações adversas que vão intervir no decorrer da era digital.

A partir das apresentações de cada aluno, podemos notar que cada um encontra uma maneira diferente de expor o seu trabalho. Que nos permite refletir para nosso futuro como professor. Na verdade, são idéias que poderão contribuir para nossas aulas.

Sites que ainda eram desconhecidos, ou alguns não tinham acesso. Agora faz parte de uma lista de endereços onde nós podemos utilizar para preparar nossas futuras aulas. Daí podemos procurar melhorar e algo que não podemos deixar de fazer é preparar o plano B. Se caso o que você planejou não der certo.

Temos sempre que ter uma carta na manga para os imprevistos.

9ª aula 18/10/2007

Simulação didática

Primeiro foi apresentação do site que nós iríamos visitar, onde trata-se de um filme atual que acaba de chegar aos cinemas. Essa apresentação foi preparada para a 7ª série. Como trata de um filme policial acredito que os alunos se interessariam, porquê faz parte de uma realidade explícita. Depois acessamos o site e lemos um resumo da história do filme, e vimos também algumas imagens do filme. Após essa atividade fomos orientados a ir até o nosso e-mail para fazermos uma pequena redação sobre o filme. Acredito que depois dessas atividades o melhor seria trazer o filme para que os alunos assistissem, porque alguns que ainda não assistiram ficaram curiosos, daí somente depois poderia pedir para que eles fizessem uma redação ou uma resenha. Agindo dessa forma a aula seria melhor produtiva e com resultados surpreendentes. O professor pode fazer com que o aluno aprofunde cada vez mais a sua maneira de entender e interpretar não só este filme e sim outros e outros. Dessa maneira o aluno estará desenvolvendo vários olhares e fazendo análises por exemplo. Ele pode entender melhor o que o filme quer mostrar para a sociedade ou mesmo a crítica que ele faz para ela. Dentro de um trabalho desse há várias chances de fazer o aluno pensar criticamente e desenvolver uma boa atividade.

O que penso sobre essa questão é que o professor, diante de tanta tecnologia não pode ficar de braços cruzados. É fundamental que ele esteja em contato com essa mudança tecnológica e em constante reciclagem para fazer parte desta. Lembrando também que possuir conhecimentos ou capacidade não significa ser competente. Na verdade essa competência vai sendo desenvolvida aos poucos através da maneira de como pôr em prática seus conhecimentos saber colocá-lo no momento adequado. Posso dizer que a competência está relacionada a uma série de situações onde o professor precisa estar em conjunto com conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas, etc. Para saber trabalhar com essas crianças que já nascem conectadas.

Aula 10 25/10/2007

Simulação didática . Lú e Silvana.

www.tvcultura.com.br/aloescola

Nós escolhemos trabalhar com os pronomes, e esta aula seria aplicada para 5ª série. Pedi para Silvana ministrar a apresentação porque eu estava com medo de não conseguir por que eu não tenho a rapidez dos outros. Daí eu fui participar com os alunos seguindo as instruções e no meu tempo. O primeiro passo foi uma história sobre os pronomes que nos deixou muito curiosos para dar continuidade, depois fomos brincar com os pronomes que foi a parte dos jogos. Voltando à historinha cada aluno fazia um personagem. Depois fizemos os exercícios através dos jogos produzimos um pequeno texto utilizando os pronomes e para completar a atividade mandamos os exercícios para o e-mail da Profª.

Bem não é toda atividade que prende a atenção dos alunos mas acredito que ao perceber a falta de interesse dos alunos temos que mudar as estratégias e o resultado pode trazer bons resultados. Essa atividade que preparamos foi bem simples e fez com que os alunos se interessassem, todos participaram. Isso mostra que através do computador podemos realizar boas atividades. Mesmo para quem não tem muito conhecimento por exemplo quando eu preciso preparar alguma atividade no computador eu ainda tenho uma certa resistência, e essa atividade acabou me deixando mais segura. Acredito que quando estivermos na escola utilizando o computador como ferramenta, com certeza vamos ter dificuldades em alguns momentos mas pode ser através desta que vamos obter mais vontade de melhorar o nosso conhecimento para darmos também aos nossos alunos uma chance de realizar um trabalho melhor na próxima aula e outras. Apesar do medo e da insegurança que tive estou satisfeita com o resultado do trabalho.

Aula 11 31/10/2007

Nesta aula fomos para a internet fazer pesquisas para elaborarmos um minicurso via internet com os alunos. No momento ficamos perdidos por não saber por onde começar a pesquisa. Daí tivemos uma sugestão e fomos pesquisar a biografia e as obras de Fernando Botero. São obras diferenciadas e a forma como ele pinta nos chamou a atenção. Então resolvemos escolher algumas figuras para dar início a nossa aula e a escolha delas foi minuciosa porque ele trabalha com personagens nus. Por isso nós demoramos bastante para decidir quais figuras, porque dependendo do que levarmos pode causar algum constrangimento para o aluno. Eu ainda tenho um pouco de dificuldade para fazer as pesquisas, mas a minha colega de trabalho me auxiliou e eu fiz anotações e isso contribuiu para deixar o trabalho em fase de andamento. Essas atividades que nós realizamos em dupla é bastante favorável porque um

ajuda o outro diante da dificuldade que surge. No começo eu pensei que seria quase impossível realizar atividade em LE no computador, de Língua Materna já está sendo realizado em algumas escolas da capital e de LE estrangeira não poderia ser diferente. Na revista nova escola tem algumas reportagens de sugestões de inclusão digital que pode nos auxiliar para nossas futuras aulas. Além dos professores para nos conduzir e tirar nossas dúvidas temos o auxílio das revistas que trata de educação. Há também um programa de TV no canal “futura” que está sempre falando sobre a educação à distância, onde as aulas são ministradas via Internet podemos até fazer perguntas através de e-mail ou por telefone.

[AP4]

Quinta-feira 23/08/07

Antes dessa aula, eu não conseguia entender como a internet poderia auxiliar nas aulas de línguas, não relacionava os mecanismos, ou melhor os meios que a internet poderia auxiliar na prática em sala de aula.

Porém, a partir desta aula comecei a ver a internet como uma verdadeira aliada, mais uma maneira de prender a atenção dos alunos e proporcionar-lhes um novo meio de aprendizagem.

Antes eu via a internet como um auxílio para a preparação das aulas, pesquisa mesmo, mas somente para auxiliar o professor.

Porém pude perceber que além dessa função, a internet pode sim ser introduzida nas aulas.

Nesta aula a professora possibilitou-nos encontrar sites educativos, os quais poderíamos utilizar nas aulas no laboratório de informática. Tivemos que encontrar o site e analisá-lo, dizer como ele poderia auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

O mais interessante é que a professora já nos mostra como podemos trabalhar nos valendo da internet e do e-mail.

Adorei ela ter criado um e-mail para a Luzimar, que ainda não tinha. Isso possibilitou uma maior interação entre a gente e ela.

Todas as tarefas a serem realizadas são passadas via e-mail.

Adorei!!!

Quinta-feira 30/08/07

Hoje a aula foi ainda mais esclarecedora para mim.

O texto apresentado pela professora foi muito instrutivo, através dele pudemos analisar os pontos positivos e os pontos negativos tanto das aulas tradicionais quanto das aulas utilizando a informática.

Analisamos em duplas o texto da internet, e pudemos discutir as vantagens e as desvantagens de cada “tipo” de aula.

Não gostei muito dos meus comentários, até levei um “puxão de orelhas” da professora, pois realmente, meu discurso estava sendo muito pessimista, mas acredito que não consegui me expressar de forma coerente.

O que eu quis dizer foi que, infelizmente, várias mudanças que estão sendo propostas pelo Estado, apesar de serem ótimas e animadoras, quando passa a ser aplicada pelos “seres humanos” tão complexos, às vezes, não acabam gerando o efeito desejado.

Não quis dizer que eu não acreditava nas novas propostas, quis dizer que, assim como a progressão continuada, que é uma proposta perfeita, quando implantada, não surtiu o efeito esperado por aqueles que a idealizaram.

Mas também acredito na educação, e acho sim, que todas as mudanças propostas para melhora-la é aceita e mesmo louvável, e que basta que nós, futuros educadores, deixemos de reclamar e de nos preocuparmos conosco mesmos, e passemos a olhar e refletir a respeito do que estamos fazendo, de como estamos desenvolvendo nosso trabalho, para que, a partir daí possamos exigir melhores condições salariais e de trabalho também.

Acredito que há muito “educadores”, que são menos responsáveis e engajados que seus alunos, dos quais eles sempre reclamam.

Através do estágio de observação e de entrevistas com alunos, percebi que muitos professores não se preocupam com sua prática e com o processo de ensino-aprendizagem, só se preocupam em reclamar, reclamar e reclamar.

Não quero me tornar esse tipo de professor. Então Gabi, muito obrigada pelo xaqualhão. Você é o máximo.

Má,

Professores devem ser, no mínimo, idealistas e sonhadores, acreditar no que fazem, do contrário não se mantêm na profissão.

Quinta-feira 06/09/07

Amei a aula de hoje!!!

A partir dela pude ter várias idéias de aulas utilizando a internet.

A professora mostrou passo-a-passo como pode ser desenvolvida uma aula no laboratório de informática utilizando a internet, mostrou algumas “coisinhas” que nós professores podemos utilizar para não perdermos o controle total da aula. Além de dar dicas de como podemos favorecer a autonomia dos alunos.

No final da aula nos entregou seu plano de aula, fazendo que nós pudéssemos visualizar e aprender como elaborar um plano de aula com utilização da internet. Tudo deve ser pensado, analisado e considerado. Cada passo deve ser relatado, e além disso, o professor deve pensar em coisas que possam dar errado, e sempre ter um plano “B”, para poder escapar de certos “imprevistos”, que na realidade devem ser “previstos” antecipadamente pelo professor.

Refletindo a respeito de todas as aulas pude perceber que essa disciplina é muito importante e contribuirá muito para minha formação, para que eu possa, um dia, me tornar uma educadora consciente, responsável, reflexiva e o mais importante, atualizada, devo sempre saber que nunca saberei tudo, e que se isso algum dia acontecer eu terei morrido.

Quinta-feira dia 13/09/07

Hoje eu ministrei minha primeira aula ministrada com o auxílio da internet, fiquei com um friozinho na barriga normal.

Foi muito importante para mim seus comentários, me sinto muito bem, pois sei que cada comentário, cada dica que eu puder receber de você será muito importante para o meu crescimento, para meu desenvolvimento profissional.

Acho que minha aula poderia ser muito melhor, sei que aos poucos tudo acontece. E seguindo um conselho seu, preciso deixar de me cobrar tanto, pois nada no mundo é perfeito.

E ter falhas só mostra que somos humanos e que é através delas que é possível crescermos.

Conversando com a professora de história, da escola em que ministro aulas, ela comentou que gostaria de desenvolver um trabalho com os alunos do segundo colegial sobre a Segunda Guerra Mundial, mas percebia que os alunos não se motivavam muito em pesquisar essas coisas, apenas por interesse em conhecer, e graças às aulas de Prática Pedagógica VIII, tive a idéia de fazer uma interdisciplinaridade, utilizando uma aula no computador com internet.

Me baseei nas aulas de Prática para pesquisar sites que pudessem me auxiliar, e também por meio das aulas pensei em fazer alguma coisa que mexesse com o interesse dos alunos, que os desafiasse.

Mas como foi a primeira, muitas coisas passaram despercebidas, e graças aos comentários feitos pela professora e pelos meus colegas, pude pensar melhor e melhorar essa aula.

Em um desses comentários foi detectado que no site escolhido haviam erros de português, então percebi que é essencial que o professor ao elaborar aulas utilizando a internet garimpe e pesquise realmente sites de confiança e que acima de tudo tenha senso crítico do que é bom e do que não é, pois sabemos que a internet é ciberespaço, então encontra-se de tudo.

No começo do semestre eu imaginava que dar aulas utilizando o computador e a internet era “matação de aula”, como muitos dizem, acreditava ser muito fácil e cômodo para o professor dar esse tipo de aula, não dava muito valor, e infelizmente é o que acontece na maioria das escolas. Os diretores(não todos) se sentem donos do laboratório de informática, e muitas vezes “proíbem” o professor de utilizá-lo na aula, e quando isso é autorizado, é uma burocracia infernal, tem que dizer até “a cor da calcinha da mulher que aparecerá no site” (brincadeira), maneira de dizer, é para mostrar como é vista a aula no laboratório.

Mas depois de tudo isso, de toda essa experiência, tanto nas aulas de Prática Pedagógica VIII como nas aulas que ministro nas escolas estaduais de Mirassol, cheguei à conclusão de que: para se preparar um verdadeira aula utilizando o ciberespaço é preciso de muito trabalho e tempo do professor, o trabalho é até maior e mais desgastante (pelo menos para mim), além é claro do trabalho que dá dentro do laboratório.

Agora me passou pela cabeça que os alunos estragam, roubam, destroem esses laboratórios por saberem que eles têm o direito de utilizar e isso lhes é negado.

Mirassol, 09 de agosto de 2007

Apresentação do curso

Hoje conhecemos a disciplina de Prática Pedagógica VIII o computador como ferramenta de ensino. Com a professora mestranda Gabriela Imbernom Pereira (Gábi).

A disciplina ao ser apresentada causou polêmica a princípio, pois questionamos como seria possível ministrar aulas através do computador (internet), mas logo fomos esclarecidos pela professora que nos mostrou o plano de curso.

A disciplina nos mostra como a internet pode nos ajudar nas aulas como auxílio, ferramenta para abordarmos vários assuntos e utilizar o e-mail.

Mirassol, 16 de agosto de 2007.

Unesp

Fomos na Unesp assistir uma palestra referente ao teletandem, um assunto que ainda tenho dúvida sobre o que é.

Não sei se está certo, mas acredito que seja o computador como um meio de ensino, mas só ele, não tendo uma sala de aula. Tudo via (internet) e-mail.

Maria, caso se interesse em saber mais sobre teletandem, a própria internet pode te ajudar:

www.teletandembrasil.org

Mirassol, 23 de agosto de 2007

Aula no laboratório de informática

A professora pede para que escolhamos um site de língua portuguesa/ língua estrangeira para que enviássemos a ela o site por e-mail e discutisse os pontos positivos e negativos do site. Para depois nos enviar sua opinião analisada.

Achei muito legal a aula e interessante, pois faz com que analisemos o conteúdo que quando temos dúvidas procuramos, para dar uma boa aula ou como alunos cursando o curso de letras.

Ah! E um item muito importante a inclusão que com alegria a Gábi proporcionou a Luzimar, pois fez um e-mail para ela. Achei uma ótima iniciativa, que fez com que a classe acordasse para a inclusão, porque poderíamos ter feito para a Lu a muito tempo, dentre outras coisas em nosso cotidiano que pode ser incluso na sociedade e não percebemos.

Mirassol, 30 de agosto de 2007

Aula no laboratório de informática

Neste dia tivemos a discussão do texto Educação e Cibercultura apresentado pelos alunos Vítor e Adriana, que por sinal me interessou, pois não sabia o que era cibercultura e logo fui informada. Cibercultura é um espaço na internet onde você tem várias informações em um espaço eletrônico, vários caminhos, podendo ser chamado de ciberespaço, onde temos vários conhecimentos, culturas, logo hipertextos.

E assim aprendemos como podemos usar esse espaço contendo tantas informações e inserir nossos alunos a aulas neste espaço virtual com cultura. Como ministrar uma aula tirando proveito da tecnologia.

Aproveitando o gancho a professora pediu que entrássemos no site da Vera Menezes e víssemos o projeto desenvolvido por ela, (www.veramenezes.com/virtual.htm) onde tivemos acesso ao texto: A sala de aula tradicional X A sala de aula virtual.

Neste site tivemos a oportunidade de conhecer a interação na sala de aula X interação por correio eletrônico, que por sinal vi com “bons olhos”, pois assim não privilegia um aluno de maneira ostensiva como em sala de aula, porque, em uma sala, digo em um correio eletrônico isso pode acontecer, porém de maneira individual. E a respeito da alocação rígida de turnos, no correio eletrônico “fala quem quer”.

Contudo a professora Gábi passou algumas perguntas para que fossem discutidas em pares, essas perguntas sendo enviadas por e-mail (individual de cada aluno), referente ao site e depois pediu que enviássemos por e-mail uma pequena reflexão sobre como poderia implantar um projeto semelhante a este com seus alunos em aula de LE. Considerando a minha futura prática e tentando imaginar pontos positivos e negativos, a série com a qual desenvolveria o projeto, como usaria o e-mail com um recurso auxiliar às aulas presenciais e outras considerações que acha relevante fazer.

Enviei o e-mail sobre a reflexão, dizendo o que faria. Daria a aula para o 1º ano do ensino médio, que então usaria o correio eletrônico ou uma sala de bate papo com meus alunos o (msn) tratando os seguintes assuntos, não os obrigando a responder, mas sim de forma natural. Como foi a aula de hoje? Se gostaram? O que poderia ser melhorado? E indicar um site referente ao assunto abordado em sala de aula, para que depois discutíssemos em sala de aula. Mas o site passaria para o e-mail de todos os alunos.

Ex: Como é os costumes dos países que falam o Espanhol, mas que a cultura de cada país é diferente influenciando assim na língua.

Protuguês – Espanhol – Chileno

Milho – Maíz – Choclo

Garçon – Camarero – Mozo

Site: www.spanishcourses.info/mains/spanishspoken_ES.htm

Mirassol, 13 de setembro de 2007

Aula no laboratório de informática

Aula ministrada por Adriana Cavalini e Marcela Moura

A aula foi bem dinâmica, pois tivemos acesso a internet. A primeira aula foi ministrada pela Marcela que quis fazer uma interdisciplinaridade com nós, sendo alunos de 8ª série e 2ª série do ensino médio, abordando a 2ª Guerra Mundial com a letra da música de Vinícius de Moraes, cantada por Ney Matogrosso, Rosa de Hiroshima. Ela pediu que entrássemos no site do Google dando suas indicações. Achei interessante, mas poderia ser melhor.

Depois tivemos a aula da Adriana, que por sinal gostei muito abordando através do programa Castelo-Rá-tim-bum, o “porquê?” do Zequinha para alunos da 5ª série, que também acessamos a internet no Wikipédia mostrando a história do programa.

Depois fizemos uma dinâmica, cada um fez duas perguntas ref. ao assunto que a Adriana pediu que escrevêssemos do site que fala do Castelo-Rá-tim-bum. O que fez-nos pensar como o Zequinha é, suas características, que destaca o “porquê?”, (porque sim não é resposta) , para entrarmos em outro site e aprendermos os vários porquês que podemos usar. No site www.faetec.com, entrando em outros links.

Mirassol, 21 de setembro de 2007

Aula no laboratório de informática

Aula ministrada pelo Vítor

A aula foi bem interessante, pois aborda os substantivos através da internet em um site onde contém jogos.

A iniciativa dele em mostrar-nos as diferentes formas, achei interessante, pedindo para que cada aluno defina o tipo de substantivo, porém a forma como pedia para que mudássemos de página alguns alunos ficavam perdidos e ele pelo que se percebia ficava orientando para que a pessoa acompanhasse junto com os outros. Acho que poderia estipular um tempo para que todos fizéssemos juntos, para que todos se virassem, assim acredito que aprenderia melhor.

A parte do jogo foi legal, mas como no começo ele quis que todos fizéssemos juntos, pedindo que esperássemos, houve um comando dele, porém logo pede para que todos façam sem esperar ele mandar.

Site: www.solp.com.br

Mirassol, 27 de setembro de 2007

Aula no laboratório de informática

Aula ministrada: Maria Eliane

6ª série

Bom, eu quis ensinar sobre narração através do site do youtube com o trailer do Harry Potter, assim os alunos assistiriam e depois acessariam o site: www.brasilescola.com/redação/narração, para que lessem a definição de narração, narrador, personagem, protagonista, antagonista, enredo, etc. Após a leitura enviarei perguntas ao e-mail dos alunos para que respondam e me passem novamente e assim eu analisarei, e então discutiríamos em sala para ver se realmente aprenderam, e dar definições junto com eles, criando assim uma discussão.

As perguntas são:

- 1 – No filme Harry Potter quem é o protagonista?
- 2 – No filme tem algum personagem que é antagonista?
- 3 – Escreva com suas palavras de acordo com a leitura feita o que seria uma boa narração?
- 4 – Escreva uma pequena redação narrativa.

Acredito que dessa forma os alunos aprenderiam, pois com a introdução do trailer antes da definição de narração os alunos se interessariam mais, pois a maioria está acostumada acessar o site do youtube.

O site referente a definição do assunto eu gostei, pois já havia consultado outros sites para que os alunos assimilassem da melhor maneira, porém os alunos da classe acharam o site “pesado” para alunos da 6ª série com palavras que para eles seriam difíceis. Essa forma de pensar acredito que é um modo de subestimá-los, e também pode-se aproveitar as palavras diferentes do que estão acostumados como forma de pesquisa através da internet para saber o significado.

Maria, seu diário está bem elaborado, com bastante detalhes, mas acho que falta fazer reflexão sobre sua futura prática docente. Leremos um texto que vai ajudá-la a refletir.

Mirassol, 18 de outubro de 2007

Reflexão: Aula do dia 27/09/07

A idéia da aula de narração foi a de proporcionar aos alunos a construção de seus conhecimentos através do computador, quero dizer a internet.

O filme Harry Potter foi o escolhido, porque é o que está mais em evidência especialmente para os alunos da 6ª série do ensino fundamental.

A princípio pensei no site do youtube, mas infelizmente na faculdade o site não pode ser acessado, então perguntei aos alunos se todos haviam assistido algum filme do Harry Potter ou algum trailer, e como todos já assistiram pude continuar o que havia planejado mesmo não podendo acessar o youtube.

No dia achei a sala tranqüila, e quando perguntei se todos quando assistiram prestaram atenção, todos responderam que sim.

O enfoque da aula é mostrar aos alunos através de outro site um conhecimento que pode ser adquirido com atenção, o site é o www.brasilescola.com/redacao/narração. Porém a sala achou o site muito “pesado” para alunos da 6ª série, pois como pude perceber que houve alguns alunos que estavam entrando em outro site.

E quando percebi perguntei se todos já haviam lido a definição de narração, narrador, protagonista, antagonista, etc. Se já terminaram a leitura terão como tarefa algumas perguntas para responderem, para saber se realmente aprenderam, pois em sala de aula haverá uma discussão para definirmos e construirmos esse novo conhecimento juntos.

Mirassol, 25 de outubro de 2007

Apresentação do trabalho sobre OCN – Letramento

Ministrada por Adriana e eu.

A princípio pensamos em fazer a leitura sobre letramento no OCN para depois então fazermos em power point o que entendemos e alguns trechos do OCN para apresentarmos para a classe.

Logo quando Adriana e eu terminamos o trabalho em power point, nos surgiu a idéia de passar para os alunos da classe por e-mail para que quando apresentássemos todos estariam acompanhando em seu monitor, afinal estávamos no laboratório de informática e na aula de Prática VIII: o computador como ferramenta de ensino, então “veio a calhar”.

Achei a classe participativa ao prestar atenção em que se estava apresentando, pois a Gabi complementou com algumas informações importantes. E então com essas informações construímos juntos as noções de educação, de (letramento). Referente a multimodalidade, hipertexto, etc.

De que maneira estes novos conceitos afetarão a sua prática pedagógica? Que mudanças você acredita que terá que fazer nos seus conceitos de linguagem, aprender língua, ensinar língua?

Aula 1 09/08/07

Apresentação do curso;

A intenção/ objetivo do curso;

As expectativas.

Aula 2 – não vim

Aula 2 16/08/07

Ibilce.

Palestra sobre o Teletandem.

Suas vantagens e desvantagens com dois palestrantes. Um mineiro da UFMG e um francês.

Não entendi muito bem, mas percebi a noção.

Para mais detalhes sobre o TELETANDEM:

www.teletandembrasil.org

Aula 3 23/08/07

Não vim

Aula 4 30/08/07

Discutimos o texto: A nova relação com o saber. Educação e Cibercultura.

Um texto de Vera Menezes no internet no site:

www.veramenezes.com

O texto é muito interessante, pois fala das vantagens e desvantagens do ensino, através da internet, e me mostrou que posso ser capaz de ser um professor interlocutor, me posicionando como mediador. E creio que o ensino segue, ou tem que seguir as novas tecnologias.

Como você acredita que pode contribuir para a formação cidadã do seu aluno sendo um professor mediador?

Acredito que posso achar ou construir caminhos junto para que este aluno se torne um cidadão digno, com exemplos e compreensão para a aprendizagem.

13/09/07

Os recursos da Internet são muitos, e fazem com que nos tornemos profissionais com aulas alternativas, e que ensinem da mesma maneira, ou até melhor.

Planejar as aulas com cuidados, principalmente os sites que vão visitar. Dê sempre preferência a sites educativos e procure pesquisar antes de utilizar as ferramentas de seu trabalho.

Paulo, discorra mais sobre “planejar as aulas com cuidado, principalmente os sites que vão visitar”.

Resposta: a aula 13/09/07

Acredito que na internet tenha muitas bobagens que não servem para a construção do conhecimento e que como professor que planejo minhas aulas tenho que conduzir mais alunos para algo que venha acrescentar e não atrapalhar.

Aula expositiva da Silva e Luzimar.

Gostei muito, pois a TV Cultura sempre me passou uma imagem bem educativa e acredito que as meninas estão de parabéns pela aula.

Aula da Maria e Adriana sobre hipertexto – letramento e multiletramento.

Gostei da construção que elas fizeram, inteligente da parte delas e a noção dos atrativos e novos conceitos que o mundo virtual vem acrescentar e a noção de inclusão virtual. Apenas melhoraria os erros de ortografia no texto, mas entendo que na hora do nervosismo alguma coisa fica de fora.

08/11/07

Aula para elaboração dos projetos de práticas nas escolas públicas de LE usando o computador como ferramenta.

19/11/07

Fomos assistir a aula da Adriana no Iria de LE usando o computador com ferramenta.

O trabalho da Adriana foi legal, mas acredito que as alunas não estavam preparadas para as aulas com novas tecnologias, ou melhor, a escola não estava preparada.

Achei o laboratório de informática muito mal organizado, sujo, que mais parecia um amontoado de coisas velhas e quebradas.

As crianças pareciam ter carência de atenção.

Reflexão:

Sempre tive noções boas sobre os avanços tecnológicos na educação, acredito que não dá para ensinar alguém sem pensar no mundo tecnológico que estes alunos vão enfrentar no mercado de trabalho e pessoal e que o computador tem que fazer parte do cenário Educacional, principalmente para o ensino de LE.

No processo de planejamento de minha mini aula, tive dificuldade em achar sites que não tivessem erros de português e que fossem realmente voltados para uma comunicação educadora.

Facilidades: O mundo atrativo para qualquer aluno que sabe vai ter aula no computador, ou seja, a atração virtual que a internet exerce sobre qualquer um.

Quase não precisei de meus amigos, mas o pouco que precisei, eles estavam ali, para me ajudar, principalmente: Vítor, Adriana e Luzimar.

Vítor e Adriana com coisas ou conhecimentos de Internet que eu não tinha.

Luzimar com seu grande coração com as matérias perdidas por causa das minhas dificuldades de estar presente na classe.

Acredito que poderia contar com qualquer um e eles comigo no que eu pudesse ajudar, mas esses foram os que mais me auxiliaram.

[AP8]

Aula 1 09/08/07

O uso do computador e do computador com internet sem dúvida deixaria as aulas mais interessantes para os alunos e possibilitaria mais facilmente para o professor o uso de recursos extras, como: vídeos, músicas, acesso a vários tipos de texto da internet, hipertextos; tal avanço quebraria as barreiras delimitadas pela sala de aula. Porém eu, aluno do último semestre do curso de Letras – Português e Inglês, usuário diário de computador e de internet, não me sinto a vontade em utilizar PC (computador) ou PCI (computador com internet) na sala de aula, talvez seja pela pouca experiência em lecionar, mas meu medo é de utilizar PC e PCI e perder a direção dos objetivos que quis propor para a sala. Os alunos poderiam ir atrás de outras coisas, mudando o foco da aula. Pois como eu mesmo me sinto ao fazer uma pesquisa na internet após alguns minutos percebo que olhando outras coisas e logo perco o foco da pesquisa, talvez por encarar que a internet é mais para diversão.

Resumidamente o meu medo de usar PC e PCI seria de perder o “controle” da sala.

Obs: a palavra controle me soa até muito forte, mas não encontrei outra melhor para colocar.

Agora sairei do meu ponto de vista e passarei para o real, digo como real as experiências dos meus estágios e do meu trabalho como professores de reforço na escola pública. Notei que na escola não há PC para todos, no máximo acho que cabe dois alunos por PC, o que seria o melhor um PC por aluno, e notei também que infelizmente ainda há muitos alunos que não sabem usar o PC e o PCI, estes problemas seriam de fácil resolução de certa forma, pois um professor que utiliza PC e PCI poderia fazer as apresentações iniciais para que seu(s) aluno(s) pudessem usá-los.

Aí está outra questão preparar os prof. para utilizarem tais ferramentas.

Toda idéia de implantar PC e PCI nas escolas e muito bonito porém antes é extremamente necessário preparar os antigos e novos prof. para esta nova era.

Aula 2 16/08/07

Ida ao IBILCE para assistir mesa redonda do SELIM com Dr. Ricardo e Jean (se não estou enganado).

Jean simplesmente apresentou o seu trabalho, sem nenhum tópico lógico de raciocínio, eu entendi que o lugar parece uma escola de idioma (+ ou -) só que a pessoa tem um curso mais centrado, pelo fato de ter o dia inteiro de aula, interessante até pelo motivo que quero aprender francês ou alemão ano que vem.

Ricardo apresentou seu trabalho de doutorado que era ver até onde a autonomia de aluno ia e qual o resultado. O resultado do trabalho foi muito interessante pois mostrou que a autonomia do aluno é totalmente imprevisível, pois são seres completamente diferentes, com intenções, interesses e objetivos diferentes e que por causa disto não é muito possível deixar o aluno ser completamente autônomo, por causa se os alunos tiverem interesses, no processo de adquirir a língua, pode não funcionar.

Foi mencionado o TUNDEM (acho que é assim) um meio de aprender uma nova língua conversando com o nativo da língua focada.

Reflexões: o ensino através da internet mostrou pontos fortes e fracos, forte se as duas pessoas tem a mesma disposição para aprender a língua e fraco se não.

A internet seria mais como uma ferramenta extra para a pessoa desenvolver suas habilidades na língua alvo, notei que é extremamente necessário ter um professor como mediador assim em momentos de “branco” (ninguém tem idéia do que conversar) o mediador se interferia e desenvolveria algum assunto para os mesmos.

Conclusão: A aquisição de uma língua pela internet funciona, porém acredito que necessita da orientação de um professor e que a aula presencial é mais efetiva pois existe também a leitura corporal dos alunos que pode ajudar o professor no desenvolvimento da aula.

Pergunta: Até onde o aluno é autônomo? Talvez se dermos muita autonomia a ele, o mesmo pode acabar perdendo pois, às vezes, não saberia que caminho seguir, ou não?

Aula 3 23/08/07

- ✓ Assinamos os documentos para participar da pesquisa de mestrado da Gabi.
- ✓ Respondemos um questionário.
- ✓ Realizamos uma pesquisa para encontrar sites para ajudar o professor a montar sua aula.

Eu escolhi o tema Literatura, entre LE, L. Materna e Literatura. Foi muito interessante, pois sempre realizei trabalhos fazendo pesquisas na internet porém ao procurar um site que ajuda o professor a montar uma aula de literatura e analisa-lo de uma forma crítica, notei que foi difícil localizar um site que me ajudasse no entanto acabei encontrando um, era consideravelmente bom, pois trazia algumas atividades que poderiam ser aplicadas durante as aulas e uma visão geral sobre os tópicos de literatura.

Na minha opinião os sites servem como um livro didático, traz algumas idéias de atividades e um apanhado geral sobre o assunto, ai cabe ao professor pesquisar mais e adequar as atividades ao público focado.

Eu já utilizei a internet para montar algumas aulas, porém foi como uma fonte de pesquisa, onde eu ia pegar as informações necessárias e depois montava a aula, nunca havia pesquisado um site para professores, com aulas “já” prontos. Para mim não foi tão satisfatório, talvez seria, se eu precisasse montar uma aula e não tivesse idéias de atividades, pois em relação ao assunto acho mais proveitoso a pesquisa normal, é mais enriquecedora.

Aula 4 30/08/07

No começo da aula eu e a Adriana trabalhamos com um texto, apontamos alguns tópicos do texto na sala e discutimos, a parte que mais me interessei foi no momento em que apliquei uma atividade de procurar informações na net sem precisar falar que aquilo era uma atividade e que fazia parte do assunto do texto trabalhado. Se não estou enganado o texto era do Lévy (não tenho certeza do nome do autor).

A segunda parte da aula fomos olhar um texto na internet da Vera M. chamado “A sala de aula tradicional X A sala de aula virtual” o qual nós lemos o texto e discutimos em pares e logo em seguida realizamos uma atividade, apresentar uma das respostas definida pelo grupo para a classe toda.

No texto do Lévy uma linguagem filosófica, muito interessante para nos fazer raciocinar em cada parágrafo lido, com bastante reflexão trazendo uma abordagem interessante sobre a época digital. O texto traz muita coisa que já conhecemos, porém não havíamos pensado sobre elas, o mundo virtual interagindo no sistema da educação de cada ser. a incrível Cibercultura.

O texto da Vera discute sobre algumas definições e compara a interação dos alunos na sala de aula com a interação por correio eletrônico, este foi o ponto que mais me chamou a atenção, pois mostra os possíveis prós e contras de cada um.

No geral a aula poderia ter gerado mais discussões e reflexões.

06 de setembro de 2007.

Aula 5 06/09/07 Véspera de Feriado

Foi apresentado à nossa sala uma aula, complemento de uma seqüência de atividades, trabalhada totalmente no PC. Confesso que tanto me diverti e me interessei sendo o aluno desta aula, pois realizava os exercícios sem parecer que estava fazendo exercícios. Frase tosca – “Mudou a cor da grama para laranja, o burro achou que estava comendo um novo tipo de cenoura” – Pois os exercícios eram os mesmos que fazíamos em sala, mas alterou um pouco e ficou muito mais atraente.

Nós refletimos sobre esta aula em sala mesmo.

Mudando o foco, porém não o assunto, agora estou me vendo como o professor, aliás uma atividade pedida por você Gabi, nós alunos seríamos professores e teríamos que dar uma aula usando o PC, baseando mais ou menos na aula que assistimos. Agora apareceu o problema, eu durante o final de semana entrei em crise com esta atividade. Dediquei várias horas atrás de sites que poderia usar na minha aula, não sabia qual seria o tema dela, e após várias horas de procura me deparei completamente perdido, não conseguia ter idéia, achar sites, parecia que eu com todo meu conhecimento de net e PC não sabia para onde ir!

A sensação foi um tanto estressante.

Aula 6 13/09/07

Dois alunos deram aula utilizando o PC, aliviei um pouco a minha preocupação com a aula que eu tenho que dar. Motivo: acredito por ter visto poucas aulas deste tipo eu ainda não tinha formado uma idéia sobre o que eu ia fazer e como deveria andar minha aula. – Pessoal: eu me apóio muito nos exemplos para poder criar as minhas idéias talvez este tenha sido meu “desespero” inicial com a idéia de fazer uma aula usando o PC - .

Focando mais a aula e menos eu agora: achei as duas aulas muito interessantes, a primeira o foco era a produção textual, não achei a aula objetiva, mas sim muito ampla, no sentido que os objetivos não ficaram claros, minhas dicas: 1ª: os sites acessados não deveriam ser fechados pois ficaria mais fácil o aluno lembrar algum tópico ou ponto do texto. 2ª: a aula só teve input, em nenhum momento houve uma discussão aberta sobre o assunto, com esta abertura para discussão o assunto ficaria mais “claro” para os alunos e eles mesmos levantariam tópicos mais importantes. 3ª: a produção textual deveria ser realizada a mão ou em um programa que não tivesse autocorreção, pois através desta medida poderíamos identificar se algum aluno possui problema fonológico e/ou gramático.

2ª Aula – Porque, Por que, Porquê ou Por quê? – O início foi muito bom, apresentou as regras para a aula, fez um levantamento sobre o que os alunos sabiam sobre o Castelo-Rá-tim-bum e direcionou o foco para o personagem Zequinha e seus “por quês”, o qual seria o objetivo da aula.

Depois acessamos um site objetivo sobre as diferenças dos “Por ques” e neste site havia alguns exercícios para ser feito, depois cada aluno deveria criar um exemplo com cada tipo de Por que.

A aula aplicada, no início foi muito boa porém no meio da aula a internet na maioria dos PCs caiu e só ficou um PC funcionando, o interesse do grupo dispersou e a aula acabou não tendo um fechamento.

Como resolver tal problema, bom...como foi comentado em sala, sempre ter o plano B, no entanto a aula parou no meio, mesmo assim, dificilmente conseguiria recuperar a atenção dos alunos, talvez se tivesse algum game ou alguma atividade dinâmica?!?!

Aula 7 20/09/07

Todo pomposo vou eu falar sobre a aula que apresentei e apliquei.

Falando sério agora, como pode-se observar nos relatos anteriores eu estava quase que entrando em parafusos, o motivo? Não conseguia imaginar como agiria e organizaria a aula usando o PC, após observar duas aulas que minhas colegas de classe aplicaram usando o PC, fiquei mais calmo com a idéia e consegui planejar minha aula.

O tópico da minha aula era Substantivos e sua classificações, fora planejada como uma aula de conclusão sobre o tema trabalhado ao longo com a 5ª série.

Iniciei perguntando “Vocês estão afim de ter uma aula diferente?” a resposta fora sim e serviu para ver o quanto meus alunos estavam entusiasmados ou não naquele momento, a pergunta também serviu de tópico inicial para a aula, pois questionei os alunos se havia ou não diferença entre “afim” e “a fim”.

A resposta a esta questão já direcionaria-os ao site www.solp.com.br indicado por mim. Para usar o site era necessário fazer um cadastro, este foi o momento onde notei um obstáculo, pois um dos alunos demorou muito para conseguir montar seu cadastro, fazendo com que eu ficasse entre a maioria que já tinha lido a explicação entre “afim” e “a fim” e o aluno que ainda estava fazendo o cadastro, como resposta a este problema pedi que eles continuassem a ver outras dúvidas freqüentes na LP e ajudei o aluno que estava atrasado.

A segunda etapa da aula fomos direto a um texto que explicava o que é substantivo e suas classificações, a primeira página do texto pedi que lessem individualmente, não gostei do resultado pois me deparei novamente pela falta de sincronia entre os alunos, então logo na segunda página mudei minha forma de trabalhar, pedi que um aluno lesse em voz alta e os outros iam acompanhando, ao final de cada página cada aluno devia dar um exemplo do tópico que o texto tratou.

Gostei mais do resultado e mantive-o até a última página. Esta mudança me proporcionou mais segurança durante a aula, pois consegui manter todos os alunos em um “mesmo ritmo”, coloquei entre parênteses as últimas palavras pois acabou de me ocorrer que tentando manter uma cronologia entre os alunos acabo descartando a idéia de que cada aluno possui um ritmo na aprendizagem e que ignorei a individualidade de cada aluno.

Agora me vejo contra a parede, pois após ler muitas teorias que tratavam a questão da individualidade no processo de ensino/aprendizagem de cada aluno, eu, como professor neguei este tempo individual do aluno e que concordo e acredito nele, porém ao entrar na posição de professor para me manter seguro perante meus alunos acabei indo contra o que acreditava e acredito estar correto.

Nossa, agora estou realmente refletindo sobre esta questão, não me senti muito bem, pois ainda não consigo me imaginar agindo de outra forma.

Bom, let's go on...

Após ver toda parte sobre substantivo, fomos fazer um jogo on-line sobre o assunto, de novo no início tentei ter o controle, mas logo percebi que não ia dar certo, então abri mão e deixei eles fazerem o jogo por conta própria.

Depois do jogo apliquei a atividade final. Os alunos deveriam procurar um texto na internet de tamanho médio e fazer uma lista dos substantivos encontrados e classificá-los.

Depois notei que esta atividade tem dois pontos falhos, primeiro a quantidade de substantivos seria muito alta e segundo deixar o texto de livre escolher dos meus alunos, pois em discussão sobre minha aula levantou-se a hipótese dos alunos da 5ª série ainda não possuírem tal autonomia.

Os dois pontos falhos foram comentados pelos meus colegas de classe, eu não havia notado-os, porém, concordo que são falhos.

Reflexão extra: depois que comecei a fazer este diário que realmente estou refletindo tanto sobre minhas aulas como sobre as aulas assistidas, não fazia idéia de como é útil este diário, inclusive no ato de refletir sobre refletir. That's amazing!

O único problema é que exige tempo, o que no último semestre de Letras está difícil de ter, mas se algo que nos agrada damos um jeitinho.

Por hoje é só pessoal!!!

Bom, acho que não...

Eu estava relendo o meu diário, então para aproveitar este final de tempo quero comentar seu comentário do dia 6 do 7, sobre a parte em verde que você destacou no dia 23/08/07 aula 3, relendo percebi que me expressei mau, o que eu quis dizer é que através daquela primeira página não fiquei satisfeito com o resultado se caso eu precisasse dar uma aula usando o PC, mas, sim se meu foco fosse pesquisar informação para eu passar em sala de aula, como um complemento.

Sobre a questão da autonomia a idéia está amadurecendo em mim ainda, acho que por isto tenho uma certa complexidade em relação a ela.

Bom agora eu acho que terminei.

See you later!!!