

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

ANA PAULA CORREA DA SILVA

A APROPRIAÇÃO DE CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DOCENTES E
A IMPLEMENTAÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO ENSINO DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO

Porto Alegre, junho de 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

ANA PAULA CORREA DA SILVA

A APROPRIAÇÃO DE CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DOCENTES E
A IMPLEMENTAÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO ENSINO DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO

Monografia apresentada ao Curso de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como
requisito parcial para obtenção de Grau de Licenciado em
Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Eunice Polonia

Trabalho de Conclusão de Curso

Porto Alegre, junho de 2008.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo seu apoio incondicional, pelos exemplos e pelos esforços despendidos amorosamente.

Ao meu namorado Guilherme Biasibetti, pela compreensão e pelo incentivo.

Às colegas e amigas Lúcia Carvalho e Cláudia Gomes, pela amizade, pela companhia e pela cumplicidade durante os mais de cinco anos de vida acadêmica.

À também colega e amiga Juliane de Moura, por ter compartilhado comigo, com garra e otimismo, das boas e más experiências ao longo dos vários estágios de docência.

À minha orientadora Profa. Dra. Eunice Polonia, por ter me deixado a cada encontro mais e mais incerta sobre aquilo que eu julgava certo. Grata por ter me mostrado os caminhos e não somente o ponto de chegada.

Aos professores Profa. Dra. Marília dos Santos Lima e Prof. Dr. Rafael Vetromille de Castro, por honrarem-me com sua participação na banca e pelos seus valiosos apontamentos.

Agradeço, por fim, à Universidade, a todos os professores e alunos que através de sua participação direta e indireta permitiram que eu me construísse professora.

"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca,
não aprendo nem ensino".

Paulo Freire

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

RESUMO

Na sociedade da informação, o uso de tecnologia move o mundo e é a essência da maioria das práticas sociais. Dessa forma, a inserção de ferramentas tecnológicas nas práticas escolares implica em uma reorientação da epistemologia docente que subjaz a prática dos professores. O desafio hoje, para tanto, ultrapassa a efetiva transição de uma sala de aula tradicional para uma sala de aula dita moderna. Na verdade, busca-se a apropriação adequada das concepções epistemológicas que condicionam a prática docente e a conseqüente forma de implementação das ferramentas tecnológicas, de maneira que o uso de tecnologia possa facilitar o aperfeiçoamento e desenvolvimento das competências lingüísticas dos alunos.

Assim, concluímos que há necessidade de legitimar práticas efetivamente dialógicas no uso de tecnologia em pró de um real aproveitamento dos recursos tecnológicos para a construção da aprendizagem da LE. Mais que isso, há necessidade de promover interação que vise, sobretudo, à aprendizagem colaborativa entre alunos e professores para que eles co-constroam o seu conhecimento e apliquem-no em sua vida acadêmica, profissional e privada nas diversas instâncias da vida em sociedade.

A partir da perspectiva sócio-interacionista e do método qualitativo de pesquisa, exploramos através de um estudo de caso como ocorre o uso de tecnologia no ensino de LE em uma tarefa contida no projeto de trabalho *Healthy Life* proposto por mim e por uma colega do curso de Licenciatura em Letras desta Universidade durante o estágio de docência em Língua Inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologia e educação; epistemologia docente; ensino de língua estrangeira; ferramentas tecnológicas; interação.

ABSTRACT

The use of technology moves the world and is the core of most social practices in the information society. Thus, the insertion of technological tools in school practices leads to a reorientation of the teaching epistemology which underlies teacher practicing. Nowadays the challenge though pushes further in overcoming an effective transition from the traditional classroom to the modern one. Actually, we search a suitable appropriation for the epistemological concepts which condition the teaching practicing and its consequent way of implementing the technological tools, so that the use of technology may facilitate the improvement and development of students' linguistic competences.

Thus, we conclude that there is a necessity for legitimating the use of technology in effective dialogical practices in constructing foreign language learning. Further on, there is a necessity for promoting interaction which aims at collaborative learning between learners and teachers, so that they can co-construct their knowledge and apply it in their academic, professional and private life in several instances of life in society.

Based on the socio-interactionist perspective and the qualitative research method, we explore through a case study how occurs the use of technology in foreign language teaching in a task within the project *Healthy Life* proposed by me and a colleague attending the teaching course of languages in this University during our English teaching internship.

KEY-WORDS: technology and education; teaching epistemology; foreign language teaching; technological tools; interaction.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
3 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA.....	12
3.1 O papel da escola na sociedade da informação.....	12
3.2 Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs): um código (ainda) a ser desvendado pela escola.....	13
4 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DOCENTES E ENSINO DE LE.....	15
4.1 Epistemologia docente empirista.....	16
4.2 Epistemologia docente sócio-interacionista.....	18
4.2.1 Abordagem Comunicativa	20
4.2.2 Tarefas.....	21
5 USO DE TECNOLOGIA NO ENSINO DE LE	24
5.1 Uso não-interacional	24
5.2 Uso interacional	26
6 METODOLOGIA.....	28
6.1 Contexto da pesquisa	28
6.2 Dados	29
6.3 Análise dos dados	32
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38
ANEXOS	40

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, a massiva adesão às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tem proporcionado às classes sociais privilegiadas um amplo acesso aos conhecimentos científico e humanístico produzidos. Para tanto, tecnologia é sinônimo de um poder concedido a poucos, pois, apesar de a sua utilização ser facilmente observada na atualidade em várias práticas sociais, seja em casa, no trabalho ou na escola, ela ainda é restrita a grupos e locais economicamente favorecidos dentro destes contextos.

Vivemos em uma Sociedade da Informação ou Sociedade do Conhecimento e, por isso, é necessário que o Estado, em primeiro lugar, provenha os meios básicos para que os indivíduos aprendam a lidar com os recursos tecnológicos disponíveis para deles se beneficiarem. Logo, cabe à instituição escolar assegurar o acesso universal e democrático às diferentes tecnologias, absorvendo-as no âmbito escolar enquanto ferramentas mediadoras dos processos de ensino e aprendizagem.

Para tanto, desenvolvo este estudo explorando como ocorre o uso de tecnologia no ensino de língua estrangeira através de tarefas no contexto da minha própria experiência docente, visualizando algumas possíveis realizações do uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula. Esses usos estão, entre outros, condicionados por práticas docentes que estão balizadas, por sua vez, por epistemologias docentes distintas.

Primeiramente, apresento a fundamentação teórica que permeia este estudo, seguida de breve explanação sobre como a política educacional vigente no país entende o papel da escola na sociedade atual. Na seqüência, abordamos brevemente a questão da difusão do uso de tecnologia enquanto ferramenta de apoio pedagógico e a conjuntura observada quando estes recursos são introduzidos na sala de aula tradicional.

Deste ponto em diante, voltamos nossa atenção para a prática de ensino de LE, explicitando quais concepções epistemológicas condicionam a prática docente do professor de línguas. Posteriormente, discorreremos sobre possibilidades metodológicas e abordagens para o ensino de LE e como o trabalho com tarefas pode contribuir para a elaboração e afirmação de práticas dialógicas dentro da sala de aula tradicional de LE, amenizando, assim, a defasagem pedagógica hoje constatada no ensino escolar de línguas.

Na etapa seguinte, trabalhamos a idéia de que, na maioria das vezes, os professores de LE ao utilizar tecnologia em suas aulas implementam-na através de um mau entendimento do conceito de aprendizagem. Dessa forma, discorreremos sobre como o vínculo dos professores a

práticas de ensino condicionadas por determinadas concepções epistemológicas repercute diretamente em como ocorre o uso de tecnologia no ensino de LE.

No capítulo da metodologia de pesquisa, há a descrição do contexto da pesquisa, dos dados e forma de coleta destes e, por último, a sua análise. Por último, apresento as considerações finais contendo minhas reflexões quanto a este estudo de caso particularmente significativo pra mim, tendo em vista minha participação enquanto autora e executora da tarefa contemplada pela análise empreendida neste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho insere-se no campo de pesquisa da Lingüística Aplicada, abordando a temática do ensino de língua estrangeira mediado pelo uso de tecnologia. Neste capítulo, para tanto, dá-se a explicitação da fundamentação teórica que permeia este estudo, a saber, a perspectiva vygotskiana sócio-interacionista da aprendizagem.

O entendimento vygotskiano sobre o processo de aprendizagem ancora-se no preceito de que a conduta humana é resultado da relação indissociável entre duas matérias distintas, porém complementares, pois reflete a articulação entre o caráter biológico e o contexto cultural a que o homem aparece vinculado historicamente.

FREITAS (2002) cita Vygotsky ao afirmar que

"a conduta humana não é apenas o produto da evolução biológica, graças à qual se formou o tipo humano com todas as suas funções psicofisiológicas a ele inerentes, mas também o produto do desenvolvimento histórico e cultural. Assim, ao se estudar o homem é necessário compreendê-lo a partir da interação dialética dessas duas linhas de desenvolvimento: a natural e a cultural" (p.27).

Segundo VYGOTSKY (1989), dessa interação dialética emerge o *social*, daí o homem ser definido como um *ser social*, dado que sua história individual está condicionada pela história coletiva na qual ele constrói-se integralmente como *sujeito* na interação com o outro, dentro de um grupo ou comunidade em um dado tempo e espaço.

É no diálogo que os indivíduos são expostos aos elementos necessários ao desencadeamento de funções inerentes a sua natureza que servirão de base para o desencadeamento de outras funções mais complexas. Assim,

"(...) através da atividade social capacidades geneticamente herdadas são modificadas e reorganizadas em formas ordenadas superiores, as quais permitem que os indivíduos exercitem controle consciente sobre atividades mentais tais como a atenção, o planejamento e a solução de problemas" (ELLIS, 2003, p.175) ¹.

Na instância da interação, a aprendizagem ocorre nas chamadas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), termo cunhado por Vygotsky e um dos tópicos centrais de sua teoria da aprendizagem:

¹ "Through social activity genetically endowed capacities are modified and reorganized into higher order forms, which allow individuals to exercise conscious control over such mental activities as attention, planning and problem-solving" (livre tradução da autora).

"A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente" (VYGOTSKY, 1989, p.97).

Essas funções que estão por amadurecer são os esquemas mentais apresentados pelos indivíduos atualmente, esquemas que vão desenvolvendo-se com e na interação social e ascendendo a níveis cada vez mais elevados originando novos esquemas cada vez mais especializados e aperfeiçoados.

A aprendizagem se concretiza, portanto, no apoio de um sujeito mais competente que auxilia um sujeito menos competente através de instrumentos. Em VYGOTSKY (1989), o uso de instrumentos é sinônimo de uso de signos como mediador entre o homem e o meio em que ele vive. Assim, a linguagem é utilizada socialmente de maneira que no seu uso dialógico na instância da interação o(s) objetivo(s) de uma tarefa sejam atingidos.

Pensando a interação em sala de aula, chamamos a atenção para o processo de andamento, definido por ELLIS (2003, p. 350) como um processo que "envolve o trabalho cooperativo entre participantes engajados em atingir uma tarefa de forma colaborativa" ², em que, segundo DONATO (1994, p. 41), "a performance dos alunos conseguida no andamento é um mecanismo inter-psicológico dialogicamente construído que promove a internalização do conhecimento co-construído pelo aprendiz na atividade compartilhada" ³.

Além da interação mais comum à sala de aula, isto é, a interação professor-aluno, igualmente importante é a interação de apoio aluno-aluno observada no diálogo colaborativo, definido por Swain (2001⁴, apud LIMA, 2006) como

"a interação de apoio que se estabelece entre os aprendizes na realização de uma tarefa, na qual a língua media a aprendizagem da própria língua durante a resolução de problemas lingüísticos" (p. 65).

VILLARDI & OLIVEIRA (2005) explicam que na aprendizagem "os indivíduos envolvidos assumem-se todos numa mesma posição de aprendentes, afetando-se, mutuamente, pelas idéias e pela argumentação do outro" (p.101), daí o caráter coletivo e, por

² "Scaffolding involves the interactive work participants engage in to accomplish a task collaboratively" (livre tradução da autora).

³ "Scaffolded performance is a dialogically constituted interpsychological mechanism that promotes the novice's internalization of knowledge co-constructed in shared activity" (livre tradução da autora).

⁴ SWAIN, M. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *The Canadian Modern Language Review*, v.58, p.44-63, 2001).

isso mesmo, social do processo, pois ao interagir entre iguais, o homem obtém os insumos de que precisa para através do uso da linguagem – igualmente e simultaneamente construída na interação – co-construir e apropriar-se do conhecimento para agir no mundo. Participantes desta interação, os indivíduos tornam-se, sobretudo, agentes ativos da sua própria aprendizagem, negociando sentidos, testando suas hipóteses, ouvindo e fazendo-se ouvir, etc..

Resumidamente, a aprendizagem é, portanto, histórica e socialmente situada, passando do coletivo para o individual. A partir dessa noção, pensando a prática docente, devemos analisar os processos construídos colaborativamente para aí ter a medida da aprendizagem (daí a pertinência do modelo proposto por Vygotsky, de examinar a evolução dos aprendizes ao longo do processo de aprendizagem na ZDP).

"Nessa perspectiva, o papel do ensino é fundamental, sendo a sala de aula um lugar propício para se criar oportunidades de mediação e de assistência na zona de desenvolvimento proximal" (SCHLATTER, GARCEZ & SCARAMUCCI, 2004, p.13).

A escola deve, portanto, construir seus conhecimentos no diálogo a partir de uma abordagem de ensino que veja no âmbito da interação social a instância onde a aprendizagem ocorre. Esse entendimento é a síntese da perspectiva sócio-interacionista e seu conceito de aprendizagem.

"A aprendizagem tem origem na ação do aluno sobre conteúdos específicos e sobre as estruturas previamente construídas que caracterizam seu nível real de desenvolvimento no momento da ação. A intervenção pedagógica, necessária no sentido de orientar o aluno no processo de apropriação dos instrumentos de mediação fornecidos pelo ambiente cultural, provoca a contínua reorientação dos processos de aprendizagem, provocando, continuamente, o desenvolvimento de novos e mais complexos esquemas mentais" (VILLARDI & OLIVEIRA, 2005, p.52).

O objetivo do ensino escolar é, por conseguinte, promover, através da implementação de ferramentas e materiais, ações de ensino e aprendizagem que propiciem aos alunos oportunidades para interagir e agir, desenvolvendo-se e afirmando-se enquanto indivíduos dotados de criticidade, conscientes quanto ao seu lugar social, seus direitos e deveres, exercendo efetivamente sua cidadania.

Na seqüência, discorreremos sobre como a política educacional vigente no país entende o papel da escola na sociedade atual. Mais adiante, abordamos a questão da difusão do uso de tecnologia enquanto ferramenta ou material de apoio pedagógico e a conjuntura observada quando estes recursos são introduzidos na sala de aula tradicional.

3 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

3.1 O papel da escola na sociedade da informação

Vemos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) uma preocupação em adequar a escola à contemporaneidade através de práticas de ensino pertinentes aos novos tempos e suas demandas econômicas e sociais, trazendo para sala de aula, além de ferramentas tecnológicas, a discussão sobre as implicações que a tecnologia traz para a vida em sociedade.

Segundo os PCNs, cabe à escola fazer os alunos "entender os princípios das tecnologias da informação e da comunicação, associá-las ao conhecimento científico, às linguagens que lhe dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar" (BRASIL, 2000, p.11), bem como fazer "entender o impacto das tecnologias da informação e da comunicação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social" (Ibid. p.12).

A tecnologia está atrelada de forma tão intensa e profunda às práticas de nossa sociedade que até mesmo cunhou-se o termo *sociedade da informação* ou *sociedade do conhecimento*. Como não poderia deixar de ser, esta sociedade trouxe consigo novas formas de trabalho, elaboração e análise em que a velocidade e dinamicidade necessárias para o homem produzir devem ser correlatas ao ritmo acelerado no qual ele consome produtos e conhecimento.

Devemos, portanto, pensar esta evolução tecnológica enquanto fenômeno social; seu caráter não-democrático, contudo, caracteriza-a como sinônimo de um poder concedido a poucos, tornando sua apropriação problemática em muitos contextos sócio-econômicos.

Dessa forma, para que todos, sem exceção, possam adequar-se a essa nova realidade, cabe ao Estado prover os meios para se chegar a tal. Logo, é necessário que a instituição escolar assegure o acesso universal e democrático às diferentes tecnologias, absorvendo-as no âmbito educacional enquanto ferramentas que mediam ações colaborativas dialógicas entre os agentes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Objetivamos no uso de tecnologia na educação uma forma de promover maiores oportunidades para desenvolver o diálogo entre alunos e professores que assim constroem cooperativamente o conhecimento. Ao fazer uso crítico do conhecimento, os alunos afirmam-se enquanto sujeitos que fazem uso de suas capacidades a fim de, sobretudo, exercer sua

cidadania, exercendo seus deveres e exigindo seus direitos.

É o exercício efetivo da cidadania citado por Trim (apud VAN EK, 1986, p.24) no contexto educacional europeu de mais de 20 anos atrás e por Paulo Freire, no Brasil, há mais de 40 anos, o carro-chefe da vigente política educacional brasileira, política esta que tem sido difundida em massa, mas que, na maioria das vezes, não aparece concretizada na prática docente da maioria dos professores de nossa escola básica.

3.2 Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs): um código (ainda) a ser desvendado pela escola

Graças à ação de programas e incentivos públicos e privados que visam prover às escolas laboratórios e salas de informática, o uso de tecnologia para fins pedagógicos tem aumentado progressivamente neste contexto. O sistema educacional brasileiro como um todo vem se rendendo a procedimentos pedagógicos realizados através do uso das TICs enquanto ferramentas pedagógicas, tais como a utilização de plataformas virtuais de aprendizagem (MOODLE, entre outros) no Ensino a Distância (EAD) ou presencial, por exemplo.

Entretanto, professores e alunos no geral ainda desconhecem a natureza e as possibilidades dos diferentes recursos tecnológicos disponíveis. Na maioria das vezes, quando computadores e todo o aparato tecnológico com que hoje contamos chegam à escola básica (de ensinos Fundamental e Médio) são como que alienígenas vindos de outro planeta em espaçonaves que aterrissaram em nossas salas de aula e são observados à distância por professores atônitos e alunos curiosos.

"Qualquer inovação tecnológica traz certo desconforto àqueles que, apesar de conviverem com ela, ainda não a entendem. As tecnologias não são apenas produtos de mercado, mas produtos de práticas sociais. Seus padrões são arquitetados simbolicamente como conteúdos sociais, para depois haver uma adaptação mercadológica. (...) A organização de seus gêneros, formatos e recursos procura reproduzir as dimensões da vida do mundo moderno, o tempo, o espaço, o movimento: o mundo plural hoje vivido" (BRASIL, 2000, p.12).

Enquanto pesquisadores, buscamos uma forma de utilizar os recursos tecnológicos fundamentada em uma prática de ensino que construa o conhecimento na interação entre os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Prevemos, para tanto, um uso mais elaborado destes recursos, de forma que não caiba à escola o papel de oferecer "aula de computação" ou "aula de informática", disponibilizando um tempo desnecessário em treinar

os alunos no uso do computador e somente isso.

Ações em pró de uma utilização cada vez mais ampla de tecnologia no ambiente escolar devem ser mais incisivas e presentes no cotidiano profissional de professores de todas as disciplinas, que devem utilizá-las com seus alunos tendo por foco o seu uso como ferramenta mediadora da aprendizagem e da concretização dos conteúdos escolares.

Ministério, Secretarias, Conselhos, Escolas, pedagogos e professores ainda vêm buscando a fórmula ideal para que a organização escolar vá ao encontro das necessidades dos alunos através de uma pedagogia pertinente quanto aos papéis de professores, alunos e materiais didáticos, refletindo seus pressupostos teóricos ao implementar o uso de tecnologia em sala de aula.

O desafio hoje, portanto, ultrapassa a efetiva transição de uma sala de aula tradicional para uma sala de aula dita moderna. O que está em jogo não é a imposição do "novo" sobre o "velho", como pode parecer, à primeira vista, a superação de um modelo escolar por outro. Na verdade, o que está em cheque é a apropriação adequada das concepções epistemológicas que subjazem estes modelos, condicionando a prática docente e a forma de implementação de materiais e ferramentas de maneira que possam facilitar o aperfeiçoamento e desenvolvimento das competências lingüísticas dos alunos.

4 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DOCENTES E ENSINO DE LE

A interface entre ensino e tecnologia deve ser entendida e posta em prática através de uma elaboração e esforço individuais – que há de tomar proporções coletivas e generalizadas mediante um trabalho instrucional intenso e bem estruturado por parte do Estado – em que os professores devem buscar na teoria conceitos que fundamentem suas práticas, maximizando as oportunidades para os alunos interagirem e produzirem conhecimento, trabalhando as competências necessárias para que exerçam sua cidadania.

Muito embora os PCNs estabeleçam a mesma relevância e equidade no trato para com o ensino de LE que as demais disciplinas curriculares do Ensino Médio recebem, o seu espaço dentro dos currículos reais propostos pelas escolas exprime bem o seu *status* no cenário educacional brasileiro: na maioria das escolas, aula de LE é sinônimo de tempo disponível para brincar, conversar, fazer atividades de outras matérias ou, simplesmente, fazer nada. Por esses motivos, entre outros, língua estrangeira é matéria que se aprende em cursos livres e não na escola.

O que depreendemos de observações que fazemos nas escolas enquanto professores e investigadores, bem como das lembranças que trazemos de nossa experiência discente, é que o ensino escolar de língua estrangeira é depreciado por ser altamente ineficaz e de pouca expressividade.

Atribuo estes problemas à conduta de professores que, na sua maioria, não sabem como planejar e executar aulas pertinentes às inúmeras variáveis a serem consideradas em um contexto tão heterogêneo quanto o contexto escolar. Quando os professores não sabem o que fazer, é mais fácil atribuir o problema aos alunos: é recorrente na sua fala que, na sua opinião, "os alunos jamais falarão inglês porque são preguiçosos, não estudam, não prestam atenção, etc."

Na verdade, os alunos assim se comportam porque o conteúdo da aula de LE está longe de concretizar-se na sua vida, é algo que está muito longe de seus horizontes, é algo que parece não ter sido feito para ele. Ir mal nas provas é só uma das conseqüências desta realidade. Segundo CELANI (1993),

"O geral sentimento inicial de entusiasmo em relação ao inglês – a língua dos cantores pop e dos heróis de cinema – é logo substituída por falta de interesse e vontade de esforçar-se o necessário para alcançar bons resultados. As razões disso podem ser variadas: falta de persistência em aprender, experiência lingüística prévia negativa na aprendizagem de língua materna ou outra língua estrangeira, toda a

experiência educacional que não conduz a sentimentos positivos em relação à aprendizagem em geral" (p.18) ⁵.

Entre outros motivos – a questão das identidades abordada por LONGARAY (2005), bem como o problema do excesso de trabalho, baixos salários, condições inadequadas de trabalho, etc., enfrentado pelos professores de línguas e abordado por CELANI (1993), por exemplo – confere-se à defasagem pedagógica observada na prática docente de professores-estagiários e que os acompanha na sua atuação profissional enquanto professores titulares o problema do ensino escolar ineficaz de LE.

Diferentes concepções epistemológicas influenciam a dinâmica de sala de aula e condicionam a prática docente no sentido de estabelecer de antemão os papéis de cada um dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o que inclui alunos, professores, objeto de ensino, materiais e ferramentas. Para tanto, voltemos nossa atenção para como ocorre o ensino escolar de LE em face de dois diferentes quadros epistemológicos, descritos nas próximas seções.

4.1 Epistemologia docente empirista

BECKER (2003) resume a perspectiva empirista como sendo aquela em que

"(...) o conhecimento aparece aqui como tributário de uma fonte externa ao sujeito: o conhecimento provém do exterior, do mundo dos estímulos por apreensão sensível que se transforma em representação, também sensível. A teoria é entendida como algo que está no objeto e é extraída dele pelos sentidos que, como tais constituem a fonte de todo o conhecimento – inclusive o conhecimento teórico que é transformado em objeto sensível para poder ser captado" (p.100)

Observamos que seja por omissão, por consentimento, por desconhecimento ou outra relação qualquer que exista entre professores e teoria, a maioria dos professores está de alguma forma ligada à epistemologia empirista de maneira que a reproduz, inconscientemente, no seu trato para com os alunos e o próprio objeto de ensino.

Fortemente atrelada a esta perspectiva, a escola apenas transmite *informação* pronta e

⁵ "The general initial feeling of enthusiasm towards English – the language of pop singers and cinema heroes – is soon replaced by lack of interest and unwillingness to make the necessary effort to achieve good results. The reasons for this to be the case may be varied: lack of learning stamina, negative previous linguistic experience in learning the mother tongue or another foreign language, the total educational experience not conducive to positive feelings towards learning in general" (livre tradução da autora).

acabada ao aluno através do discurso monológico do professor num trabalho mediado exclusivamente por um livro didático que prefere a legitimação incontestável da teoria à testagem crítica da prática. Este quadro reflete uma sala de aula em que prevalece o predomínio da passividade e de nenhuma autonomia por parte dos alunos que somente ouvem ao professor e às verdades absolutas que este comunica a turma.

Esta atitude conservadora também se revela presente no trato com os materiais e ferramentas que deveriam ser inseridos em sala de aula no intuito de promover mais oportunidades de aprendizagem. Boa parte dos docentes vê na leitura unilateral dos livros didáticos e na fala monológica do professor a forma correta de ensinar os alunos. Isso porque, para os empiristas, a aprendizagem consiste na transferência generalizada de conceitos, por exemplo, para o aluno (BECKER, 2003). Já há muito tempo, entretanto, o mundo, os alunos e suas demandas são outras e não cabe mais aplicar esta pedagogia defasada em um contexto tal qual o que atualmente vivemos.

Segundo LEVY (1998), vivemos em uma *cibercultura*, a qual caracteriza-se como "o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço" em que ciberespaço é definido como "o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores" (p. 17).

Na cibercultura, o homem relaciona-se com o conhecimento que está disponível digitalmente no âmbito do virtual de forma livre; o conhecimento, portanto, aparece passível de discordância, contestação e re-elaboração. Vemos na cibercultura um movimento de libertação, em que não há mais nenhum limite estabelecido para a realização de diferentes empreendimentos e depreensão de entendimentos, sendo que o resultado dessas ações, seja ele positivo ou negativo, sempre implica em progresso e evolução daqueles que são afetados pela discussão que surge em torno delas.

Nesta sociedade, em que o uso de tecnologia move o mundo e é a essência da maioria de suas práticas, a inserção de ferramentas tecnológicas nas práticas escolares implica em uma reorientação da epistemologia docente que subjaz a prática dos professores.

Do contrário, pensando o ensino de LE, os professores que mantiverem-se presos à perspectiva empirista continuarão alimentando um ensino de língua que entende na cópia e memorização de dezenas de regras gramaticais e listas de vocabulário o caminho necessário (e único) para a aprendizagem de uma segunda língua.

Resumidamente, na perspectiva empirista, o ensino de LE ainda ocorre predominantemente *teacher-oriented*, mediada pelo uso exclusivo de um livro didático que

apresenta o estudo e domínio das formas como central. Este conhecimento gramatical é adquirido através do discurso monológico de um professor que tudo sabe para um aluno que nada sabe e somente ouve e exercita o que "aprendeu" através de atividades mecânicas do tipo *drills*, ou ainda através da tradução descontextualizada de textos de temas pouco promissores, com temas e situações que não se concretizam na vida dos alunos.

Neste contexto, os professores delegam às TICs o trabalho de realizar com uma nova roupagem as mesmas atividades antes realizadas através de materiais tradicionais, mantendo a essência reprodutivista pregada pelo empirismo.

4.2 Epistemologia docente sócio-interacionista

Conforme já visto em capítulos anteriores, o entendimento da aprendizagem como prática socialmente construída na interação exige a formulação e execução de práticas de ensino que estimulem a criação e manutenção de uma sala de aula aberta ao diálogo, diálogo este que é construído no trabalho cooperativo entre alunos e professores que propicia a construção da aprendizagem a partir da co-construção do conhecimento.

Nesta sala de aula os alunos desenvolvem os seus saberes perpassando-os através de outra ótica que não aquela ímpar em que as coisas são o que são e ponto final. Referenciamos, aqui, a orientação monológica – entendida por Bakhtin na dicotomia monologismo/polifonia – do discurso. RAMAL (2000) fala da sala de aula de orientação monológica discorrendo que nela um único sentido se sobressai, impedindo os demais de virem à tona.

Observamos que com a cibercultura surgem novas formas de lidar com os sentidos, de maneira que, no ciberespaço, os alunos podem interagir mais facilmente através dos recursos tecnológicos e, desde que a proposta pedagógica adotada pelo professor e pela aula que este propõe vise, de fato, à interação, expressar sentidos para atingir seus objetivos comunicacionais.

A noção de expressar sentidos, no plural, condiz com a definição de polifonia cunhada por Bakhtin (apud RAMAL, 2000):

"Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico. (...) Em qualquer momento do diálogo existem as massas enormes de sentidos esquecidos que serão recordados e reviverão em um contexto e num aspecto novo" (BAKHTIN, 1985).

Apesar de a cibercultura, com sua orientação dialógica, ser a perspectiva cultural em plena formação na atualidade, a cultura enciclopédica, isto é, aquela em que o conhecimento teórico dito erudito ou letrado se sobrepõe ao conhecimento prático e multifacetado, ainda está fortemente presente e lança mão de modelos extremamente conservadores para limitar a leitura e voz dos indivíduos. A cultura enciclopédica renega os possíveis entendimentos legitimando no formato estático do papel um único entendimento como o correto. Tendo em vista o medo de ver-se definitivamente superada, com o passar dos anos esta postura conservadora vai tornando-se cada vez mais forte e resistente.

Esse medo se configura como infundado, uma vez que a cibercultura ou outra forma de cultura qualquer não está preconizando a destruição daquilo que conhecemos: ela sequer preconiza a destruição de alguma coisa; ela visa, na verdade, a releitura do mundo através da ascensão de uma nova forma de relacionar-se com o que conhecemos, em que admitir a relatividade e pluralidade das coisas é o ponto de partida para um entendimento mais próximo da realidade que se processa.

Tendo em vista esta conjuntura e pensando a realidade escolar, a prática docente tem de mostrar-se preocupada em promover o diálogo entre todas as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de forma a trabalhar o conhecimento sob o ponto de vista de todos os agentes para que, daí, a aprendizagem – esta entendida conforme a noção sócio-interacionista vygotskiana – emerja e seja autêntica na sua essência.

Os PCNs expressam sua orientação metodológica para o ensino de LE ao explicitar, por exemplo, que

"(...) além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolingüística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio" (BRASIL, 2000, p.29).

As várias competências acima citadas referenciam diretamente a abordagem comunicativa para o ensino de língua que propõe ensinar aos alunos a interagirem na língua para nesta interação entrar em contato com o insumo necessário para que construam sua aprendizagem na língua e, posteriormente, com ela construir outros conhecimentos.

Pensando o ensino específico de LE, nas próximas subseções serão apresentadas a abordagem comunicativa e o uso de tarefas como alternativas metodológicas de ensino condizentes com a epistemologia docente sócio-interacionista.

4.2.1 Abordagem Comunicativa

A abordagem comunicativa surgiu em meados da década de 1960 como forma de oposição às abordagens dominantes até então no ensino de línguas, abordagens que focavam o trabalho repetitivo e mecânico com a oralidade, gramática e tradução que, na verdade, consistia basicamente em memorização, expressando acima de tudo a capacidade de armazenamento de dados que os alunos tinham, e não a competência lingüística com todos os seus desdobramentos.

A abordagem comunicativa não tem sua definição formalizada e, portanto, traz algumas variações dentro do "modelo". Wesche & Skehan (2002⁶ apud LIMA, 2006, p. 68) asseveram que são comuns a salas de aula comunicativas:

"1. atividades que exigem constante interação entre os aprendizes ou outros interlocutores com o fim de trocar informações e solucionar problemas; 2. uso de material e atividades comunicativas inseridas em contextos do mundo real, dando-se ênfase às relações entre os canais falados e escritos; e 3. abordagens centradas no aprendiz, ou seja, são consideradas a formação e experiência do aprendiz, suas necessidades e objetivos, permitindo que ele use sua criatividade e desempenhe um papel marcante nas decisões relativas à instrução".

O trabalho comunicativo preza o diálogo entre os alunos em uma sala de aula em que eles têm o seu espaço e ali podem falar, compartilhando sua experiência, expressando suas dúvidas, testando suas hipóteses, contestando verdades, etc., e, através dessas intervenções, contribuem para o aprendizado coletivo.

"A partir da noção de competência comunicativa (Hymes, 1972), entendida como domínio das regras sociais de uso da língua, professores de inglês adeptos do Ensino Comunicativo, no final dos anos setenta, rompem com a prática de recitar diálogos descontextualizados e memorizados sem significância social. Passam a clamar pelo ensino de uma habilidade funcional que inclua não somente regras gramaticais mas também uma competência pragmática, exigida para a interpretação, expressão e negociação de sentido no contexto imediato da situação de fala. O foco das atividades de sala de aula se desloca da forma (correção gramatical) para o sentido (fluência comunicativa). No dizer de Savignon (1983), as estruturas da língua e o uso do vocabulário são vistos como ferramentas para o fazer e não como fatos por conhecer" (COX & ASSIS-PETERSON, 2001, p.17).

O foco da sala de aula comunicativa está no sentido negociado e construído mediante a interação entre alunos e professores, sem excluir totalmente o trabalho com as formas. Dessa

⁶ WESCHE, M. B.; SKEHAN, P. Communicative, task-based, and content-based language instruction. In: JAPLAN, R. B. (Ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University press, 2002, pp. 208-228).

forma, propõe-se ao aluno a aprendizagem prática de funções da língua para que ele consiga se comunicar adequadamente nos diferentes contextos sem ter que dominar anteriormente todo um escopo de regras gramaticais e listas de vocabulário.

Há duas formas de desenvolver o ensino comunicativo de LE, a que chamamos de versão forte e versão fraca da abordagem comunicativa, definidas a seguir por LIMA (2006, p.69):

"Na versão forte, há uma crença de que o engajamento total no uso da língua é o caminho para a aprendizagem e um *syllabus* natural irá emergir através das interações".

"Na versão fraca da abordagem comunicativa (...) a comunicação espontânea é vista como um fim e não um meio e incorpora práticas baseadas na descrição de traços comunicativos da língua, tais como formas adequadas para expressar funções lingüísticas".

Depreendemos da versão fraca da abordagem comunicativa que o objetivo do ensino de LE consiste no desenvolvimento de competências comunicativas, tais como a gramatical, a sócio-lingüística, a discursiva e a estratégica. É para desenvolver integralmente estas competências que a abordagem comunicativa faz uso do trabalho com tarefas.

Trabalhamos com a idéia de que é preciso motivar e mobilizar os alunos a produzir fala e escrita na língua-alvo exercendo funções com a língua que estão adquirindo. Os alunos precisam, portanto, de *tarefas* em que exista um objetivo a ser atingido através do uso da língua, uso cada vez mais elaborado, pois é aperfeiçoado na interação com os colegas e professores através de um diálogo colaborativo.

Assim, através do diálogo colaborativo, os alunos atingem o objetivo da tarefa ao fazer uso da língua simultaneamente construída no diálogo. O trabalho com tarefas constitui, para tanto, um dos pilares da abordagem comunicativa para o ensino de LE, conforme veremos a seguir.

4.2.2 Tarefas

O ensino de língua baseado em tarefas permite que os alunos tomem conhecimento, pratiquem e façam uso da língua sem exatamente estudar cada um de seus níveis isoladamente, preocupando-se, primeiramente, em comunicar sentidos e não em assimilar regras. Dessa forma, o aluno assimila a LE, com sua gramática, vocabulário, situações de uso,

etc., passando a produzi-la naturalmente no uso, sem estudá-la de forma estática, recortada e desvinculada do seu conjunto.

"Quando aprendizes de L2 têm a oportunidade de interagir com outros usuários da língua, por exemplo com um professor, um falante nativo ou outro aprendiz, eles estão aptos a executar funções na língua as quais eles não poderiam executar sozinhos. Com o tempo e prática eles internalizam estas funções, aprendendo a executá-las independentemente" (ELLIS, 2003, p.24) ⁷.

A denominação tarefa é utilizada para expressar um tipo de atividade de ensino organizada que se afasta dos modelos clássicos utilizados em sala de aula (como os que focam no aspecto auditivo e fonético da língua, na tradução e na gramática, etc.), de atividades descontextualizadas, mecânicas, com um fim em si mesmas, com foco exclusivo nas formas e de orientação monológica.

O conceito de tarefa varia substancialmente; entretanto, o que é comum a todos é o fato de que uma tarefa sempre prevê o alcance de algum objetivo através da língua que está sendo adquirida, o que quer dizer que no trabalho com tarefas existem dois objetivos a serem atendidos: um objetivo comunicacional, isto é, a necessidade de ser tão claro e objetivo nos seus enunciados para o que seu interlocutor tenha certeza sobre o que está ouvindo; e um objetivo factual, ou seja, o alcance do objetivo concreto e funcional da tarefa.

"Uma vez que os aprendizes trabalham para completar uma tarefa, eles têm oportunidade abundante para interagir. Entende-se que tal interação facilita a aquisição de linguagem uma vez que os aprendizes têm que trabalhar para compreender uns aos outros e expressar seus próprios sentidos" ⁸ (LARSEN-FREEMAN, 1986, p.144).

Para Skehan (1996 ⁹ apud ELLIS, 2003, p. 9), uma tarefa é definida como "uma atividade na qual: o sentido é primário; há algum tipo de relação com o mundo real; a realização da tarefa tem alguma prioridade; e a avaliação da performance na tarefa é em termos de resultado da tarefa" ¹⁰.

⁷ "When L2 learners have the opportunity to interact with other users of the language, for example, a teacher, a native speaker, or another learner, they are able to perform functions in the language which they can not perform by themselves. With time and practice they internalize these functions, learning to perform them independently" (livre tradução da autora).

⁸ "As learners work to complete a task, they have abundant opportunity to interact. Such interaction is thought to facilitate language acquisition as learners have to work to understand each other and to express their own meaning" (livre tradução da autora).

⁹ SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, v. 17, 1996, pp. 38-62.

¹⁰ "an activity in which: meaning is primary; there is some sort of relationship to the real world; task completion has some priority; and the assessment of task performance is in terms of task outcome" (livre tradução da autora).

"(...) tarefas podem favorecer o aprendizado ao prover oportunidades para os aprendizes: (1) usar novas estruturas e itens através de colaboração com os outros; (2) subseqüentemente engajar-se no uso mais independente de estruturas que eles já internalizaram em tarefas relativamente exigentes; e (3) finalmente utilizar as estruturas em tarefas cognitivamente mais complexas" ¹¹ (WILLIS, 1998, p.178).

Em outras palavras, a proposta de trabalho baseada em tarefas exige dos alunos um trabalho através do diálogo colaborativo que permite que eles negociem sentidos em atividades que fazem uma ponte com práticas sociais reais, levando-os a progredir na aprendizagem da língua toda vez que eles atingem os objetivos da tarefa proposta.

"Em teoria, a aprendizagem acontece quando os aprendizes realmente utilizam uma nova habilidade na realização de algum objetivo. Isto requer não apenas compreender o insumo que contém formas lingüísticas desconhecidas, mas produzi-las. Central para este processo são as ações colaborativas nas quais os aprendizes participam. Tarefas, portanto, podem ser vistas como ferramentas para a construção de ações colaborativas" ¹² (ELLIS, 2003, p.178).

ELLIS (2003) utiliza o termo *workplan* para se referir ao formato básico das tarefas e prossegue afirmando que ele se concretiza na forma de materiais ou planejamentos que surgem ao longo do processo de ensino. O autor também explicita que igualmente importante no trabalho com tarefas são as instruções que contenham a explicitação do propósito da tarefa e o que os alunos precisam fazer para chegar a ele. Cabe ao professor, nesta abordagem, estabelecer os procedimentos, isto é, escolher entre as possibilidades metodológicas disponíveis para implementar a tarefa.

É indispensável, neste momento, conceber o papel dos materiais e ferramentas na operacionalização da tarefa. O uso de ferramentas tecnológicas como mediadoras do trabalho com tarefas é bastante relevante no sentido que o seu uso pode facilitar a interação, fomentando ações colaborativas entre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da LE.

Para tanto, averiguaremos na seqüência como ocorre o uso de tecnologia em um dado contexto escolar mediante a epistemologia subjacente à prática docente dos professores contemplados neste estudo de caso.

¹¹ "(...) tasks can cater for learning by providing opportunities for learners: (1) to use new language structures and items through collaboration with others; (2) to subsequently engage in more independent use of the structures they have internalized in relatively undemanding tasks; and (3) to finally use the structures in cognitively more complex tasks" (livre tradução da autora).

¹² "In theory, learning takes place when learners actually use a new skill in the accomplishment of some goal. It requires not just understanding input containing unknown language forms but actually producing them. Central to this process are the collaborative acts learners participate in. Tasks, then, can be seen as tools for constructing collaborative acts" (livre tradução da autora).

5 USO DE TECNOLOGIA NO ENSINO DE LE

Com já vimos, a prática de ensino se concretiza, entre outros, a partir de diferentes epistemologias docentes que enxergam o processo de aprendizagem de diferentes formas, estabelecendo de antemão os papéis de cada um dos agentes envolvidos no processo.

O papel das ferramentas é o que nos interessa particularmente neste estudo e, portanto, buscamos explicitar de que forma o uso das ferramentas tecnológicas é concebido dentro dos diferentes quadros epistemológicos para discorrermos sobre como ocorre o uso de tecnologia nas práticas escolares de ensino de LE.

Para os fins específicos deste estudo, estaremos explorando duas formas de uso das ferramentas tecnológicas observáveis nas práticas de ensino de LE: o uso interacional e o uso não-interacional.

5.1 Uso não-interacional

Dizemos que a tecnologia é utilizada em sala de aula enquanto simples instrumento de uso não-interacional quando os seus recursos são explorados unicamente no intuito de substituir os recursos tradicionais (lápiz, caderno, livro, quadro-negro, etc.) e os formatos rotineiros à sala de aula por recursos tecnológicos ditos modernos (MERCADO, 2004, p.65).

Neste contexto, a utilização de tecnologia consiste no seu aproveitamento meramente instrumental uma vez que seu uso e intervenção em sala de aula não são entendidos para a promoção e facilitação da interação entre alunos e professores. Nesta prática pedagógica somente há, de fato, promoção do aprendizado de como utilizar os recursos, dominando seus comandos e funcionamento para fins de operacionalização e nova visualização dos trabalhos propostos.

Constatamos que os materiais e formatos tradicionais são apenas substituídos por materiais e formatos tecnológicos que, sob uma nova roupagem – a digital – continuam a produzir aulas idênticas àquelas desenvolvidas com materiais tradicionais fora do laboratório de informática. Em outras palavras, utilizam-se recursos tecnológicos, tais como softwares, Internet, bancos de dados etc., para trabalhar os velhos formatos de *drills*, *yes or no questions*, cópia, apresentações, trabalho com dicionário, traduções, pesquisas descontextualizadas, etc., comuns à aula tradicional de LE.

O uso não-interacional da tecnologia é correlato aos preceitos da epistemologia

empirista, já que reflete uma aprendizagem mecânica e reprodutivista do objeto estudado. Neste contexto, o uso das ferramentas tecnológicas reflete o caráter não-dialógico impregnado nesta prática de ensino que tem por característica mais expressiva o caráter monológico, isto é, o caráter não-interacional observado no conjunto dos elementos e agentes envolvidos.

Na sala de aula tipicamente empirista, o sentido é transmitido pelo professor que, dessa forma, prega "verdades" absolutas aos alunos. A ausência de diálogo revela que o objetivo dos professores é apenas transmitir informação, pronta e acabada, através do discurso unilateral de um professor que tudo sabe e que se dirige a um aluno que a tudo desconhece e, calado, exercita no livro didático o conhecimento fornecido pelo professor. Ainda dentro desta perspectiva, a LE é adquirida através da explicitação pelo professor de incontáveis regras gramaticais, listadas à exaustão e copiadas inutilmente pelos alunos que as aplicam em exercícios artificiais e atividades descontextualizadas convencidos de que assim estão aprendendo uma língua.

Na sala de aula em que a visão e ação unilaterais do professor não exigem o trabalho, elaboração e contribuição dos demais agentes e recursos envolvidos no processo de aprendizagem, a passividade impera. Este caráter passivo e monológico condiciona o uso não-interacional dos materiais tecnológicos que não se abrem, portanto, para uma real exploração de suas potencialidades comunicativas.

É a essa pedagogia defasada que a maioria dos professores está intimamente atrelada. Os professores de língua continuam presos a uma didática engessada a concepções antiquadas de ensino que mesmo em um contexto de modernidade não conseguem se livrar de suas bases conceituais e, assim, só oferecem novas roupagens para um formato e operacionalização antigos na sua essência.

Em função da demanda dos novos tempos, os poucos professores de LE que se arriscam a propor atividades mediadas por tecnologia o fazem na busca por promover "modernização" em suas salas de aula tradicionais. Contudo, didaticamente, constatamos que eles preocupam-se demais com a forma e acabam por negligenciar o conteúdo, isto é, negligenciam o real objetivo da implementação didática das TICs do ponto de vista sócio-interacionista.

5.2 Uso interacional

Nesta perspectiva de uso da tecnologia, explora-se ao máximo o caráter interacional que pode ser obtido das ferramentas tecnológicas enquanto facilitadoras da comunicação entre alunos, professores e demais interlocutores envolvidos no processo de aprendizagem. Assim, as práticas propostas para o ensino e aprendizagem comunicativos de LE concretizam-se nas decisões e procedimentos adotados pelos professores na intervenção dos materiais e das ferramentas no processo que devem convergir para um aproveitamento dos recursos que vise à promoção de interação.

O uso interacional da tecnologia está, portanto, condicionado pela abordagem comunicativa na qual os alunos devem interagir para construir sua aprendizagem na língua ao utilizá-la para exercer funções no mundo. A implementação de tecnologia para o ensino de LE neste contexto está diretamente relacionada à epistemologia sócio-interacionista. A noção vygotskiana de como ocorre a aprendizagem permite que a sala de aula de LE seja reformulada no sentido de dar espaço a outras vozes que não apenas a do professor e, nesse diálogo, co-construir o conhecimento.

Observamos o uso interacional de tecnologia no ensino de LE em atividades que englobam o trabalho com *blogs*, para citar um exemplo de uso interacional das TICs, que quando concatenado à epistemologia sócio-interacionista contribui para o desenvolvimento das competências lingüísticas em LE por utilizar os recursos tecnológicos como o meio que incita o diálogo e que facilita as trocas comunicacionais.

Ao utilizar ferramentas interativas, tais como o *blog*, estamos proporcionando às convenções escolares um novo fôlego, através de uma sala de aula em que há o incentivo e a promoção do diálogo e livre expressão dos alunos. A tecnologia, aqui, pode favorecer alunos com diferentes demandas e necessidades a produzirem a língua-alvo em formatos alternativos que os deixem mais confortáveis e confiantes para interagir e fazer a testagem de suas hipóteses.

A produção alcançada neste trabalho com *blogs*, por exemplo, é extremamente significativa porque exige dos alunos um trabalho com a língua que os leva a progredir no sentido que demandam uma re-elaboração dos insumos lingüísticos atualmente por eles utilizados – e que estão em estado de maturação – o que os alunos só podem fazer através do apoio do colega e do professor. O produto destas re-elaborações, dessa forma, contribui para o desenvolvimento da competência lingüística potencialmente eficaz para levar a cabo outros objetivos. É esse uso didático que buscamos no uso interacional de tecnologias no ensino

escolar de LE.

Na seqüência, por meio de uma abordagem qualitativa, exploraremos como ocorre o uso de tecnologia no ensino de LE em uma das tarefas contidas no projeto de trabalho *Healthy Life*, proposto por dois professores-estagiários do curso de Letras desta Universidade, entre os quais me incluo, em ocasião da realização do estágio obrigatório da disciplina Estágio de Docência em Língua Inglesa II.

6 METODOLOGIA

Este trabalho insere-se no campo de pesquisa da Lingüística Aplicada, atendo-se à temática do ensino de língua estrangeira através do uso de tecnologia. Tendo em vista minha atuação enquanto autora, executora e, agora, investigadora das práticas contempladas neste estudo de caso, bem como a natureza sócio-interacional destes processos, faço uso do método qualitativo de pesquisa, segundo BURNS (1999), perpassado pela abordagem sócio-histórica em FREITAS (2002).

6.1 Contexto da pesquisa

A tarefa analisada foi proposta por mim e por uma colega em ocasião do estágio obrigatório da disciplina Estágio de Docência em Língua Inglesa II e levada a cabo por alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual situada em Porto Alegre durante o terceiro trimestre letivo do ano de 2006.

A instituição é uma das mais tradicionais de Ensino Médio da cidade e tem por público-alvo alunos de nível sócio-econômico que vai do mais baixo ao médio-baixo. A estrutura física da escola é bastante boa, contando com salas de aulas amplas e confortáveis, biblioteca, laboratórios de informática, ciências e história. O quadro de professores também estava completo à época dos trabalhos.

No âmbito do ensino de LE, as línguas francesa e inglesa são oferecidas aos alunos que optam pelo estudo de uma ou outra. Não é aplicado nenhum teste de nivelamento a fim de posicionar os alunos de acordo com o seu nível de conhecimento na língua e, assim, eles são vinculados a séries e não a níveis. O currículo de LE (aqui, língua inglesa) da escola é o estrutural (Anexo 1), onde consta listado o conjunto de conteúdos a serem vencidos ao longo ao ano letivo.

Assumimos a tutoria de uma turma de alunos com idade média de 17 anos, no turno vespertino, em que haviam 28 alunos matriculados, mas apenas entre 10 e 12 alunos que compareciam às aulas. Ao longo de dois meses e meio de aula, desenvolvemos em conjunto com a turma uma seqüência de tarefas orientadas pela temática do projeto de trabalho *Healthy Life* (voltado para a discussão, conscientização e promoção de atitudes que visam uma vida saudável) entre as quais está a tarefa analisada neste estudo.

A tarefa em questão tem por objetivo fazer a divulgação virtual de material comunicativo digital desenvolvido na língua-alvo, aqui, a língua inglesa. O material citado consiste em uma apresentação de *slides* (o chamado "PPS", "Power Point Show"), contendo enunciados que reforçavam algumas atitudes a serem tomadas pelas pessoas a fim de promoverem uma vida saudável, anexada a mensagens de e-mail contendo enunciados que instigavam o leitor a abrir a apresentação em anexo. Este e-mail foi enviado a um grande grupo de pessoas da comunidade escolar, incluindo aqui, além dos próprios colegas de turma e professores, outros professores de LE da escola e suas respectivas turmas.

6.2 Dados

Fundamentado na teoria sócio-histórica vygotskiana, os dados foram coletados mediante minha participação como autora e executora do objeto analisado. Para tanto, os dados foram tratados qualitativamente de forma que a sua descrição e análise pudessem contribuir para a exploração de como ocorre o uso de tecnologia no ensino de língua estrangeira através de tarefas no contexto da minha própria experiência docente, visualizando duas possíveis realizações do uso de tecnologia em sala de aula, a saber, o uso instrumental e o uso interativo das ferramentas tecnológicas.

Para fins de estruturação, os dados serão dispostos em blocos que demarcam a progressão da tarefa.

A) INTRODUÇÃO

Os alunos foram incitados a falar sobre si, utilizando a LE, mediante o questionamento de que se eles tinham o hábito de praticar esportes, tomar café da manhã, dormir cedo, etc. Os alunos foram solicitados a preparar em duplas, por escrito, cinco perguntas direcionadas a seus colegas questionando-os sobre seus hábitos e rotinas. Posicionados em um grande círculo, cada aluno fez sua primeira pergunta ao colega a sua direita e este fez sua pergunta ao colega imediatamente sentado a sua direita, e assim sucessivamente, sempre anotando a resposta do colega. Ao final da atividade cada aluno tinha um pequeno levantamento sobre os hábitos do respectivo colega a sua direita.

B) DISCUSSÃO

Prestando atenção ao conteúdo dos comentários, gracejos e desdobramentos feitos pelos alunos diante das respostas fornecidas pelos colegas, ao final desta rodada de perguntas os professores pediram aos alunos que em posse dos questionários refletissem sobre os hábitos do colega, avaliando até que ponto eles refletiam uma vida saudável. Foi promovida uma breve discussão com o grande grupo, em língua materna, buscando conceituar o que seria e o que caracterizava uma vida saudável.

C) RELATO

Fundamentado nesta discussão, foi solicitado que cada aluno preparasse sobre si mesmo um pequeno parágrafo redigido na língua-alvo, contando com a ajuda dos colegas e professores, no qual ele descrevesse suas rotinas apontando a frequência com que realizava alguns hábitos, de forma que neste relato transparecesse hábitos saudáveis ou não que já estavam incorporados as suas rotinas.

Os alunos leram em voz alta seus textos e foram solicitados a escrever no quadro duas sugestões de práticas que contribuíssem de fato para uma vida saudável. As sugestões foram discutidas pelo grande grupo. Essa discussão estimulou o grupo a produzir mais frases relacionadas ao tema, o que eles prontamente fizeram utilizando os dicionários trazidos pelos professores e questionando os colegas sobre o significado de algumas formas.

Oralmente e por escrito, foram produzidos os seguintes enunciados:

- "Always drink water".
- "Don't smoke".
- "Practice exercises sometimes".
- "Take a walk".
- "Don't go to bed late".
- "Take a shower everyday".
- "Have lunch everyday" (substituído posteriormente pelos alunos por "have breakfast everyday").
- "Eat vegetables sometimes".
- "Practice exercises".
- "Always brush your teeth".
- "Don't drink alcohol".

- "Eat vegetables everyday".
- "Wake up early".

D) INTRODUZINDO A TECNOLOGIA

Foi apresentado aos alunos um PPS pronto, escrito em português e voltado para outra temática, que explicitou do que se tratava aquele formato, quem o fazia, para quê, para quem e como era feito.

Primeiramente, foi criado para cada aluno um endereço eletrônico. Para cadastrarem-se nos serviços de contas de e-mail, cada aluno preencheu o cadastro on-line exigido para tal. Após breve explicação dos professores sobre alguns elementos básicos do computador (mouse, teclado, etc.) e alguns comandos ("Ok", "cancelar", "fechar", etc.), foi permitido aos alunos que, por algum tempo, trabalhassem individualmente um aluno por computador, para que se familiarizassem o quanto fosse possível, naquele breve espaço de tempo, com os mecanismos disponibilizados por aquela tecnologia. Na continuação, ambos os professores auxiliaram os alunos no término de seus cadastros.

A turma foi orientada a guardar as informações sobre suas contas de e-mail e senhas de acesso para que pudessem fazer uso do mesmo dali em diante sempre que fosse necessário. Os professores apresentaram, ainda, as várias situações cotidianas em que a ferramenta e-mail poderia ser utilizada pelos alunos em face de diferentes demandas.

E) CRIANDO O E-MAIL

Com a ajuda dos próprios alunos, com base no modelo apresentado, professores e alunos concluíram que para atingir o objetivo daquela tarefa – conscientizar, através de uma *conversa virtual*, aqueles que recebessem o e-mail quanto aos cuidados que estes devem tomar para ter uma vida saudável – deveriam aparecer no corpo do e-mail enunciados provocativos que instigassem o recebedor da mensagem a lê-la na íntegra, ou seja, ler seu anexo.

Assim, em colaboração com os seus respectivos pares e utilizando o programa Word, cada aluno escreveu o corpo de sua mensagem de e-mail a partir de frases desenvolvidas sob o apelo da busca por uma vida saudável. Após a produção destes questionamentos, que seriam posteriormente "colados" no e-mail a ser enviado (ver Anexos 2, 3 e 4), foi sugerido aos alunos uma frase de efeito que fechasse a mensagem incitando o seu recebedor a abrir o

conteúdo Anexo ao e-mail. Algumas frases foram sugeridas, deixando em aberto à possibilidade dos alunos desenvolverem outras.

F) CRIANDO A APRESENTAÇÃO DE SLIDES

Para desenvolver a apresentação de slides, os alunos em duplas utilizaram apenas um computador, produzindo, assim, uma única apresentação por dupla. Como os alunos não sabiam utilizar o programa Power Point, o trabalho em duplas tornou o trabalho muito mais fácil. Foi criada uma apresentação simples, sem grandes efeitos visuais, onde apareciam, slide a slide, conselhos para manter hábitos saudáveis (ver Anexo 5 e seus desdobramentos).

G) CONCLUSÃO DA TAREFA

Por fim, os alunos anexaram aos e-mails às apresentações por eles criadas e os enviaram para os e-mails dos colegas de turma e para os professores, bem como para a professora responsável pelo laboratório de informática e, posteriormente, para os demais professores de língua da escola e suas respectivas turmas.

Nada foi produzido ou promovido em resposta ao recebimento destes e-mails.

6.3 Análise dos dados

A partir da reconstituição e reprodução dos fatos ocorridos durante a execução da tarefa acima descrita, observamos que outros recursos que não os recursos tecnológicos favoreceram a interação que gerou, nas três primeiras etapas da tarefa, o conhecimento lingüístico posteriormente utilizado pelos alunos nas demais etapas e que convergiram para a sua produção final, instanciada pela tecnologia, pois, basicamente,

- a) os enunciados produzidos oralmente e por escrito que aparecem registrados na produção final (ver Anexos) foram todos elaborados, negociados e legitimados pelos alunos antes da inserção do computador nas suas práticas: o primeiro ciclo da tarefa, isto é, do estágio A até o estágio C, há interação efetiva entre alunos e professores que trabalham cooperativamente e respondem a técnicas e abordagens prescritas pelos professores através de materiais tradicionais. Observa-se também que os alunos fazem

uso de seus próprios juízos de valor ao contribuírem com seus entendimentos e experiências para a evolução do tema, o que gerou motivação e engajamento à atividade, observada no estágio C. Do trabalho colaborativo aí observado emergiu os insumos lingüísticos e não-lingüísticos necessários para se chegar ao objetivo da tarefa descrito na segunda etapa.

b) utiliza-se tecnologia na segunda parte da tarefa apenas para instanciar a aplicação do conhecimento já adquirido através da utilização instrumental dos recursos tecnológicos em substituição aos recursos tradicionais: no segundo ciclo da tarefa, do estágio D até a conclusão, a inserção de tecnologia não acarretou em oportunidades de interação em que ações colaborativas com vistas à aprendizagem do conteúdo em si fossem observadas, uma vez que não depreendemos nenhum desenvolvimento ou aperfeiçoamento das formas utilizadas na primeira etapa (elas aparecem exatamente iguais tanto na primeira quanto na segunda etapas);

c) não houve diálogo observável entre aqueles que enviaram o e-mail e aqueles que o receberam. O produto final da tarefa, apesar de ter alcançado o seu interlocutor, dele não recebeu retorno, o que significa dizer que não houve diálogo colaborativo entre locutores e interlocutores que promovesse o aperfeiçoamento lingüístico apontado no tópico b) ao longo da interação instanciada pelas TICs.

Apesar de a etapa inicial da tarefa deixar transparecer uma epistemologia docente sócio-interacionista subjacente à prática didática destes professores-estagiários, haja vista que os alunos cooperativamente produziram as formas descritas nos dados, a forma como ocorreu o uso de tecnologia na etapa seguinte caracteriza uma grande falha conceitual do entendimento do que venha a ser o processo de aprendizagem sob o viés sócio-interacionista.

A inadequação do conceito à proposta que vinha sendo desenvolvida impediu uma exploração adequada das ferramentas tecnológicas, que são vistas, dessa forma, apenas como canal de reprodução do conhecimento e não como ferramentas que facilitam a interação entre alunos e professores mediando a co-construção do conhecimento. Estes professores vislumbraram no uso de tecnologia somente uma nova roupagem para a mesma operacionalização de *transmissão do conhecimento*, sem voltar-se para as potencialidades comunicativas das TICs.

Observamos aqui a forte influência da epistemologia empirista na prática de ensino

destes professores, isto é, o seu entendimento de que ocorre aprendizagem quando ao fim da atividade o conhecimento chega ao aluno.

A adoção equivocada ou, antes, desinformada da epistemologia empirista por estes professores deflagrou nesta tarefa um planejamento e execução inadequados do uso de tecnologia dentro do quadro epistemológico sócio-interacionista, pois, aqui, a forma como ocorreu o uso de tecnologia por si só não garantiu uma aula comunicativa adequada às demandas dos alunos porque os professores não souberam orientar as atividades, mobilizando seu discurso e, principalmente, o uso dos materiais na direção de facilitar e promover o diálogo entre os agentes e seus interlocutores. Se assim tivesse ocorrido, teríamos observado após o uso de tecnologia, materializado na produção final, um aperfeiçoamento das formas e sentidos que vinham sendo utilizados.

Observamos que o que faltou para que a tarefa proposta tivesse tido êxito integral (já que parte de seus objetivos foi, de fato, atingida mediante a produção e envio do e-mail) foi a sua adequação a uma abordagem de ensino de língua preocupada em no diálogo construir a aprendizagem. Por ater-se ao objetivo único de atingir o resultado da tarefa, a mesma peca por não contemplar os processos que estavam por ocorrer, desperdiçando, assim, formas potenciais de desenvolver a aprendizagem de LE através da comunicação facilitada pelas ferramentas tecnológicas.

Depreendemos, portanto, que o objetivo maior da tarefa ao inserir o uso de tecnologia no ensino de LE – que era promover mais oportunidades de interação entre os alunos e professores através do uso de ferramentas tecnológicas – aqui não foi alcançado porque faltou subsídio teórico aos professores que implementaram a tarefa em questão.

Concluimos que a utilização de tecnologia foi, na verdade, incidental e meramente instrumental no sentido que foi mobilizada somente para providenciar o fechamento da tarefa e atingir o seu objetivo. Logo, a "inovação didática" observada nesta aula está na utilização da tecnologia e a aprendizagem do seu manejo em substituição aos recursos e formatos tradicionais comuns à sala de aula, passando-se a largo dos objetivos da aprendizagem de LE.

Resumidamente, vemos que, muito embora a maioria dos professores de LE diga orientar-se pela abordagem comunicativa de ensino de língua (impregnada pela noção sócio-interacionista da aprendizagem), fica bastante claro em suas intervenções didáticas que as principais características e conceitos da abordagem ainda não foram internalizadas por eles, logo não foram aprendidas e, portanto, não podem ser exteriorizadas na forma de uma aula voltada para a construção da LE através do diálogo colaborativo entre alunos e professores. Não foram internalizadas porque a sua didática aparece vinculada à epistemologia empirista,

que somente reproduz o conhecimento e entende na mera transmissão do mesmo o sucesso do processo de aprendizagem.

Se, à época da execução da tarefa, a epistemologia docente dos dois professores-estagiários contemplados neste estudo estivesse bem fundamentada quanto ao seu entendimento do processo de aprendizagem como socialmente construída na interação, ela teria refletido na sua prática de ensino de LE, através da adoção de uma abordagem de ensino condizente às demandas dos alunos. Havíamos de ter observado no uso de tecnologia, portanto, uma outra forma de uso das TICs: teríamos observado, de fato, um uso interativo das ferramentas tecnológicas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo explorou como ocorre o uso de tecnologia no ensino de LE no trabalho com tarefas no contexto pesquisado mediante o condicionamento da prática docente dos professores-estagiários a diferentes concepções epistemológicas docentes. Dessa forma, pudemos observar duas formas de utilização das TICs: o uso não-interacional (vinculado à perspectiva epistemológica empirista) e o uso interacional (vinculado à perspectiva sócio-interacionista) das ferramentas tecnológicas.

Depreendemos também que, apesar de não o reconhecerem, a maioria dos professores de língua deixa transparecer em suas práticas docentes posições equivocadas sobre como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de LE. Ainda muito atrelados à epistemologia empirista, é difícil para eles cederem a palavra aos alunos, por exemplo, incentivando-os a agir ativamente e não somente passivamente sobre o conhecimento que eles vão à escola para aprender. Esse comportamento reflete diretamente a forma como os professores vêem não só o papel deles próprios e dos alunos no processo de aprendizagem, como dos materiais e ferramentas também.

As conclusões a que cheguei mediante a minha atuação como investigadora neste contexto em específico revelam a necessidade de desviarmos de uma didática que, ao fazer uso de ferramentas tecnológicas, se diz moderna mas que, na verdade, mascara uma didática tradicional e equivocada que ao substituir os recursos e materiais tradicionais por recursos tecnológicos, opta pela mera instrumentalização dos recursos em detrimento da potencialidade comunicativa e interacional que se pode obter dos mesmos.

Assim sendo, reitero a necessidade de legitimar práticas docentes efetivamente dialógicas em pró da aprendizagem colaborativa entre alunos e professores para que estes construam o seu conhecimento e apliquem-no em sua vida acadêmica, profissional e privada nas diversas instâncias da vida em sociedade.

Não posso deixar de destacar a minha conformidade às práticas criticadas à época do estágio de docência, observáveis através da análise dos dados obtidos na minha prática docente. Este estudo contribuiu para que em mim se desvelasse o fato de eu estar professando na minha prática de ensino noções e entendimentos equivocados sobre o ensino de LE e que refletiram sobre o uso de tecnologia que fiz no contexto do estágio obrigatório de docência.

Ao questionar professores experientes de língua inglesa com diferentes graus de formação acadêmica quanto ao que se trata a pedagogia crítica, COX & ASSIS-PETERSON (2001) apontam para o fato de que os professores focam o aspecto político, cultural e

ideológico da questão sem concatená-la à questão primordial e que está imbricada à postura pedagógica. Sem entrar em pormenores em relação ao citado estudo, este apontamento torna explícita a irônica distância que há entre a pedagogia e o ensino em si, seja ele de língua estrangeira ou de outra disciplina, e explica, em parte, a dificuldade dos professores em atender para as questões pedagógicas que permeiam grande parte das questões que surgem no cotidiano escolar.

Voltando-me para a minha postura docente enquanto estagiária, noções que eu julgava corretas naquela instância agora perpassadas por teoria bem fundamentada mostram-se inadequadas ao objetivo comunicativo por mim traçado quando da execução da tarefa proposta. Hoje, ao realizar este estudo, faço uso do olhar de investigadora muitíssimo mais crítico, isto é, melhor embasado em termos de teoria e experiência, sobre os dados obtidos através da minha própria experiência docente e percebo que este trabalho constitui uma oportunidade de reler e reescrever meu papel de professora de línguas.

Entendo que esse olhar crítico que somente hoje eu tenho deveria ter sido melhor explorado e construído à época da graduação anterior aos estágios de docência em que freqüentamos disciplinas pedagógicas que supostamente preparam os professores-estagiários a transpor para a sua sala de aula uma epistemologia docente pertinente aos nossos objetivos dentro das respectivas disciplinas que ensinamos.

Na condição de agente que simultaneamente ensina e aprende, que corrige e que é corrigido, que investiga e é investigado, percebo neste estudo a possibilidade de aprimorar minha prática docente. Haja vista que, uma vez na condição de investigadores, debruçamo-nos sobre um fato para nele explorar suas possibilidades e compreender melhor os processos que nele ocorrem, buscando assim promover ações construtivas sobre o mesmo, ações que fundamentem e dêem o suporte necessário a nossa ascensão a um estado superior de conscientização e aprendizagem.

Por fim, ao realizar este trabalho nele observo um traço conclusivo pois ele promove o fechamento de um ciclo acadêmico em que ao longo de anos, através do trabalho e postura dos muitos professores, disciplinas e experiências que tive, tentei aprender ser mais que professora; objetivei ser, acima de tudo, investigadora que busca familiarizar-se cada vez mais com os agentes e processos com que interage diariamente na sua prática profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECKER, F. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental)*. Brasília: MEC/SEE, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC/SEE, 2000.
- BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. Essex: Pearson Education, 2001.
- CANALE, M.; SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1, 1980, pp. 1-47.
- CELANI, M. A. A. Learner-based teaching in unfavourable classroom situations. In: *Educação para crescer. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino*. Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: SE/RS, 1993, pp. 17-22.
- COULON, A. *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 118-141.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, N. 1, 2001, pp. 11-36.
- DONATO, R. Collective scaffolding. In: J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Publishers, 1994, pp. 33-56.
- ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- FREITAS, M. T. de A. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, pp. 21-39, julho/2002.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986, pp. 137-158.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, pp. 165-196.
- LEVY, P. As tecnologias intelectuais. In: *A máquina do universo: criação, cognição e cultura informática*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 15- 37.
- LIMA, M dos S. Tarefa Colaborativa em Língua Estrangeira: diálogo, correção e aprendizagem. In: Rottawa, L.& Santos, S. (orgs). *Ensino e Aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. Ed. Unijuí, Ijuí, 2006.

LONGARAY, E. A. *Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado), Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS. Porto Alegre, 2005.

MASON, J. *Qualitative Research*. Sage: London, 2002, pp. 1-34.

MERCADO, L. P. L. Aprendizagem por projetos com tecnologia. In: MERCADO, L. P. L. (org.) *Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação*. Maceió: Edufal, 2004, pp. 51-70.

POLONIA, E. *Parâmetros para procedimentos pedagógicos na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em uma rede telemática*. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2003.

RAMAL, A. C. *Ler e escrever na cultura digital*. Porto Alegre: Revista Pátio, ano 4, no. 14, agosto-outubro 2000, pp. 21-43. Acesso em 28 set. 2007. Disponível em <www.idprojetoseducacionais.com.br/artigos/Ler_e_escrever_na_cultura_digital.pdf>

SANTOS, A. M. A. dos; ROCHA, N. A. de A. Os impactos das novas tecnologias da comunicação nos serviços de informação. In: MERCADO, L. P. L. (org.) *Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação*. Maceió: Edufal, 2004.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. de M.; SCARAMUCCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. Porto Alegre: *Revista Letras de Hoje*, 39 (3), 2004, pp. 345-378.

SWAIN, M. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University, 1998, pp. 64-81.

_____. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University, 2000, pp. 97-114.

VAN EK, J.A. *Objectives for foreign language learning*. Volume 1: Scope. Strasbourg: Council of Europe, 1986. Acesso em 27 mar. 2008. Disponível em <www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/Scope_VanEk_EN.doc>

VILLARDI, R. & OLIVEIRA, E. G. de. *Tecnologia na Educação: uma perspectiva sócio-interacionista*. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILLIS, J. *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman, 1996.

ANEXOS

1. Currículo estrutural.

Ensino Médio (1º ANO): TURMA 12Q

1st TRIMESTER (10/May – 7/Jul)

- Questions about the students, their preferences, what they like to do in their free time, etc.;
- Answering the enrollment list, name, how to put the date on the notebook, greetings;
- Hours (all formats);
- Numbers (cardinal and ordinal numbers until one thousand);
- Alphabet;
- Days of the week, months, seasons;
- Plural of the nouns.

Evaluation:

- text (2.0 points);
- oral test (2.0 points);
- written test (6.0 points);
- extra points: games about the alphabet (1.0 point), hours (1.0 point), and numbers (1.0 point).

2nd TRIMESTER (10/Jul – 30/Set)

- Verb *to be* in the present and past tenses (affirmative, interrogative, and negative forms);
- *There to be* in the present and past tenses (affirmative, interrogative, and negative forms);
- Continuous Forms: present and past tenses (affirmative, interrogative, and negative forms);
- Personal Pronouns.

Evaluation:

- text (1.0 point);
- oral test (1.0 point);
- written test (2.0 points);
- written test (5.0 points);
- extra points: three exercises (1.0 point each one).

3rd TRIMESTER (2/Oct – 8/Jan/2007)

- Imperative forms (affirmative and negative);
- Simple Present (affirmative, interrogative, and negative forms);
- Adjective Pronouns;
- Prepositions (in, on, at);
- Articles.

ANEXOS

From: [Bruna Cardozo](#)
To: [julianemoura@pop.com.br](#); [anapaula.brasil@pop.com.br](#); [carmendesouza@pop.com.br](#); [bybabrunynh@pop.com.br](#); [dudacoutinho@hotmail.com](#); [fabpoa@pop.com.br](#); [thiago.g@pop.com.br](#); [selma.selsolma@gmail.com](#)
Sent: Tuesday, November 21, 2006 3:20 PM
Subject: Do you have a healthy life?

Do you always drink water?

Do you practice sports?

Do you take a shower everyday?

So pay attention to this!!!

ANEXOS

From: [Thiago Gonçalves](#)
To: [julianemoura@pop.com.br](#) ; [anapaula.brasil@pop.com.br](#) ; [carmendesouza@pop.com.br](#) ; [bybabrunynh@pop.com.br](#) ; [dudacoutinho@hotmail.com](#) ; [fabpoa@pop.com.br](#) ; [thiago.g@pop.com.br](#) ; [selma.seloalma@gmail.com](#)
Sent: Tuesday, November 21, 2006 3:08 PM
Subject: Do you have a healthy life?

Do you go to bed early?

Do you always brush your teeth?

Do you have breakfast everyday?

So pay attention to this.

ANEXOS

From: [Eduarda Coutinho](#)
To: julianemoura@pop.com.br ; anapaula.brasil@pop.com.br ; carmendesouza@pop.com.br ; bybabrunynh@pop.com.br ; dudacoutinho@hotmail.com ; fabpoa@pop.com.br ; thiago.g@pop.com.br ; selma.selsoalma@gmail.com
Sent: Tuesday, November 21, 2006 3:08 PM
Subject: Do you have a healthy life?

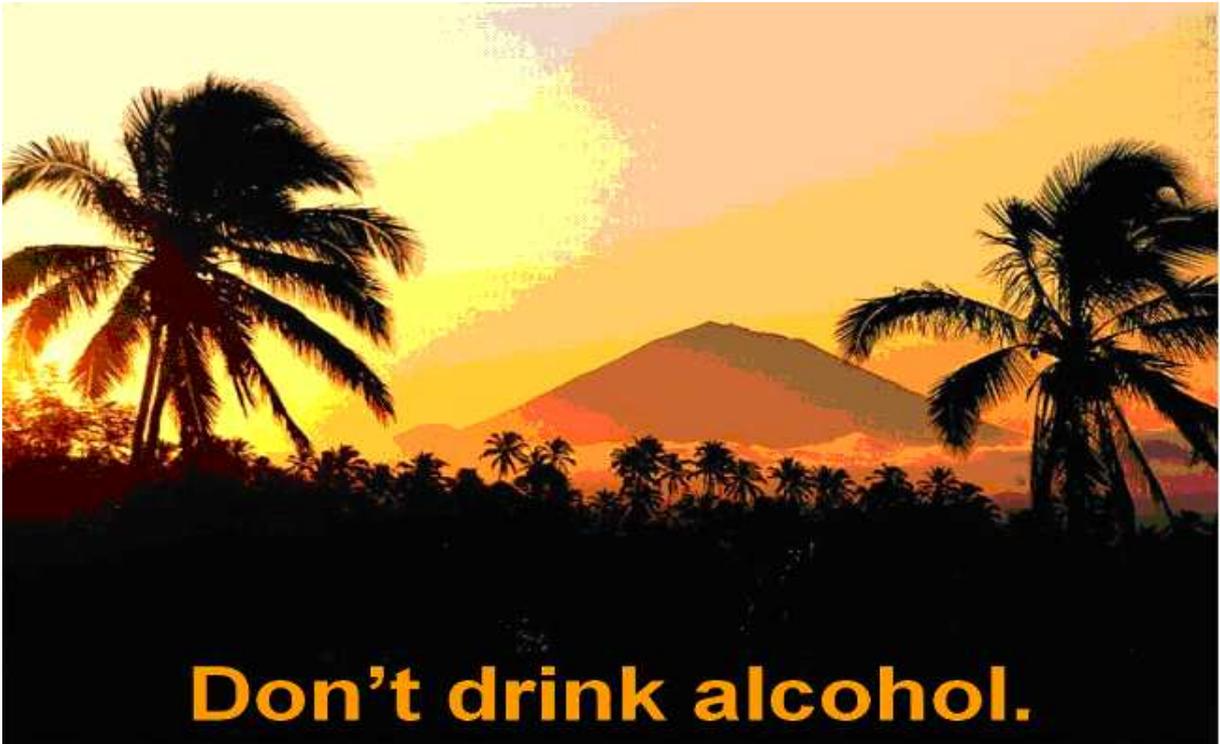
Do you smoke.?

Do you always eat vegetables.?

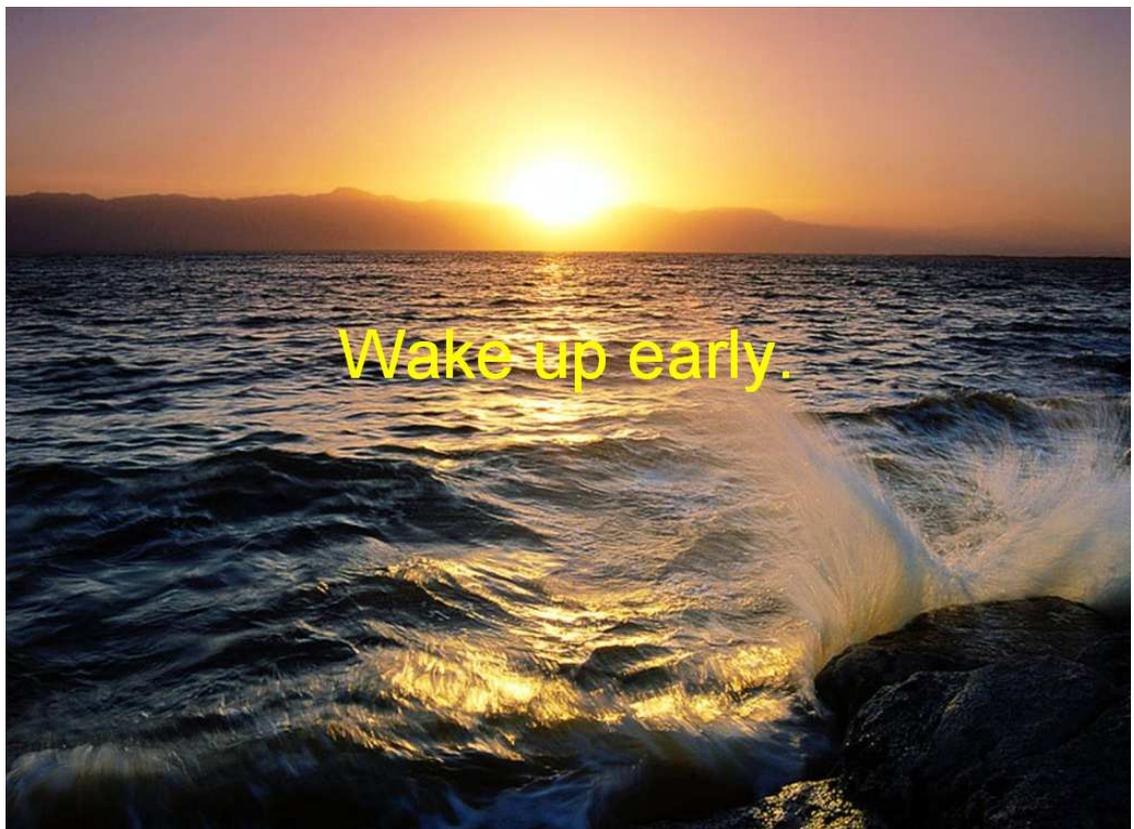
Do you practice sports sometimes.?

So see this!

ANEXOS



ANEXOS



ANEXOS

