



Revista do Mestrado em Estudos Linguísticos

Vitória, v.7, nº especial ABEHTE (2013)

Revista (Con)Textos Linguísticos
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Departamento de Línguas e Letras
Centro de Ciências Humanas e Naturais

Av. Fernando Ferrari nº 514
Goiabeiras – Vitória - ES
CEP: 29075910
Telefax: (27) 33352801
www.linguistica.ufes.br
contextoslinguisticos@hotmail.com.br

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

Revista (Con) Textos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 7, n. especial ABEHTE (2013) . – Dados eletrônicos. – Vitória : PPGEL-UFES, 2007-
Semestral.

ISSN 2317-3475

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:
Saulo de Jesus Peres
CRB6 – Reg. 676/ES

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitora: Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Junior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Júlio Bentivoglio

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Jurema José de Oliveira

Subchefe: Virgínia Beatriz Baesse Abrahão

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Maria da Penha Pereira Lins

Coordenador Adjunto: Alexsandro Rodrigues Meireles

Conselho Editorial

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES), Ana Cristina Carmelino (UFES), Edenize Ponzo Peres (UFES), Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP), Erasmo D'Almeida Magalhães (USP), Fernanda Mussalim (UFU), Gregory Riordan Guy (New York University), Hilda de Oliveira Olímpio (UFES), Ingedore Grunfeld Vilaça Koch (UNICAMP), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES), Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), José Augusto Carvalho (UFES), José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG), Júlia Maria da Costa de Almeida (UFES), Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN), Lilian Coutinho Yacovenco (UFES), Luciano Vidon (UFES), Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP), Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria da Penha Pereira Lins (UFES), Maria Silvia Cintra Martins (UFSCAR), Marina Célia Mendonça (UNESP), Marta Scherre (UNB/UFES), Micheline Mattedi Tomazi (UFES), Virgínia Beatriz Baesse Abrahão (UFES).

Comissão Editorial

Alexsandro Rodrigues Meireles (Editor-gerente, Leitor de Prova), Kyria Finardi (Editora de Seção, Editora de Texto, Leitor de Prova), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção), Ana Cristina Carmelino (Editora de Layout), Aurélia Lyrio (Editora de Texto).

Organizador

Associação Brasileira de Estudos de Hipertexto e Tecnologias Educacionais (ABEHTE)

SUMÁRIO

Artigos

| | |
|--|--------------------------------|
| VIDEOGAMES, LEITURA E LITERATURA: APROXIMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS MULTI E TRANSDISCIPLINARES Adriana Falqueto Lemos, Maria Amélia Dalvi | PDF 6-27 |
| AUXILIANDO PRÁTICAS DE LEITURA DE IMAGEM: A TECNOLOGIA COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM EM ARTE Andréia Chiari Lins, Thalyta Monteiro | PDF 28-41 |
| Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea Antonio Carlos Xavier | PDF 42-61 |
| REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO BASEADO EM TAREFAS COMO APORTE TEÓRICO PARA A METODOLOGIA WEBQUEST Camila Gonçalves dos Santos | PDF 62-78 |
| TICs NO ENSINO PRESENCIAL: EVIDÊNCIAS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO Dáisa Teixeira, Kyria Finardi | PDF 79-96 |
| FÓRUMS EDUCACIONAIS EM EaD: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESVIO DO TÓPICO DISCURSIVO Elaine Cristina Forte-Ferreira, Kennedy Cabral Nobre, Vicente de Lima-Neto | PDF 97-111 |
| NOVAS TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: PARCERIAS EM DEBATE Erineu Foerste, Gerda Margit Schutz Foerste | PDF 112-129 |
| TRABALHO DOCENTE NO ESPÍRITO SANTO E A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA Fernanda Astori, Silvana Batista Sales, Silvana Ventrorm | PDF 147-166 |
| BLOGS E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO Gabriela Bohlmann Duarte | PDF 167-185 |
| MEDIÇÕES DE NOVAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS Gerda Margit Schutz Foerste, Fernanda Monteiro Barreto Camargo | PDF 186-198 |
| PROFESSORES GERAÇÃO Y: MUDANÇA DE PERFIL NÃO GARANTE USO MAIS EFICAZ DE NOVAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL Janaina da Silva Cardoso | PDF 199-219 |
| A LEITURA ONLINE E HIPERTEXTUAL COMO MEIO DE INSERIR PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DIGITAIS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO Jossemar de Matos Theisen | PDF 220-237 |
| CRENÇAS DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE O USO DO FACEBOOK Kyria Rebeca Finardi, Beatriz Pimental | PDF 238-253 |
| TICS E INTERAÇÃO TRANSCULTURAL NO ENSINO DE L2 Kyria Rebeca Finardi, Jackson Reder | PDF 254-272 |
| INTERNET TOOLS IN THE DESIGN OF A TASK CYCLE FOR L2 TEACHING Kyria Rebeca Finardi, Maria Carolina Porcino | PDF 273-292 |
| BELIEFS ON THE USE OF FACEBOOK AS A COMMUNICATION TOOL BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS Kyria Rebeca Finardi, Thiago Veronez | PDF 292-311 |
| FACEBOOK AS A TOOL FOR L2 PRACTICE Kyria Rebeca Finardi, Jessica Malacarne Covre, Ludmila Boldrini Santos, Sabrina Ponath Peruzzo, Carlos Alberto Hildeblando Junior | PDF 312-325 |
| OS IMPACTOS DA BANALIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO NAS REDES SOCIAIS Solange Carvalho | PDF 326-344 |
| PERCEPÇÕES SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA Valéria Septímio Alves Fadini, Silvana Ventrorm, Karla Ribeiro de Assis Cezarino, Carla Renata Natali Machado, Luciana Lopes Cypriano Barreto | PDF 345-356 |
| HIBRIDIZANDO O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA UFRN: UMA EXPERIÊNCIA COM JOGOS ELETRÔNICOS DO TIPO MMORPG Wilka Catarina da Silva Soares, Janaina Weissheimer | PDF 357-373 |

APRESENTAÇÃO

Este número da revista (Con)Textos Linguísticos é especial. Especial por tratar-se de um volume que contempla artigos de autoria de alunos da graduação e pós, além de professores e pesquisadores ligados à área de Tecnologia e Educação que participaram com apresentação de trabalhos no V Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos de Hipertexto e Tecnologias Educacionais – ABEHTE - realizado nos dias 27 e 28 de junho de 2013 na Universidade Federal do Espírito Santo.

Esta publicação marca a abertura de um importante espaço de produção científica e discussão no cenário capixaba e nacional, impulsionados pela ABEHTE que com sua gestão itinerante, a cada dois anos leva essa discussão para uma nova região do Brasil.

Estão contemplados neste número 21 artigos apresentados no V Encontro Nacional da ABEHTE que teve como Tema Tecnologias Digitais, Educação e Compromisso Social. Nesta edição especial, a Revista (Con)Textos Linguísticos reserva aos pesquisadores iniciantes, bem como aos já estabelecidos, um lugar de interlocução e posicionamento sobre conclusões estabelecidas a partir de investigações feitas em diversas áreas da Tecnologia e da Educação.

Kyria Finardi

Presidente ABEHTE 2012-2013

VIDEOGAMES, LEITURA E LITERATURA: APROXIMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS MULTI E TRANSDISCIPLINARES

Adriana Falqueto Lemos*

Maria Amélia Dalvi**

Resumo: O trabalho é um recorte e refere-se a uma pesquisa realizada no plano da pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo iniciada em 2013, com enfoque no *videogame* como objeto cultural em interface com a literatura. Este texto oferece um mapeamento, através de um *corpus* que se originou da coleta de livros, teses, dissertações, monografias e artigos que continham as palavras-chave “*videogame*”, “leitura” e “literatura” simultaneamente, pesquisas essas que foram feitas majoritariamente nos Estados Unidos. Uma primeira constatação é a de que, fora do Brasil, as pesquisas têm sido feitas de maneira multi e transdisciplinar por acadêmicos de várias áreas de estudos desde a década de 1980 (RUTTER; BRYCE, 2006); no Brasil, a maioria dos estudos com jogos digitais teve início na década de 1990 e está vinculada à ideia de ferramenta lúdica no processo ensino-aprendizagem, ou seja, são de cunho pedagógico (PERANI, 2008). Através da análise do *corpus*, foi possível pontuar: a) as áreas de estudo que pesquisam *videogames*; b) os autores mais recorrentes nos trabalhos brasileiros; c) as contribuições e lacunas das pesquisas no cenário brasileiro. Através desse levantamento de dados foi possível que se conhecesse os autores mais relevantes dentro do foco da pesquisa de dissertação em construção. Esses autores foram, posteriormente, no capítulo cinco da pesquisa principal, discutidos e revisados. Nesta ocasião, procurou-se apresentar um delineamento das ideias principais de autores e publicações contendo as palavras-chave relacionadas com a pesquisa (no caso, *videogame*, leitura, literatura). Esses dados nos ajudaram a delimitar o escopo de nossa própria pesquisa e podem ser úteis para pesquisadores que queiram conhecer a atualidade da pesquisa de *videogames* em interface com a leitura e a literatura.

Palavras-chave: *Videogame*. Pesquisa. Mapeamento.

Abstract: This article is part of a study entitled “Literatura, Videogames e Leitura: intersemiose e multidisciplinaridade” carried out in postgraduation course in Literature at the Federal University of Espírito Santo. The study focuses on videogames as cultural objects and its interface with literature. This article offers a review of books, theses, monographs and articles with the keywords “videogame”, “reading” and “literature”. These studies were produced mainly in the United States; in Brazil, the review can be used as guidance in order to understand the research area of electronic games and videogames. Out of Brazil, research has been conducted in a

* Licenciada em Letras Inglês e mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo. E-mail: flemos.adriana@gmail.com.

** Licenciada e mestre em Letras e doutora em Educação, é professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo. E-mail: mariaamelialdalvi@gmail.com.

multidisciplinary way, with the involvement of a wide range of researchers in a variety of areas of study since 1980 (RUTTER & BRYCE, 2006); in Brazil, most studies regarding digital games began around the first years of the 90s and is bounded to the idea that these games are ludic tools that can be used in the learning process (PERANI, 2008). Through the analysis of the corpus, it was possible to understand: a) the study areas that research videogames; b) the most recurring authors in Brazilian studies; c) the progress and gaps in the Brazilian research field. Through this mapping, it was possible to get acquainted with authors that are relevant to the dissertation research. Afterwards those authors were read, reviewed and discussed in chapter five of the main study. In this occasion, the objective was minimally to present the main ideas of authors and publications that contained the keywords correlated with this research. These data may be relevant to researchers that want to know about this area of study.

Keywords: *Videogame*. Research. Survey.

Introdução

Esse artigo apresenta *videogames*¹ enquanto objeto de estudo multi e transdisciplinar, em interface com a leitura e a literatura, a partir de publicações no âmbito nacional e internacional. O texto é um recorte de um trabalho mais amplo (a dissertação provisoriamente intitulada *Literatura, videogames e leitura: intersemiose e multidisciplinaridade*) que vem sendo realizado no plano da pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. O artigo, assim, dá a ver uma das etapas, denominada pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2006).

Sendo uma área de estudos constituída a partir dos anos de 1980, o *game studies*, todavia, ainda não possui grande representatividade nas pesquisas acadêmicas. De acordo com o que pôde ser apurado nos sítios virtuais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Scientific Electronic Library Online (SciELO) ou no Portal de Teses e Dissertações com acesso via Domínio Público, ainda não há pesquisas no Brasil que sejam indexadas com as palavras-chave “literatura”, “leitura” e “*videogames*” simultaneamente.

¹ Para Grant Tavinor (2009), o termo *videogame* é uma cunhagem que faz alusão a qualquer jogo digital, seja ele jogo de computador ou jogo eletrônico. A despeito dessa observação, para fins de nomenclatura, institui-se neste trabalho que, apesar das várias nomenclaturas utilizadas por estudiosos do ramo, a pesquisa se concentra nos jogos que são feitos para serem jogados em *consoles*, embora alguns deles tenham versões produzidas para computadores. A nomenclatura também é amplamente usada na série de livros teóricos de Mark Wolf e Bernard Perron (*Video Game Theory Reader 1 e 2*), publicados em 2003. Nos trabalhos de Wolf e Perron (2003), o uso do termo *video game* ocorre como palavras separadas, o que é devidamente explicado e justificado no contexto das obras mencionadas, mas que aqui não nos interessa de perto.

Com o desejo de entender esse campo de pesquisa, inserindo nosso próprio projeto nele, percebemos que é importante que seja traçado um panorama das pesquisas sobre *videogames* isoladamente e também das pesquisas sobre *videogames* em sua articulação com a leitura quanto com a literatura. Isso é necessário para que possamos conhecer e nos apropriar do conhecimento acadêmico-científico já produzido. Esse tipo de mapeamento é importante porque nos permite entender que questões estão sendo colocadas pelos estudiosos, que pesquisas estão sendo desenvolvidas, que perguntas ficaram ainda por ser respondidas e quais respostas as pesquisas já deram.

As primeiras pesquisas

A pesquisa sobre a produção e apropriação cultural dos jogos de *videogames* começou a se desenvolver recentemente e de maneira multi e transdisciplinar. Rutter e Bryce (2006) afirmam que o interesse acadêmico pela pesquisa de/com jogos digitais começou na década de 1980, com artigos de pesquisadores como Hemnes (1982), o primeiro a pensar na instituição de uma lei de direitos autorais para resguardar a participação criativa dos *designers* na indústria dos jogos digitais. O trabalho de Sedlak, Doyle e Schloss (1982) foi, também segundo Rutter e Bryce (2006), pioneiro no estudo do uso de jogos digitais que pudessem ser usados como um auxílio para o desenvolvimento de integração social, através de recreação, para pessoas com problemas de aprendizado. Esse trabalho é usado, ainda hoje, como referência para pesquisas que tratam do uso terapêutico dos *videogames*.

Data também de 1981 um estudo de caso feito por Timothy McCowan, na época um estudante de medicina. Esse trabalho apresenta um estudo sobre as lesões no ligamento do pulso que eram originárias dos atos repetitivos executados pelas mãos dos jogadores enquanto estes jogavam o *videogame Space Invader*. Ainda hoje, seu artigo é referência para estudos ligados às lesões e outras consequências que estão relacionadas com a prática de jogos digitais. Essas observações sobre os trabalhos realizados no início dos anos 1980 já nos assinalam que o interesse acadêmico pela pesquisa de jogos digitais nasceu multi e transdisciplinar.

Nos itens subsequentes deste trabalho, apresentamos alguns pesquisadores e suas principais publicações e contribuições em *game studies*, com vistas ao delineamento de

um cenário contemporâneo da área em foco. Dividimos essa apresentação em duas partes: uma primeira foca as pesquisas e pesquisadores fora do Brasil e uma segunda parte foca as pesquisas e pesquisadores brasileiros.

As pesquisas e os pesquisadores multi e transdisciplinares fora do Brasil

De acordo com Mark Wolf e Bernard Perron (2003), o primeiro livro escrito inteiramente a respeito de *videogames* e seu uso como objeto de estudo, para além da sua funcionalidade, foi publicado em 1982. O pesquisador e desenvolvedor de jogos Chris Crawford dedicou-se a descrever e teorizar jogos de computador e *consoles* de *videogames* a fim de produzir um livro chamado *The Art of Computer Game Design*. Desde esse lançamento, Crawford já publicou mais três livros a respeito do assunto. Foi somente a partir desse livro, tratando do estudo dos *videogames*, da sua produção até a sua recepção, que outras produções acadêmicas foram sendo feitas de forma ampla e multidisciplinar por vários pesquisadores no campo das ciências sociais, médicas, da educação, da filosofia, da teoria literária e da arte. A pesquisa de Crawford (1982) serviu como uma das bases bibliográficas para o trabalho de Lemos (2012).

Na pesquisa que articula *videogames* e ciências sociais destaca-se o trabalho de Miguel Sicart, que questiona a produção dos jogos dentro do viés da ética nas relações sociais. O pesquisador se interessa pela área de jogos, ética, *design* de jogos e arte, e mantém um sítio na internet com todos os seus artigos disponíveis *online*. Esses artigos vêm sendo produzidos desde 2003 e, além deles, o sítio também mantém disponível partes do seu livro *The Ethics Of Computer Games* (2009) para *download*. Até 2011, ele já tinha publicado 14 artigos, além de um livro. Na visão de Sicart, se os jogos possibilitam escolhas, eles também implicam responsabilidades.

Ian Bogost, acadêmico e designer de *videogames*, é um filósofo das novas mídias, e seu trabalho foca os *videogames* e as mídias de computador. Ele é professor de Estudos de Mídia e de Computação Interativa em duas universidades distintas, a Ivan Allen e o Instituto Geórgia de Tecnologia. Seu trabalho aborda o universo do *videogame*, sua influência nas relações interpessoais e as mudanças sociais que ocorrem em comunidades que têm acesso à essa mídia. Além de um livro chamado *Persuasive*

Games: The Expressive Power of Videogames (2007), ele já publicou mais três em parceria com outros pesquisadores (BOGOST, 2006, 2009 e 2011).

Nick Montfort, parceiro de Bogost, é autor de poemas computacionais, crítico, teórico e pesquisador de arte e mídia digital. Atua como professor de mídia digital no Programa em Escrita do Instituto de Tecnologia de Massachusetts. O professor tem várias publicações, e suas pesquisas na área começaram com sua tese de bacharelado chamada *Interfacing with Computer Narratives: Literary Possibilities for Interactive Fiction* (1995). Desde então, ele já produziu diversos trabalhos, entre artigos, livros (MONTFORT, 2003, 2005) e apresentações que estão disponíveis em sua página na internet.

Joseph Simpson, da Universidade de Oklahoma, desenvolveu a pesquisa para sua tese de mestrado em Ciências Sociais, lançada em formato de livro e intitulada *Virtual Rituals: Structural Ritualization Theory and Massive Multiplayer Online Role-playing Games* (2008), tratando de rituais sociais que são usados pela comunidade que faz uso dos jogos *online* de interpretação de papéis. Simpson (2008) analisou os jogos de *Massive Multiplayer Online Role-playing Game* (MMORPG), por meio de pesquisa *online* feita em eventos coletivos, nos quais os jogadores tomavam parte enquanto jogavam, e percebeu que tais atos promoviam um comprometimento nas comunidades virtuais nas quais esses jogadores estavam inseridos.

Sobre as pesquisas que inter-relacionam educação e *videogames*, destacamos Gonzalo Frasca, pesquisador e desenvolvedor de jogos que escreveu o artigo “*Videogames of the Oppressed: critical thinking, education, tolerance and other trivial issues*” (2002), que trata de questões sociais e políticas ligadas à criação e recepção dos jogos, lidando diretamente com teorias da pedagogia do oprimido de Paulo Freire (2000), leitura crítica e educação. Frasca também publicou outro artigo, “*Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology*” (2003), sobre as diferenças entre simulação e narrativa nos jogos digitais. O autor manteve um *webblog* sobre suas pesquisas de maio de 2001 a março de 2011, publicando no mesmo, recentemente, sua tese de PhD intitulada *Play the Message: Play, Game and Videogame Rhetoric* (2007). Harry J. Brown, outro pesquisador de *videogames* e educação, publicou um livro chamado *Video Games and Education* (2008), resultado de pesquisas sobre as questões éticas e didáticas que envolvem a criação e a recepção dos jogos de *videogame* pela audiência.

As pesquisas no campo de teorias filosóficas, artísticas e literárias e suas aplicações ao estudo de *videogames* têm destaque com os trabalhos de Richard Rouse III, um estudioso no campo e *designer* de jogos famosos no mercado, como, por exemplo, *The Suffering* (2004). Rouse publicou o livro *Game Design: Theory & Practice* (2001, 2005), que serve de suporte para discussões teóricas sobre a construção estética e técnica de jogos. Jesper Juul, outro autor muito citado, questiona a narrativa dos jogos de videogames e quem deve estudá-las em seu artigo “*Games Telling stories? A brief note on games and narratives*” (2001), publicado no periódico *Game Studies*; posteriormente, o autor publica “*Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*” (2005), ampliando a discussão levantada no artigo anterior. No mesmo periódico, *Game Studies*, Marie-Laure Ryan publicou pesquisa na qual investiga o estudo da narrativa e seu desenvolvimento em jogos digitais, o “*Beyond Myth and Metaphor - The Case of Narrative in Digital Media*” (2001).

Espen Aarseth, por sua vez, desenvolve pesquisa em jogos desde sua tese de doutorado, intitulada *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature* (1997), que se tornou um marco na pesquisa estética e técnica de *videogames* por causa do emprego, feito de maneira inédita, do conceito *ergodic*. Aarseth é um dos criadores do sítio virtual com artigos científicos sobre *videogames* já citados, o *Game Studies*. Aarseth assina uma gama de artigos já publicados e é membro da comissão do jornal *Advisory Board of GIAMIE*.

Henry Jenkins escreveu o artigo “*Games, The New Lively Art*” (2005), tratando do avanço tecnológico e criativo dos *videogames*. Ele é professor do curso de Comunicação, jornalismo e cinema da Universidade do Sul da Califórnia. No seu sítio virtual na internet, ele disponibiliza muitos artigos sobre *videogames* e suas outras áreas de interesse.

Janet Murray tratou, na palestra “*Why Study Games?*” (2005), que foi parte da *MSC Annual Arts Festival*, das diferenças entre Ludologia e Narratologia e de ideias a respeito de como o estudo dos jogos pode ser conduzido. Janet Murray tem outros artigos tratando de mídias como cinema e *videogames* disponíveis em seu sítio pessoal na internet. Ela é professora no curso de graduação em Mídia Digital da Escola de Literatura, Comunicação e Cultura do Instituto de Tecnologia da Geórgia.

Thomas Apperley desenvolve trabalho sobre o estudo dos gêneros dos jogos, mais voltada ao *design* dos mesmos, desde sua pesquisa “*Genre and game studies: Toward a critical approach to video game genres*” (2006). Apperley é pesquisador adjunto da Escola de Artes da Universidade da Nova Inglaterra, e seus artigos sobre etnografia e *videogames* podem ser acessados através do sítio virtual que é mantido pela universidade à qual ele está afiliado.

Jason Rutter e Jo Bryce, já citados, abordam o campo da teoria dos jogos com revisões que as atualizaram e que visam a contribuir para a pesquisa de jogos digitais. Os capítulos do livro *Understanding Digital Games* (2006) tratam de perspectivas que se demonstram relevantes no estudo dos jogos digitais, em apoio aos cursos práticos na área. Elencamos ainda Diane Carr, David Buckingham, Andrew Burn e Gareth Schott, autores de livro *Computer Games: Text, Narrative and Play* (2006), com pesquisa que pretende compreender uma análise dos jogos de computador e *videogames*, introduzindo conceitos e teorias do campo da literatura, de filme e de mídia, e os aplica, por meio da combinação de métodos de análise textual, a um *corpus* de jogos, selecionados pela sua representatividade.

No artigo “*From Faerie Tale to Adventure Game*” (2007), o pesquisador e professor em literatura Michael Nitsche estuda os paralelismos entre a literatura de ficção científica e os jogos de ação, analisando elementos presentes em ambas as mídias, como personagens e cenários. Nitsche tem outras publicações disponíveis em seu sítio virtual pessoal e é professor associado na escola de Literatura, Comunicação e Cultura do Instituto de Tecnologia da Georgia.

Ainda em 2007, Paul Cheng publicou o artigo “*Waiting for Something to Happen: Narratives, Interactivity and Agency and the Video Game Cut-scene*”, que oferece uma visão sobre como as *Cut-Scenes* (cenas de filmes geradas por computador, chamadas *Computer Graphics*, CG), numa visão transmediada, estabelecem-se numa relação entre narrativa, jogo, cinema, simulação e *videogame*.

Em *The Art of Videogames* (2009), Grant Tavinor discute questões ligadas ao *videogame* na busca por explicações acerca da qualidade da mídia, se esta é arte ou não. O livro trata de assuntos do campo da narrativa e da ficção interativa numa perspectiva filosófica e estética. Tavinor tem uma pesquisa intensa no campo de arte, filosofia e *videogames*, que vem se transformando em publicações de artigos e livros que podem

ser acessados em sítio virtual pessoal na internet. Ele é professor na Lincoln University da Nova Zelândia.

Will Brooker publicou o artigo “*Camera-Eye, CG-Eye: Videogames and the ‘Cinematic’*” (2009), tratando do estudo das CGs por meio de teorias multidisciplinares de cinema, sua área de pesquisa.

Já o livro *Well Played 1.0: Video Games, Value and Meaning* (2009), organizado por Drew Davidson, tem como objetivo ajudar no desenvolvimento e na definição do que seja uma área de estudo de *videogames*, assim como na ideia do seu valor como experiência. Para o autor, o *videogame* é uma mídia complexa que merece cuidadosa interpretação e análise.

Como se pode notar, há diversos pesquisadores trabalhando em *game studies*, de diferentes instituições, com múltiplos focos e filiações teórico-metodológicas, e as contribuições se espraiam por campos disciplinares muito distintos, tomando muitas vezes caminhos multi e transdisciplinares, agenciando contribuições, por exemplo, da Teoria e História da Arte, das Ciências Sociais, da Comunicação Social, da Crítica Literária, da Educação e da Filosofia.

As pesquisas e os pesquisadores multi e transdisciplinares no Brasil

Nesse processo de investigação de pesquisas recentes sobre *videogames*, leitura e literatura, realizamos busca por publicações disponíveis no sítio virtual da Capes. Não localizando resultados relevantes, foi empreendida uma segunda busca, com a utilização das palavras-chave “videogame”, “literatura” e “jogos eletrônicos”. Foram encontrados quatro artigos, dos quais três estão escritos em espanhol e um em inglês. A pesquisa mais antiga, chamada “*Videojuegos y educación*”, data de 1998 e foi publicada na Espanha, em Andaluz, pelo pesquisador Félix Etxeberria. O artigo aborda, principalmente, o lado positivo do uso de *videogames* como ferramenta educativa.

Ainda sobre *videogames*, a segunda pesquisa encontrada data de 2006 e é de autoria de Lucio Rehbein Felmer, Paula Alonqueo Boudon e Michael Filsecker da Universidad de La Frontera no Chile. Sob o nome de “*Aprendizaje implícito en usuarios intensivos de videojuegos*”, o artigo visou investigar o uso dos jogos de *videogame* como veículos na aprendizagem implícita.

Da Universidade de Costa Rica, os professores José Moncada Jiménez e Yamileth Chacón Araya investigam os efeitos psicológicos, fisiológicos e sociais dos jogos nas crianças e adolescentes no trabalho “*El efecto de los videojuegos en variables sociales, psicológicas y fisiológicas en niños y adolescentes*” (2012). Os autores destacam que, mesmo sendo uma indústria milionária, as investigações científicas feitas, de forma sistemática, em torno do *videogame* são poucas. Os pesquisadores acreditam que essa mídia fará parte da vida cotidiana de pessoas em todo o mundo no futuro, por isso destacam a importância de estudos que possam entender a influência dos *videogames* na vida das pessoas a longo prazo.

A pesquisa “*Relations Between Media, Perceived Social Support and Personal Well-Being in Adolescence*”, desenvolvida por Jorge Castellá Sarriera, Daniel Abs e Lívia Maria Bedin, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e Ferran Casas, da Universitat de Girona, na Espanha, publicada em 2012, objetiva avaliar quais são as tecnologias que geram bem-estar para adolescentes e em que medida isso ocorre. Participaram da pesquisa 1589 adolescentes brasileiros, que responderam a questionários sobre internet, jogos de computador, *videogames*, computadores, celulares e televisão.

Na falta de mais artigos que pudessem ser encontrados nos portais da Capes, no portal Scielo, ou no Portal de Teses e Dissertações com acesso via Domínio Público, recorremos ao sítio de buscas na internet *Google*. Utilizando as palavras-chave de busca “*videogame*”, “pdf”, “literatura” e “jogos eletrônicos”, conjugados ou em separado, foi possível encontrar 10 pesquisas feitas por estudantes e professores de várias universidades do Brasil.

Essas pesquisas, que foram catalogadas, foram se desdobrando em outras mais, com o uso da ferramenta de busca de currículos dos pesquisadores no sítio virtual da Plataforma Lattes. Embora tendo sido feito com o uso de um sítio virtual que não tem qualificação científica (*Google*), esse mapeamento foi primordial para que fosse possível, dentro desta atual investigação, estabelecer parâmetros do que possa ser a área de pesquisa de *videogames* no Brasil.

A pesquisa mais antiga data de 2003 e se chama “A utilização dos Role-Playing Games digitais no processo de Ensino-Aprendizagem”; trata-se de um relatório feito por João Ricardo Bittencourt e Lucia Maria Martins Giraffa. Desenvolvido na Pontifícia

Universidade do Rio Grande do Sul, o estudo aborda aspectos multidisciplinares na pesquisa sobre *videogames* de *Role Playing Game* (RPG), a concepção desse tipo de jogo e a construção do mesmo, além de discutir os aspectos didáticos que possam surgir num processo educacional com o uso da ferramenta de jogo digital. Ao final, os pesquisadores declaram que a área de jogos digitais está em expansão e por isso a pesquisa tem alto potencial, no tocante do desenvolvimento de novas ferramentas, com finalidades de entretenimento e educação. Desde a publicação desse relatório, Ricardo Bittencourt desenvolve pesquisa sobre jogos digitais e educação.

Em 2004, Lynn Rosalina Gama Alves, da Universidade de Federal da Bahia, apresentou a pesquisa como tese de doutorado chamada *Game Over: Jogos Eletrônicos e Violência*, e trouxe a proposta de avaliar, por meio de revisão de literatura e de entrevistas com jogadores, impactos da violência dos *videogames* na vida social da audiência. Foi possível, conforme a autora, desmistificar a ideia de que os jogos seriam influenciadores de comportamentos nocivos, com a compreensão de que, ao contrário, tais *videogames* são fontes de sociabilidade e de prazer, além de aprendizagem. Para a autora, os jogos devem ser explorados em ambiente escolar. Atualmente Pós-Doutora em Jogos eletrônicos e aprendizagem pela Università degli Studi di Torino, Alves é professora adjunta e pesquisadora da Universidade Federal da Bahia.

Em trabalho chamado “Breves considerações acerca do videogame”, apresentado no Congresso Brasileiro de Ciências Comunicação em 2004, em Porto Alegre, Sérgio Nesteriuk Gallo aborda o surgimento dos *videogames* e seus desdobramentos, além da análise de teorias que embasam o estudo do mesmo, como a Narratologia. O pesquisador desenvolve estudo na área desde 1997 e tem tese de mestrado e doutorado contendo investigações sobre o tema. Durante os anos de 2005 e 2007, desenvolveu, junto a Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (Fapesp) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pesquisa intitulada “Mapa do Jogo”, que visou formar *corpus* através de coleta, descrição e análise de dados, para posterior sistematização de pesquisa acadêmica e científica sobre *videogames*. Os resultados seriam publicados em sítio virtual chamado *CS: Games*, com vistas de ser o primeiro sítio virtual de referências no Brasil sobre pesquisas em *videogames*. No entanto, o sítio virtual está atualmente fora do ar, embora o endereço (<http://csgames.incubadora.fapesp.br>) siga disponível no currículo Lattes do referido

pesquisador. Sua publicação mais antiga a respeito de *videogames* data de 2003 e se chama “Ludologia e(m) videogame”. Essa pesquisa foi publicada nos Anais do Congresso Intercom, em Belo Horizonte.

Dulce Márcia Cruz, professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), apresentou, em 2005, o trabalho “A Intertextualidade Entre os Games e o Cinema” no I Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação da Universidade do Estado da Bahia. A pesquisa investiga similaridades entre as narrativas de roteiro para *videogames* e para o cinema utilizando o jogo *Final Fantasy IX* como *corpus* da pesquisa. Entre 2001 e 2004 a pesquisadora desenvolveu o projeto “Estética das mídias eletrônicas I: aspectos comunicacionais e educacionais” e, entre 2004 e 2007, “Estética das mídias eletrônicas II: cibercultura e linguagem nos *games* e na educação a distância e semi-presencial”. A partir de 2008 e até 2010 a pesquisadora desenvolveu o projeto de extensão “Jogando e aprendendo nos mundos virtuais: narrativas e possibilidades educativas dos *videogames* no espaço escolar”. Em 2010, ela pesquisou no projeto “Games na escola: oficinas de produção de jogos eletrônicos para crianças”. No ano de 2011 o projeto foi “Letramento digital: oficinas de produção e uso de *games* na escola”. Atualmente, e desde 2012, ela atua no projeto “Multiletramentos: apoio à apropriação crítica e criativa dos *videogames* no espaço escolar”. O trabalho de pesquisa de Cruz na área de *videogames* teve sua primeira publicação em 2001, e conta, atualmente, com diversas outras publicações.

Em 2006, os alunos de graduação Christiano Lima Santos e Frederico Santos do Vale produziram, sob orientação de Henrique Nou Schneider, na Universidade Federal de Sergipe, a monografia para conclusão do Curso de Graduação em Ciência da Computação “Jogos Eletrônicos Na Educação”. Depois de traçar um panorama do que seja jogo e educação na sociedade contemporânea, a pesquisa faz uma abordagem construtivista sobre a interação homem-máquina e a aprendizagem. Para os autores, as pesquisas são necessárias para quebrar os paradigmas que envolvem a prática de jogos de *videogame* e para mostrar que essas práticas são úteis no aprendizado. Para que essa utilidade seja explorada, no entanto, é necessário que os professores recebam uma formação mais adequada. Christiano Lima Santos publicou, entre 2007 e 2009, diversos trabalhos em congressos, todos a respeito de *videogames* e seu uso em processos educacionais, alguns deles focados na educação ambiental.

Ainda em 2006, o então mestrando Alan Queiroz da Costa e o Prof. Mauro Betti publicaram o artigo “Mídias e jogos: Do virtual para uma experiência corporal educativa” na *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. A pesquisa aborda pontos a respeito da virtualidade, da cultura massificada e da espetacularização das atividades corporais propagadas pela televisão, feitas através de desenhos animados e de videogames, além de outros. Uma das saídas propostas pelos autores seria uma atualização do ensino das práticas esportivas tendo em vista o processo de virtualização das atividades corporais.

Também em 2006 foi publicado o primeiro trabalho completo chamado “Comunidades Virtuais de Games: Narrativas que se Desdobram”, do pesquisador Gildeon Oliveira de Sena, que à época era estudante do mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. O trabalho já tem referências de dois pesquisadores brasileiros do tema, Alves (2005) e Nesteriuk (2006), e, apesar da brevidade com que trata do tema, indica a necessidade de atenção da pesquisa em relação aos aspectos da narrativa e às comunidades virtuais que se desenvolvem a partir do contato da audiência com o *videogame*.

No ano de 2007, Sílvia Cristina Franco Amaral e Gustavo Nogueira de Paula publicaram o artigo “A nova forma de pensar o jogo, seus valores e suas possibilidades”. Na pesquisa, os autores abordam preocupações já recorrentes sobre o uso de *videogames* como ferramenta educacional que contribua para a educação e o lazer. Em 2011, Paula se tornou mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, e, desde então, já apresentou e publicou diversos trabalhos na área. Sua tese de mestrado, de 2011, se chama *A Prática de Jogar Videogame Como Um Novo Letramento*.

No mesmo ano, 2007, o graduado em Educação Física Victor de Abreu Azevedo, o Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Giovani De Lorenzi Pires e a doutoranda em Educação Física pela UFSC Ana Paula Salles da Silva publicaram o artigo “Jogos eletrônicos e suas possibilidades educativas” na *Revista Motrivivência*, de Florianópolis. O artigo é um resumo expandido da monografia “‘Press Start’: possibilidades educativas dos jogos eletrônicos”, apresentada para conclusão de curso de Azevedo. Nele, os pesquisadores afirmam que existe pouca divulgação científica dos estudos a respeito de jogos eletrônicos e que o trabalho se deu

em revisão de literatura de pesquisas já feitas na área, no Brasil, no campo da Educação Física. Dentre outros autores, eles citam os já mencionados Costa e Betti (2005, 2006) e Amaral e Paula (2007). Como parte da conclusão, os autores frizam a necessidade de estudo na área e de melhoria na formação do educador em relação uso dos jogos digitais como ferramentas educacionais.

Em 2010, a doutoranda em Comunicação pela Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), Carolina Calomeno, e a mestranda em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Gabrielle da Fonseca Hartman Grimm, publicaram o artigo “Representações visuais: uma análise em jogos digitais educacionais” nos Anais do 9º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. O trabalho consiste numa análise de um jogo do Portal Educacional (www.educacional.com.br). De acordo com as pesquisadoras, o jogo demonstrava problemas que surgiam pela recepção confusa que as representações das imagens do jogo causavam nos usuários, além de empecilhos textuais. Para ambas, o que poderia maximizar a compreensão dos usuários é a participação de equipes de áreas de estudo multidisciplinares na formulação do mesmo.

Também em 2010 Victor de Moraes Cayres é responsável, sob orientação da Professora Catarina Sant’Anna, pela dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, intitulada *Jogando com o drama: análise das possibilidades dramáticas em vídeo-games diante do desenvolvimento tecnológico dos consoles*. Esse arquivo foi encontrado no sítio virtual do Instituto Brasileiro de Tecnologia de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Trata-se de um estudo do *videogame* enquanto mídia que contém traços de drama, ou seja, um estudo multidisciplinar que foi calcado em revisão bibliográfica tanto de teorias de teatro quanto nas de *videogame*.

O trabalho mais recente, uma dissertação para obtenção de título de Mestre em Literatura entregue à Universidade Federal de Pernambuco sob orientação da professora Ermelinda Ferreira, foi escrito por Poliana Barbosa Martins de Oliveira e é intitulado *Narrativas digitais: um passeio pelo universo das obras multimídia*, de 2012. O trabalho, que é desenvolvido a partir de estudo multidisciplinar da área de Letras e Literatura, foca na narrativa desenvolvida por usuários de ferramentas *online*, na perspectiva de uso de *hiperlinks*, e de jogos de RPG tanto presenciais como *online*. A

narrativa no trabalho tem a premissa da contação das histórias que se passam no processo do jogo, estas acontecendo na interação dos componentes, ou seja, os jogadores, que atuam nessa narrativa. Mais uma vez, um dos caminhos apontados na conclusão do trabalho visa a utilização das mídias digitais como ferramentas de aprendizado.

Surgem outros trabalhos ainda, obtidos por outros meios, mas nossa proposta de pesquisa está restrita dentro do que pôde ser apurado com as palavras-chave utilizadas no sítio virtual do *Google* e pela rede de conexões estabelecidas a partir dos nomes dos pesquisadores na Plataforma Lattes. Surgiram outras pesquisas que poderiam ser analisadas nesse panorama, mas elas a) não continham as palavras-chave utilizadas como parâmetro ou b) não foram indexadas na época em que esse levantamento foi conduzido.

Uma leitura dos resultados e algumas considerações finais

Como pôde ser percebido depois da leitura dos trabalhos desenvolvidos no território nacional, notamos que a maioria das pesquisas sobre *videogames* e jogos eletrônicos têm tido foco nos desdobramentos advindos do uso dessa tecnologia em área pedagógica e em processos de ensino-aprendizagem, tanto no que diz respeito ao letramento quanto ao ensino e prática de atividades físicas. Percebe-se que a maioria dos pesquisadores iniciou as investigações sobre *videogames* e jogos eletrônicos em questões mais amplas como: a prática de atividades físicas, no caso dos estudiosos da área de Educação Física; e de semiótica, no caso dos pesquisadores da área de Comunicação; e de Programação, na área de Ciências da Computação.

É importante observar, além disso, que durante o desenvolvimento de suas pesquisas, e no decorrer dos anos, esses estudiosos acabaram optando por, na maioria das vezes, se especializarem na área de Educação, para se aprofundarem no campo de ensino-aprendizagem. Outros acabaram por se especializar em áreas de cunho tecnológico, como Engenharias. Isso corrobora o que já foi dito anteriormente nesta atual pesquisa: a área de estudos que investiga *videogames* e jogos digitais tende a ser multi e transdisciplinar.

A seguir, elaboramos um quadro com os nomes dos pesquisadores aqui citados e as respectivas áreas de graduação e especialização.

| Nome Do Pesquisador | Graduação | Pós-Graduação |
|-------------------------------------|-----------------------------|---|
| Alan Queiroz Da Costa | Educação Física e Pedagogia | Ciências da Motricidade Humana |
| Carolina Calomeno | Desenho Industrial | Ciências da Comunicação |
| Christiano Lima Santos | Ciência Da Computação | |
| Dulce Márcia Cruz | Comunicação Social | Rádio e Televisão, Engenharia de Produção |
| Gildeon Oliveira De Sena | Pedagogia | Educação e Contemporaneidade |
| Gustavo Nogueira De Paula | Educação Física | Linguística Aplicada |
| João Ricardo Bittencourt | Análise De Sistema | Ciência da Computação |
| Lynn Rosalina Gama Alves | Pedagogia | Jogos eletrônicos e aprendizagem |
| Poliana Barbosa Martins de Oliveira | Letras | Literatura |
| Sérgio Nesteriuk Gallo | Comunicação Social | Semiótica |
| Victor de Abreu Azevedo | Educação Física | Educação |
| Victor de Moraes Cayres | Artes Cênicas | Artes Cênicas |

Quadro 1: Pesquisadores e suas áreas de estudo.

Há uma tendência, nas pesquisas brasileiras, de considerar apenas a produção bibliográfica nacional sobre o tema. Percebe-se que as pesquisas brasileiras que foram

catalogadas neste estudo não dialogam mais amplamente com conhecimentos já produzidos pelos estudos da área no exterior, e que essas bibliografias também não se comunicam. Uma possível hipótese para o pouco aproveitamento das pesquisas já feitas pode ser a falta de divulgação ou a falta de artigos em portais especializados (como os de periódicos da Capes e o portal Scielo), além da barreira linguística, haja vista a escassez de trabalhos traduzidos para o português.

Apesar das pesquisas catalogadas serem praticamente pioneiras no Brasil, muito poucas continham referenciais teóricos de pesquisas mais antigas feitas fora do país. As que os contêm o fizeram em número reduzido. São citados: dois trabalhos de Kafai (1995 e 2001) em Bittencourt e Giraffa (2003); Frasca e Jull em Nesteriuk (2004) e Oliveira (2012); e Crawford em Schneider e Santos (2006) e Bittencourt e Giraffa (2003). O autor que mais utilizou textos não traduzidos foi Victor de Moraes Cayres, citando Aarseth, Frasca, Jenkins, Montfort, Bogost, Wolf e Perroni, além de Nesteriuk. Pode-se pensar que, na época em que essas pesquisas foram produzidas, esse material era de difícil acesso, ou que os pesquisadores desejavam desenvolver a pesquisa de jogos digitais e de *videogames* no Brasil de maneira quase que independente. Muito do referencial teórico das pesquisas fica por conta de estudos nas áreas de imagem, educação e psicologia.

Em artigo intitulado “*Games: desenvolvimento e pesquisa no Brasil*”, Lynn Rosalina Gama Alves (2009) afirma – a partir de um ponto de vista bastante polêmico – que tanto a pesquisa quanto o desenvolvimento de mídias como essa, no cenário latino-americano, fica ameaçado por causa dos altos índices de pirataria. Mesmo com esse panorama, segundo a autora, a Associação Brasileira de Desenvolvedores de Jogos Eletrônicos (Abragames) possui 29 empresas associadas e mais 14 instituições corporativas. A mesma pesquisa apontou, numa diferença de três anos (2005 e 2008), um leve crescimento no número de associadas. A falta de políticas públicas para o desenvolvimento da área é apontado como um fator decisivo. Em artigo publicado pela Associação Comercial, Industrial e Cultural de Games (ACIGAMES, 2011), é possível perceber que o mercado está se expandindo e que os desenvolvedores de *videogames* assim como os compradores têm tido maior influência: através de uma Portaria, nº 116, a Lei nº 8.313, Lei Federal de Incentivo à Cultura (Lei Rouanet), passou a ter inclusos

os jogos eletrônicos de entretenimento como segmentos culturais integrantes das áreas de representação da Comissão Nacional de Incentivo à Cultura (CNIC).

Enquanto o desenvolvimento cresce de maneira contida, Alves (2009) afirma que as instituições que formam esses profissionais são poucas. No Brasil, os cursos superiores que têm ligação direta ou indireta com o desenvolvimento de jogos ainda, segundo a autora, não têm estrutura suficiente para que, de forma autônoma, possam formar profissionais competentes. Alves (2009) diz, ao fim do artigo, que faltam profissionais tecnicamente qualificados para o desenvolvimento de jogos, em áreas como 3DMAX, Maya, Photoshop, Illustrator entre outros. Nós pensamos que, além desses profissionais que serão técnicos, faltam aqueles que auxiliarão na produção dos enredos e das histórias que esses jogos contarão. Relembramos aqui as considerações feitas por Calomeno e Grimm (2010), para as quais, a fim de que os jogos que estão sendo desenvolvidos sejam mais bem recebidos pela audiência, é necessária a participação de outros profissionais envolvidos no processo. Cabe a esses outros profissionais, que não pertencem ao corpo tecnológico, a atenção a outros recursos utilizados nos jogos, como, por exemplo, a linguagem.

Para Rutter e Bryce (2006), a recente onda de estudos sobre *videogames* os faz pensar que a geração que jogou Atari e NES entrou na academia. Por ser uma área muito nova de pesquisa, os autores dizem que existia então, em 2006, uma falta de referências anteriores, e que o campo de estudo ainda estava em construção. Em gráfico feito pelos autores, é possível constatar um aumento de pesquisas com as palavras-chave “*computer games*” ou “*videogames*” publicados no portal da *ISI Web of Knowledge* desde 1999 até 2004.

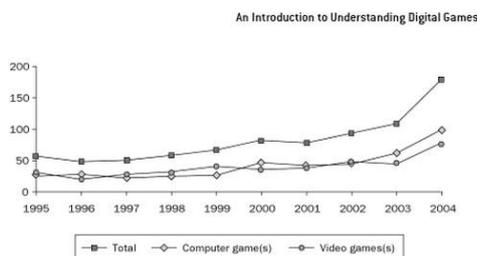


Figure 1.1. Number of digital games articles published, 1995-2004

Figura 1: Número de artigos e teses sobre *Computer Games* e *Videogames* publicados no portal da *ISI Web of Knowledge* 1995 e 2004. (RUTTER; BRYCE, 2003, p. 3)

Utilizando os mesmos parâmetros da pesquisa de Rutter e Bryce (2006), buscamos no portal da Capes por teses e artigos com as palavras-chave “*computer games*” e “*videogames*”. Selecionando apenas publicações em português e feitas no Brasil, chegamos a seguinte tabela:

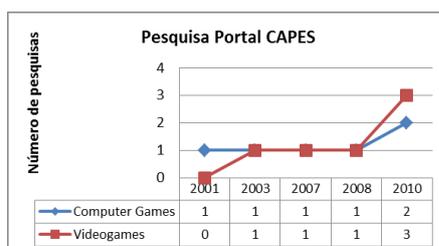


Tabela 1: Número de artigos e teses sobre *Computer Games* e *Videogames* publicados no portal da CAPES entre 2001 e 2010.

Observando ambas as imagens (Figura 1 e Tabela 1), percebemos que, mesmo em proporções desiguais, as pesquisas têm aumentado.

Tendo traçado essa panorama sobre as pesquisas na área de *videogames* e jogos digitais, foi possível compreender, principalmente, que existe uma crescente demanda para o estudo multi e transdisciplinar dessa mídia e que a área está em expansão. No Brasil, a totalidade das pesquisas que foram analisadas nesse capítulo indica que o interesse pelo estudo na área é necessário.

Os videogames têm aproximadamente cinco décadas, de acordo com Frasca (2003), e para o autor é surpreendente que até a data da publicação de seu artigo ainda não se havia desvinculado a ideia de que essa mídia seja puro entretenimento juvenil. Para Wolf e Perron (2003), porém, a importância da mídia já é reconhecida, como campo de estudo e como objeto cultural.

Podemos dizer que, de acordo com as pesquisas elencadas e apreciadas neste artigo, o foco do estudo dos jogos dentre os pesquisadores brasileiros ainda é o público infante-juvenil, e que os videogames são pensados hegemonicamente como úteis para promoção de atividades pedagógicas. Pode-se afirmar que, no Brasil, as pesquisas sobre jogos digitais e *videogames* ainda demonstram certo descompasso com a pesquisa realizada fora do país.

No artigo “*Game Studies* Brasil: um panorama dos estudos brasileiros sobre jogos eletrônicos”, Perani (2008) argumentou que, apesar do número de trabalhos interdisciplinares sobre *videogames* ter sido significativo, no Brasil, na década de 1990, a maioria deles trata-se, com já apontado anteriormente, de estudos que o elencam como ferramenta lúdica no processo ensino-aprendizagem, ou seja, são estudos de cunho estritamente pedagógico. Perani (2008) aponta as pesquisadoras já citadas, de Lynn Alves e Filomena Moita, como autoras de pesquisas que colocaram a Educação como campo de pesquisa hegemônico no estudo de *videogames*. A partir da década de 2000, como dito anteriormente, esse campo de pesquisa se tornou mais popular e mais áreas de estudo se envolveram em trabalhos de investigação de *videogames*.

De acordo com Tavinor (2009) e com a apresentação das pesquisas que realizamos nas páginas acima, o campo dos saberes e das pesquisas sobre *videogames* cresceu muito na última década e tende a crescer ainda mais; esse processo acompanha a demanda social e econômica que confere importância a essa mídia, como uma forma de “arte viva” contemporânea, própria da nossa história atual. Tais estudos são multidisciplinares. Os *game studies* compreendem estudos da área de ciências humanas, sociais e tecnológicas que tratam de questões que vão desde o *design* e criação dos jogos até a examinação teórica sobre os significados sociais dos *videogames*. Os pesquisadores brasileiros têm à sua frente um grande campo a ser explorado. Os dados apresentados nesse texto serão selecionados, de acordo com a relevância na pesquisa, e discutidos de maneira mais aprofundada em capítulo posterior na dissertação em questão que está sendo desenvolvida.

Referências

- AARSETH, E. *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore; London: Johns Hopkins University Press, 1997.
- ALVES, L. R. G. *Game Over: Jogos Eletrônicos e Violência*. Tese de Doutorado – Universidade Federal da Bahia, 2004.
- AMARAL, S. C. F.; NOGUEIRA, G. P. A nova forma de pensar o jogo, seus valores e suas possibilidades. *Pensar a Prática* (UFG), v. 10, p. 323-336, 2007.
- _____. Games: desenvolvimento e pesquisa no Brasil. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: Edufba, 2010, v. 2, p. 100-120.

- APPERLEY, T. H. Genre and game studies: Toward a critical approach to video game genres. *Simulation & Gaming*, v. 37, n. 1, Sage Publications, 06 mar. 2006. p. 6-22.
- Associação Comercial, Industrial e Cultural de Games (ACIGAMES). *Games na Lei Rouanet: cria, não é coincidência!* Disponível em: <<http://www.acigames.com.br/2011/12/games-na-lei-rouanet-creia-nao-e-coincidencia/>>. Acesso em: 08 mar. 2013.
- AZEVEDO, V. A. *Press start: possibilidades educativas dos jogos eletrônicos*. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Santa Catarina, [s. d.].
- AZEVEDO, V. A. et al. Jogos eletrônicos e suas possibilidades educativas. *Motrivivência*, v. XIX, p. 90-100, 2007.
- BITTENCOURT, J. R.; GIRAFFA, L. M. M.. *A Utilização dos Role-Playing Games Digitais no Processo de Ensino-Aprendizagem*. Porto Alegre: PPGCC/FACIN/PUCRS, 2003 (Relatório Técnico).
- BOGOST, I. *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. Cambridge: MIT, 2007.
- BROWN, H. J. *Video Games and Education*. [s. l.]: M. E. Sharpe, 2008.
- BROOKER, W. Camera-Eye, CG-Eye: Videogames and the ‘Cinematic’. *Cinema Journal* v. 48, n. 3, 2009, p. 122-128.
- CARR, D.; BURN, A.; SCHOTT, G.; BUCKINGHAM, D.. *Computer Games: Text, Narrative and Play*. [s. l.]: Polity, 2006.
- CAYRES, V. *Jogando com o drama: análise das possibilidades dramatúrgicas em video games diante do desenvolvimento tecnológico dos consoles*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia, 2010.
- CHENG, P. Waiting for Something to Happen: Narratives, Interactivity and Agency and the Video Game Cut-scene. *Proceedings of DiGRA 2007 Conference: Situated Play*, [s.l.]: [s. ed.], 2007, p. 15-24.
- SANTOS, C. L.; VALE, F. S. *Jogos Eletrônicos na Educação: um estudo da proposta dos jogos estratégicos*. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Sergipe, 2006.
- CRAWFORD, Chris. *The Art of Computer Game Design*. [s. l.]: Mcgraw-Hill Osborne Media, 1984.
- CRUZ, D. M. A Intertextualidade entre os games e o cinema: criando histórias para entretenimento interativo. In: SILVA, E. de M.; MOITA, F. M. G.da S. C.; SOUZA, R. P. de (Org.). *Jogos Eletrônicos: construindo novas trilhas*. Campina Grande: Eduerp, 2007, p. 123-142.
- COSTA, A. Q. da; BETTI, M. Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 27, n.2, p. 165-178, 2006.
- CRUZ, D. M.; ALBUQUERQUE, R. M. Criar e jogar seu próprio jogo: a produção de games na escola. In: *Anais do Computer on the beach*, 2012, Florianópolis: Univali, 2012. p. 1-10.

- CRUZ, D. M.; RAMOS, D. K.; ALBUQUERQUE, R. M. Jogos eletrônicos e aprendizagem: o que as crianças e os jovens têm a dizer?. *Contrapontos* (Online), v. 12, p. 87, 2012.
- DAVIDSON, D. (Org.) *Well played 1.0: video games, value and meaning*. [s. l.]: ETC Press, 2009.
- ETXEBERRÍA, F. Reflexiones. Videojuegos y educación. *Comunicar*, n. 10, San Sebastián, 1998, p. 171-180.
- FELMER, L. R.; BOUDON, P. A.; FILSECKER, M.. Aprendizaje implícito en usuarios intensivos de videojuegos. *Paidéia* (Ribeirão Preto). 2008, v.18, n.39, p. 165-174.
- FRASCA, G. *Videogames of the Oppressed: Critical Thinking, Education, Tolerance and Other Trivial Issues*. In: WARDRIP-FRUIIN, N.; HARRIGAN, P. (Org.). *First Person: New Media as Story, Performance and Game*. [s. l.]: MIT Press, 2002, p. 85-94.
- _____. Simulation versus Narrative. In: WOLF, M.; PERRON, B. (Org.). *The Video Game Theory Reader*. Routledge: New York, 2003, p. 221-235.
- _____. *Play the Message: Play, Game and Videogame Rhetoric*. Thesis for Doctor of Philosophy – IT University of Copenhagen, 2007.
- GRIMM, G. F. H.; CALOMENO, C. Representações Visuais: uma análise em jogos digitais educacionais. In: *Anais do Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design*, 2010, São Paulo.
- PAULA, G. N. *A Prática de Jogar Videogame Como Um Novo Letramento*. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, 2011.
- HEMNES, T. M. S. *The adaptation of copyright law to video games*. [s. l.]: University of Pennsylvania Law Review, 1982, p. 171–233.
- JENKINS, H. Games, the New Lively Art. In: HARTLEY, J. (Org.). *Creative Industries*. London: Blackwell, 2005, p. 312-327.
- JIMÉNEZ, M. J.; ARAYA, C. Y. El efecto de los videojuegos en variables sociales, psicológicas y fisiológicas en niños y adolescentes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, n. 21, 2012, p. 43-49.
- JUUL, J. Games Telling Stories? A Brief Note on Games and Narratives. *Game Studies*, v. 1, 2001. Disponível em: <<http://www.gamestudies.org/0101/juul-gts/>> Acesso em: 16 mar. 2013.
- _____. *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge: MIT Press, 2005.
- MARCONI, M.; LAKATOS, E. *Metodologia do Trabalho Científico*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- MCCOWAN, T. C. Space invaders wrist. *New England Journal of Medicine*. [s. l.], 1981, p. 1368.
- MONTFORT, N. *Interfacing with Computer Narratives: Literary Possibilities for Interactive Fiction*. Thesis – University of Texas at Austin, 1995.
- NESTERIUK, S. Breve considerações acerca do videogame. In: *XXVIII Intercom*, Porto Alegre, 2004 [mimeo].

- NITSCHKE, M. From Faerie Tale to Adventure Game. In: FRELIK, P.; MEAD, D. (Ed.). *Playing the Universe: Games and Gaming in Science Fiction*. Dublin: Maria Curie Skłodowska University Press, 2007, p. 209-229.
- OLIVEIRA, P. *Narrativas digitais: um passeio pelo universo das obras multimídia*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco, 2012.
- PAZ, T. S.; ALVES, L. R. G. . Letramento Digital e Games: a interação de professores com um jogo estilo adventure. *Tecnologia Educacional*, v. 31, p. 55-65, 2012.
- PERANI, L. Game Studies Brasil: um panorama dos estudos brasileiros sobre jogos eletrônicos. In: *Anais do XII Colóquio Internacional sobre a Escola Latino-Americana de Comunicação*, São Bernardo do Campo, 2008.
- ROUSE III, R. *Game design: theory & practice*. [s. l.]: Wordware Publishing, 2005.
- RUTTER, J; BRYCE, J. *Understanding Digital Games*. London: Sage, 2006.
- RYAN, M. Beyond Myth and Metaphor - The Case of Narrative in Digital Media. *Game Studies*, v. 1, 2001. Disponível em: <<http://www.gamestudies.org/0101/ryan/>> Acesso em: 16 mar.2013.
- SARRIERA, J.; ABS, D.; CASAS, F.; BEDIN, L. Relations Between Media, Perceived Social Support and Personal Well-Being in Adolescence. *Social Indicators Research*. v. 106, n. 3, 2012, p. 545-561.
- SEDLAK, R. A.; DOYLE, M.; SCHLOSS, P. Video games – a training and generalization demonstration with severely retarded adolescents. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, [s. v.], 1982, p. 332–336.
- SENA, G.. Comunidades Virtuais de Games: Narrativas que se desdobram. In: *Anais do II Seminário de jogos eletrônicos, educação e comunicação: construindo novas trilhas*. Salvador, 2006.
- SICART, M. *The Ethics of Computer Games*. [s. l.]: The MIT Press, 2011.
- SIMPSON, J. *Virtual Rituals: Structural Ritualization Theory and Massive Multiplayer Online Role-playing Games*. [s. l.]: ProQuest, 2008.
- TAVINOR, G. *The Art of Videogames*. Malden: Wiley Blackwell, 2009.
- WOLF, M.; PERRON, B. *The Video Game Theory Reader*. [s. l.]: Routledge, 2003.

AUXILIANDO PRÁTICAS DE LEITURA DE IMAGEM: A TECNOLOGIA COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM EM ARTE

Andréia Chiari Lins*

Thalyta Botelho Monteiro**

Resumo: Este artigo tem como eixo norteador as práticas de leitura de imagens mediadas pela utilização do Objeto de Aprendizagem² (OA) com o objetivo de estimular o processo de análise de imagens com o auxílio da descrição iconográfica e percepção das mesmas, através da construção de um software realizado especificamente para sanar os questionamentos inerentes à leitura de imagens, tendo em vista que na modalidade a distância, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, os tutores presenciais perceberam a resistência por parte dos alunos quanto à realização de atividades do gênero. Contudo, este artigo orienta-se pela questão: De que forma a construção de um Objeto de Aprendizagem pode suprir as dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades de leitura e análise de imagens? Busca, assim, uma aproximação com os conceitos de arte, tecnologia, educação e aprendizagem construídos ao longo da pesquisa em EaD, em abordagens que envolveram diálogos com diversos autores que tratam do assunto: Nascimento (2004, 2007), Prata e Mota

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Professora do Departamento de Desenho Industrial (DDI) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil. andreialins.ufes@gmail.com

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bolsista CAPES, Vitória, Espírito Santo, Brasil. monteirothalyta@yahoo.com.br

² A inclusão digital está presente hoje na maioria das escolas, tanto para alunos quanto para professores. Essa realidade possibilita minimizar as dificuldades e aumentar a interação do educando com o mundo da informação, contribuindo para que ele possa ser um sujeito social ativo, participativo e consciente de seu papel na sociedade e no ensino. Portanto, surge neste contexto o papel do Objeto de Aprendizagem (OA), que busca uma padronização para o armazenamento e distribuição das informações com o objetivo de viabilizar o acesso à informação com rapidez e eficácia, tornando-se um instrumento didático-pedagógico no sistema de ensino a distância, tendo a internet como principal ferramenta de comunicação.

(2006), Santos (2010), Behar (2009), Antonio Júnior (2011) e Barbosa (1991,1993,1998, 2011).

Palavras-chave: Arte. Tecnologia. Educação.

Abstract: This paper has as theme the reading practices of mediated images in Learning Objects in order to stimulate the process of image analysis with the aid of iconographic description and perception of them, by a software built specifically to conduct and solve questions related to the reading of images, having in sight that in the course of the Visual Arts – by distance learning - from UFES, the tutors perceived a resistance from students regarding these activities. However, this article is guided by a question: How does the construction of a learning object can overcome the difficulties presented by the students in the activities of reading and analyzing images? It is, thus, an approach to the concepts of art, technology, education and learning built during the research in distance education, approaches involving dialogues with various authors dealing with the subject : Nascimento (2004, 2007), Prata and Mota (2006), Santos (2010), Behar (2009), Antonio Jr. (2011) and Barbosa (1991, 1993, 1998, 2011) .

Keywords: Art. Technology. Education.

Introdução

Analizamos a inserção das imagens em sala de aula, e é importante ressaltar o uso das tecnologias e como estas fazem uso constante das imagens. Este artigo reflete o uso das práticas de leitura de imagem e sua utilização no campo das novas tecnologias de informação (NTI) e de qual modo o Objeto de Aprendizagem (OA)³ torna-se eficaz, não apenas no processo avaliativo, mas no aspecto reflexivo, contribuindo para que as tecnologias deixem de ter como função principal o entretenimento e se tornem instrumentos de aprendizagem.

A princípio é necessário compreender a intrínseca relação existente entre linguagens e tecnologias:

³ O conceito de OA não é novo, contudo observa-se que a educação, e em especial a Educação a Distância (EaD), na modalidade à distância, utiliza cada vez mais os Objetos de Aprendizagem com a finalidade de dinamizar o ensino baseado nos recursos digitais.

A linguagem, por exemplo, é um tipo específico de tecnologia que não necessariamente se apresenta através de máquinas e equipamentos. A linguagem é uma construção criada pela inteligência humana para possibilitar a comunicação entre os membros de determinado grupo social. Estruturada pelo uso, por inúmeras gerações, e transformada pelas múltiplas interações entre grupos diferentes, a linguagem deu origem aos diferentes idiomas existentes, que são característicos da identidade de um determinado povo, de uma cultura (KENSKI, 2007, p. 23).

Percebe-se pela fala de Kenski (2007) que a linguagem desenvolve-se a partir do aprendizado e domínio de tecnologias. Para estudar a linguagem visual dada nos objetos artísticos é necessário conhecer suas tecnologias e usos sociais. Mas para isso também é necessário ter acesso à obra de arte, para poder, a partir desta, desenvolver estudos para deslindar suas linguagens.

O OA de leitura de imagens foi desenvolvido para a finalidade de um artigo para o Curso de Especialização Mediadores em Educação a Distância, proporcionado pela Universidade Federal do Espírito Santo aos tutores em atuação em seus cursos EAD. Como proposta de conclusão de curso os tutores-alunos foram instigados a desenvolver um OA para sanar uma das dificuldades encontradas em seu trabalho.

Um dos grupos, formado por tutoras do curso de Licenciatura em Artes Visuais, propôs-se a desenvolver um sistema com o intuito de minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos desse curso no processo de leitura e análise de imagens, conhecimento considerado de suma importância para a área das artes.

Para possibilitar a sua aplicação, primeiramente foi desenvolvido um protótipo para ser testado a fim de apresentar os direcionamentos de leitura e análise de imagens, textos sobre os autores, obras e *links* de acesso a outras páginas com o objetivo de garantir maiores possibilidades de pesquisa aos alunos. Este OA, testado e analisado, dará embasamento para aprimorar o desenvolvimento de um *software* mais completo ao

qual se denominou ‘OA ideal de leitura de imagens’, sendo que este seria um programa com um amplo banco de imagens e questões específicas para cada uma delas.

Este artigo trata da análise dos dados do protótipo que foi testado por alunos do curso de Artes Visuais – EAD / Ufes, e quanto ao seu conteúdo, possui a análise de três obras de diferentes artistas.

A questão instigadora dessa pesquisa remete à dificuldade de alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD, em ter acesso a imagens de obras artísticas e desenvolver uma leitura crítica e contextualizada dessas obras. Embora a priori as tutoras tenham pensado em um OA baseado na dificuldade que os alunos encontravam ao realizarem a leitura de imagens, não havia definição exata de parâmetros e limitações desse objeto. A proposta era pensar na construção de um *software*, com o qual o aluno pudesse visualizar as imagens e tivesse opções de leitura a respeito de eixos temáticos pré-estabelecidos como: teoria da cor, narrativa visual, linguagem gráfica, percepção e composição e teoria da linguagem visual. Cada eixo analisado e contextualizado separadamente.

Como esta pesquisa foi desenvolvida em um período curto, percebeu-se com o avanço da pesquisa que para a construção deste *software* seria necessário mais tempo para as análises das obras de arte e para a consecução do programa na totalidade almejada: o Objeto de Aprendizagem: Auxiliando Práticas de leitura de Imagens.

O objeto de aprendizagem proposto e algumas análises

O grupo de tutoras do Curso de Artes Visuais – EAD da Universidade Federal do Espírito Santo, ao cursar a Pós Graduação Lato Sensu de Mediadores em EAD, propôs-se ao planejamento, desenvolvimento de protótipo de um *software* de OA capaz de oferecer direcionamentos para a leitura de imagens e desenvolver habilidades para perceber os detalhes destas imagens por meio de recursos de ampliação (*zoom*). Assim, os detalhes das imagens podem ter uma melhor visualização, ao mesmo tempo em que são apresentadas, na lateral direita da tela, informações sobre o eixo temático escolhido.

Segundo Lukács (1979, p. 102), na relação muitas vezes causal entre os objetos naturais e os manufaturados (artisticamente ou industrialmente) está inserida uma permutação de significados dados pelas propriedades dos materiais, das técnicas de produção e funcionalidades dos produtos. Esta correlação entre matéria natural e matéria elaborada é encontrada na expressividade da “linguagem cotidiana”, com destaque para as elaborações expressivas, feitas em nível de apreciação estética, em que a materialidade se coloca como uma ‘interface’ entre a forma e o conteúdo.

Poder aproximar-se da obra de arte, ver seus detalhes, mesmo que digitalmente, permite ao estudante um aprofundamento em sua materialidade, ao seu modo de execução, ao seu tempo de existência e suas singularidades.

A relevância da proposta do AO fundamenta-se na necessidade de formação de professores de Artes que estejam preparados para levar imagens às escolas de forma contextualizada e de leitores críticos, não só para textos, mas para textos imagéticos (sejam de arte ou não). Textos esses dados a serem vistos em todos os lados em nossa atualidade.

Segundo Vigotski, os “Instrumentos e símbolos constituem os dois *meios* de produção da cultura [...]” (PINO, 2005, p. 90). Se a imagem é instrumento de comunicação, pois está carregada de símbolos, pressupõe que promova algum diálogo entre sujeitos na produção de sua cultura. Pino (2005, p. 92-93) propõe dois subconjuntos de produções humanas ou objetos culturais:

- a) O primeiro é produto da ação física do homem sobre a *natureza*, com a mediação dos meios técnicos, conferindo-lhe uma *forma* material que veicula uma *significação* (agregado simbólico), que expressa o objetivo da realização dessa ação. O produto é uma *materialidade* cuja *forma* revela a intenção que dirigiu sua fabricação (sua *significação*). Ex.: Cadeira.

A significação que traduz a postura do homem perante a natureza quando ele se tornou capaz de nomeá-la, entender como funciona, interpretar seus *sinais* criando modelos explicativos e dizer aos outros o que ele percebe, sente e pensa dela e dele mesmo. Tarefas todas essas que a criança deverá desempenhar, mas para as quais é imprescindível o

‘monitoramento’ do Outro, detentor da significação e seu guia na aventura da existência cultural (PINO, 2005, p. 167).

- b) O segundo subconjunto é formado pelas produções resultantes da atividade mental do homem sobre *objetos simbólicos* (ideias), com o uso de meios *simbólicos* (diferentes tipos de linguagens), cuja comunicação aos outros se faz por intermédio das formas *materiais de expressão* (fala, escrita, formas: sonoras, gráficas, estéticas etc.). Neste produto, mesmo que o processo produtivo seja idêntico ao anterior, o resultado é a concretização de um objeto material com uma *forma* de expressão simbólica em produções artísticas, instituições sociais, tradições e sistemas de ideias.

Dentro do primeiro subconjunto proposto por Pino, a imagem é fruto da ação física humana e se constitui em um produto. Sendo produto, faz-se necessário compreender que existe a influência das técnicas de produção sobre a imagem; estes são indícios de como a forma de produção de imagens passa a aferir-lhes novas significações, ou seja, mediante as situações sócio-históricas, tanto a imagem, a matéria, a técnica e o que representa aquele momento da história compõem uma significação que é transportada junto com a imagem.

O objetivo principal do OA é guiar o aluno para uma leitura das obras apresentadas, embasando-se em informações contextualizadas e no que ele realmente vê. Pelas limitações de prazo, de recursos tecnológicos e de pessoal qualificado para a construção da ferramenta, desenvolveu-se o roteiro do sistema e um protótipo. Como método de verificação optou-se pela apresentação de um protótipo aos alunos dos polos de Domingos Martins e Santa Teresa, com a seleção de três imagens vinculadas a questões de falso e verdadeiro.

O OA apresentado e aplicado tem por objetivo apontar questionamentos sobre as obras: “Retirantes” (1944), de Candido Portinari; “Saudade” (1899), de Almeida Júnior; e “A Boba” (1915) de Anita Malfatti, referente às temáticas: teoria da cor, narrativa visual, linguagem gráfica, percepção e composição e teoria da linguagem visual.

A escolha das três obras iniciais do OA baseia-se em fatores de hipertextualidade e acessibilidade a conteúdos externos de fontes de conhecimento sobre arte reconhecida nacionalmente:

1. Há textos sobre as obras que permitem ao aluno observar a obra e avaliar a questão, que divide-se em falsa e verdadeira. Respondendo e dando “OK” o aluno avança para outra questão.
2. Os textos e temáticas são distribuídos de maneira sequencial, com a distribuição de vários *links* contendo informações adicionais sobre artistas, obras e movimentos artísticos. Ao clicá-los o aluno é levado para outra página – museus e sites institucionais de arte – na intenção de aprimorar o conhecimento do aluno pesquisador.

Ratifica-se que a proposta deste projeto é estabelecer um OA capaz de sanar ou, ao menos, minimizar as dúvidas sobre leitura e análise de imagens, buscando esclarecer questões sobre uma contextualização a ser considerada: seu processo de criação, época e história. Como metodologia de aplicação do OA, optou-se por um dos eixos norteadores da formação de professores no EaD, que é o desenvolvimento da autonomia pelos alunos.

Por ser este OA um sistema de função formativa e não avaliativa para alunos de Licenciatura em Artes Visuais – EaD, foi estabelecido que os participantes determinariam onde e quando realizariam a atividade. E, sabendo-se que este é um protótipo, declinou-se da possibilidade metodológica de verificação de usabilidade, ou uma visita orientada ao sistema.

Ao retornarmos à questão que orienta o artigo: de que forma a construção de um objeto de aprendizagem pode suprir as dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades de leitura e análise de imagens, verificamos as seguintes respostas dos alunos:

Reconstrução de conceitos – Desconstrução de pré-conceitos

Na questão número 5, do artista Portinari, que trata dos conceitos de Linguagem Gráfica, o artista relaciona a situação de descendentes de imigrantes europeus aos imigrantes nordestinos. O aluno “O” sentiu-se provocado⁴, sendo influenciado por sua formação sócio-cultural-histórica que o levou a discordar da afirmação proposta na questão.

O aluno “O”: [...] “as questões elaboradas são interessantes, no entanto algumas apresentam contradição.” Em conversa informal, o aluno considerou semelhante a situação vivida pelos imigrantes europeus da vivida pelos migrantes nordestinos, mas não se atentou ao fato da questão referir-se aos descendentes dos trabalhadores imigrantes que vivem na região serrana do Estado do Espírito Santo atualmente.

O OA propõe ao aluno a desconstrução dos conceitos previamente estabelecidos na medida em que lhe apresenta opções de *links* e informações que serão somadas à sua análise e leitura das imagens, juntamente às experiências vivenciadas no seu cotidiano.

Hipertextualidade como condição de ampliação de pesquisa

A contradição vista pelo aluno deve-se ao fato de residir numa região de imigração europeia, onde se valoriza a história dos antepassados, e de trabalhar na Secretaria de Cultura do Município, onde o assunto abordado faz parte do seu cotidiano.

De acordo com “M”, que possui formação em pedagogia e como tutora presencial do curso de artes visuais se sente, às vezes, insegura, impondo-se uma rotina de estudos que lhe proporcione maior segurança para orientar o aluno, o objeto de aprendizagem “[...] estimula o aluno a pesquisar, ao mesmo tempo em que proporciona segurança e autonomia na pesquisa e, por ter um caráter lúdico, desperta no usuário/aluno a iniciativa de concluir a atividade” (DIÁRIO DE CAMPO, 2011, s.p).

Portanto verifica-se que o sistema cria condições favoráveis à pesquisa, visto que proporciona *links* para pesquisas sobre temas relacionados ao assunto. O aluno é convidado a realizar leituras extras aprimorando seu repertório de leitura.

⁴ Conceito de provocação: O termo *provocação* vem de *provocare*. Pro-vocare: Favorecer a vocalização, favorecer a fala.

Dinamização de *feedback* ao aluno

Da mesma forma, a aluna “R”, diz:

Este instrumento é muito bom, dinamiza as informações além de ser uma maneira prática e descontraída de compreender e assimilar conceitos. Sem falar que é uma metodologia que estimula a leitura [...] Sem “querer” o aluno lê todo o conteúdo que necessita [...] sem se dar conta disso (DIÁRIO DE CAMPO, 2011, s.p.).

Possibilita o retorno à atividade para repensar os conceitos, através do *feedback* ou por novas tentativas. De acordo com o aluno “O” [...] “momento necessário para retomada dos estudos e único para fazer-nos repensar conceitos estabelecidos” (DIÁRIO DE CAMPO, 2011). E a aluna “R” complementa:

Respondi as questões do Objeto de Aprendizagem, minha opção foi pelo artista Candido Portinari. No início minha nota foi 70. Li a devolutiva da atividade e a refiz, tirei 100. É como se fosse um desafio, um jogo. Estimula a vontade de chegar até o final (DIÁRIO DE CAMPO, 2011, s.p.).

Essas falas vêm comprovar que a proposta do OA quanto às devolutivas apresentadas no *feedback* proporcionaram a retomada do seu fazer acadêmico, ampliando as oportunidades de aprendizado.

TICS – ampliando os modos e o prazer de leitura

Percebe-se que o caráter lúdico próprio do AO, semelhante a um jogo, possibilita uma aprendizagem de forma descontraída, na qual o aluno realiza as leituras que provavelmente não seriam feitas se o suporte fosse um arquivo em pdf ou word.

O aluno “O” afirma: [...] “de forma lúdica podemos reviver os conteúdos estudados” (DIÁRIO DE CAMPO, 2011), o que é confirmado pelas falas da aluna “R” e da tutora “M”. “É como se fosse um desafio, um jogo, estimula a vontade de chegar até o final.” (depoimento de “R”, DIÁRIO DE CAMPO, 2011). “Por ter um caráter lúdico, desperta no usuário/aluno a iniciativa de concluir a atividade” (depoimento de “M”, DIÁRIO DE CAMPO, 2011).

Algumas considerações

Com o OA de leitura de imagens, percebeu-se a necessidade de equipes especializadas para sua construção e da interação de uma equipe pedagógica, para que juntas criem formas de levar o aluno à pesquisa e ao entendimento de conteúdos, neste caso a leitura de imagens. O aluno compreende nesse protótipo inicial a necessidade de observar a imagem e, além disso, analisar a tela onde está a questão. As temáticas abordadas – Teoria da Cor; Narrativa Visual; Linguagem Gráfica; Percepção e Composição e Teoria da Linguagem Visual – estão separadas por cores, para representar a diferenciação existente entre elas e facilitar o entendimento das mesmas. Percebendo esse aspecto modular o aluno é levado automaticamente a analisar elementos que estão sujeitos à temática de cada módulo, desviando o olhar de outras expressões formais, linguísticas, estéticas ou técnicas.

Discutindo a ampliação do protótipo aplicado, pensou-se no desenvolvimento da ferramenta, considerando a diversidade de temas/assuntos que poderiam abordar e a funcionalidade como recurso didático no ensino a distância. Esta modalidade utiliza-se de computadores e equipamentos de áudio e vídeo, além de suporte técnico nos núcleos de educação a distância e acesso à internet, essenciais para a organização e estruturação do curso, instrumentos que possibilitam o desenvolvimento do aluno e são constantemente utilizados em suas diversas formas e possibilidades. Além das tecnologias usadas na EAD o OA construído deveria seguir o conceito de reuso.

Dentro das perspectivas que o OA pode assumir, ele poderia vir a tornar-se um instrumento de uso e consulta permanente, ampliando o conceito de reuso aplicado aos OAs, favorecendo um retorno permanente às teorias de leitura de imagem, aos

questionários, à utilização das páginas pelos *links* do programa, aos recursos de ampliação da obra, logo, uma reutilização incessante do OA de Leitura de Imagem.

O OA de Leitura de Imagens, mediante a orientação do professor/mediador, pode levar o aluno a ler e analisar a obra dentro de outras temáticas. Auxilia no levantamento de hipóteses que estejam vinculadas a uma contextualização temporal e histórica, remetendo por meio do processo avaliativo, da pontuação e do *feedback*, ao processo reflexivo, viabilizando a pesquisa e a busca pelo conhecimento.

Na proposta da idealização deste projeto está a recusa em dar aos alunos receitas de leitura de imagens, mas de tentar, por meio das tecnologias tão presentes em seu cotidiano, criar artificios de educação do olhar, emulando uma aproximação com a forma natural de observação da imagem, dando, portanto, direcionamentos e orientações e não respostas prontas.

Como resultado das experiências obtidas na roteirização, desenvolvimento, testes e testes de aplicabilidade, percebe-se a ampla possibilidade da criação do ‘OA ideal de Leitura de Imagem’, através de um *software* que viabilize a leitura e a análise de imagens, tendo ainda elementos de pesquisa, levando os alunos a museus, a viajar sem sair de casa. Para isso, seria necessária a constituição de acervo a ser composto por um vasto banco de imagens em alta qualidade, onde cada uma delas pudesse ser analisada e contextualizada, e que houvesse nivelamento de questões à medida que o aluno fosse avançando nos estudos e pesquisas.

Construir o OA leitura de imagens nos levou a outros OAs como blogs, livros, vídeos e documentários que poderiam auxiliar o debate e a reflexão sobre seu conceito e a utilização destes em sala de aula, principalmente na modalidade a distância, que exige maior detalhamento nas explicações e clareza das atividades.

Assim, além de refletirmos profundamente a respeito da leitura de imagens, percebemos a importância de “diagnosticar” como estamos ensinando, como estamos explicando, como instigamos o nosso olhar para que assim estimulemos o olhar de nossos alunos. É fácil e cômodo apontar as dificuldades e diagnosticá-las. Difícil é estabelecer propostas concretas para o aprendizado e desenvolvimento de soluções eficientes.

Referências

ALBERT, André. Anita Malfatti – 120 anos. Centro Cultural Banco do Brasil de Brasília. **Revista Bravo**, nº 152, ano 12, p. 82- 86, abr. 2010.

BARBOSA, A.M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BELLONI, M. Luiza. **Educação à distância**. 5.ed.São Paulo: Autores Associados, 2009.

BETTIO, Raphael Winckler; MARTINS, Alejandro. **Objetos de Aprendizado: Um novo modelo direcionado ao Ensino a Distância**.Cortez, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2004/12/17/493047/bjetos-aprendizado-um-novo-modelo-direcionado-ao-ensino-distncia.html>> Acesso em: 03 ago. 2011.

CAMARGO, Fernanda; RAFT, Franquilândia; VERVILOET, Marineis, BRINGER, Rebeka; MONTEIRO, Thalyta. **OBJETO DE APRENDIZADEM: AUXILIANDO PRÁTICAS DE LEITURA DE IMAGEM**. Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Mediadores de Educação á Distância. Neaad/UFES, 2011.

DEMO, Pedro. **A educação do futuro e o futuro da educação**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FONTANA, Maristela Vigolo. **A possibilidade de uso de Objeto de Aprendizagem para o ensino das artes visuais**. 2011, 71f. Monografia (Graduação em Pedagogia da Arte). Programa de Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29284/000776535.pdf?sequence=1>> Acesso em: 20 jul. 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007

_____. **Novas Tecnologias: O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. Trabalho apresentado na XX reunião da ANPED, Caxambu-MG, 1997. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2011.

KHOURI, Omar. Modernismo no Brasil: o signo de Anita Malfatti, uma aproximação. Artigo publicado na revista FACOMM. **Revista de Comunicação da FAAP**, nº 10, 2º semestre de 2010. p.6-12. Disponível em <http://www.faap.br/revista_faap/revista_facom/facom_10/> Acesso em: 21 jul. 2011.

LUKACS. G. **Ontologia do ser social: os princípios fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MAROSTEGA, Simone. **Ensino de artes visuais e o currículo no ensino médio: um estudo em Santa Maria/RS**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul. 2006. Disponível em <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2006-07-03T053309Z-48/Publico/TESE%20SIMONE%20MAROSTEGA.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2011.

MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO **Programa acervo-roteiro de visitas MAC/USP**. Ficha nº 26 [Anita Malfatti/A Boba). Vitae, USP MAC, 2004. Disponível em <<http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/roteiro/PDF/26.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2011.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRETTE, Maria Carla. **Para entender a arte**. Rio de Janeiro: Globo, 2008.

REBOUÇAS, Moema Martins; CORASSA. e Maria Auxiladora. **Propostas metodológicas para o ensino da arte II**. Espírito Santo: Ne@ad/UFES. 2009.

ROCHA NETO, Manuel Alves. **Possibilidades de Leitura na Obra Retirantes de Cândido Portinari**. 2006, 59f. Monografia (Graduação em Artes Plásticas) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2006. Disponível em <<http://www.nupea.fafcs.ufu.br/pdf/monografia-ManuelAlvesdaRochaNeto.pdf>> Acesso em: 15 jul.2011.

ROSING, Tânia M. K. **Práticas leitoras para uma Cibercivilização**: Ressignificando identidades. São Paulo: UPF, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense. 1983.

TEIXEIRA, Eder Clevers de Alemar. **Educação e novas tecnologias: o papel do professor diante desse cenário de inovações**. Disponível em:<<http://www.webartigos.com/articles/43328/1>> Acesso em: 15 jul.2011.

Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea

Antonio Carlos Xavier*

Resumo: Não se questiona mais a adoção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) pela educação. Discute-se agora como utilizá-las para auxiliar o professor a trabalhar a diversidade de conteúdos presentes nas disciplinas do currículo escolar. Busca-se, hoje, conceber formas de desenvolver as competências e habilidades desejadas no aprendiz contemporâneo com o apoio de tais dispositivos tecnológicos. Neste contexto, educadores e gestores de políticas educacionais têm promovido programas, projetos e ações que vêm concretizando a aplicação das TDIC na educação. Modos inovadores de aprendizagem como: aprendizagem móvel (mobile-learning), aprendizagem baseada em jogos e aprendizagem ancorada em Realidade Aumentada têm surgido como modalidades de ensino/aprendizagem criativas para inovar a educação. Contudo, precisamos conhecer em mais detalhes: quais as características, as concepções de ensino/aprendizagem e o potencial pedagógico que constituem tais tecnologias hipertextuais? Precisamos saber se elas de fato contribuem para levar os aprendizes a construir seus conhecimentos numa sociedade cada vez mais competitiva. Neste trabalho, esboçamos algumas respostas, ainda que não definitivas, para tais questionamentos; ressaltamos a função essencial da mediação docente para o sucesso de qualquer aprendizagem e sugerimos enfrentar com entusiasmo crítico a inserção de tais inovações educacionais hipertextualizadas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação, tecnologia, inovação, aprendizagem, hipertexto

Abstract: The adoption of Digital Information and Communication Technologies (DICT) by education is not questioned anymore. It is argued, however, how to use them to help the teacher to work with the diversity of contents present in the school curriculum subjects. Nowadays, the search is aimed to develop the desired competences and skills for the contemporary learner with the support of such technological devices. In this context, educators and national educational policy managers have been promoting programs, projects and actions that fulfill the application of DICTs at school. Innovative ways of learning, such as: Mobile-Learning, Games-based-Learning and Learning anchored in Augmented Reality have emerged as creative teaching/learning ways to innovate education. Nevertheless, we need to know in details what are the characteristics, the teaching/learning conceptions and the pedagogical potential which constitute such hypertextual technologies. We need to know whether they, in fact, contribute to direct learners to build their knowledge in a more competitive society. In

* Professor Titular em Linguística no Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil. xavierufpe@gmail.com

this paper, we sketch some tentative answers for such questions; we suggest the enhancement of the essential function of teacher's mediation role for the success of any learning and, we suggest the insertion of such hypertextualized educational innovations in the school daily life with critical enthusiasm.

Key-words: Education, technology, innovation, learning, hypertext

Introdução

Esta reflexão parte da premissa de que estamos vivendo em um momento novo no que se refere ao uso das novas tecnologias na educação. O período de estranhamento com a possível “invasão” das engenhocas tecnológicas digitais nas salas de aulas parece já ter sido superado. Não existem mais tantos questionamentos como existiam cinco anos atrás. Por conseguinte, vem diminuindo a resistência por parte de todos os atores envolvidos no sistema educacional, dos professores aos estudantes, dos especialistas proponentes de políticas de educação aos gestores que administram as escolas, passando, inclusive, pela mídia que tem ajudado a convencer pais de alunos e a opinião pública a conceber as tecnologias como aliadas à aprendizagem.

Até os documentos que orientam a aplicação das provas dos sistemas oficiais de avaliação de ensino no Brasil, como as Matrizes de Referências das competências e habilidades propostas pelo Ministério da Educação do Brasil, já têm despertado para fazer revisões e complementações que promovam mudanças substanciais e assim prevejam a inserção dos dispositivos tecnológicos como suportes extremamente úteis às práticas pedagógicas planejadas e executadas pelos docentes.

Constata-se, sem sombra de dúvida, que, em todos os níveis de escolaridade, o clima de animosidade e antipatia contra dispositivos tecnológicos, vistos por alguns como substitutos do professor, mostra-se bem mais ameno. Diríamos que hoje, por mais tímidas que sejam, há uma notável receptividade às sugestões de soluções digitais que levem a melhorias nas ações pedagógicas com reflexos diretos no desempenho dos alunos.

O novo período que agora se vislumbra no cenário da inserção das tecnologias nas escolas parece concentrar-se na busca pelas formas mais eficazes de utilizá-las no auxílio ao trabalho docente em face à diversidade de questões e conteúdos que constituem as diferentes disciplinas do currículo escolar. Em outras palavras, a escola

enfrenta atualmente o desafio não mais de convencer seus atores a apostarem nos recursos digitais. A grande meta agora é prepará-los para alinhar sua estrutura física, seu modelo de gestão escolar e, sobretudo a prática pedagógica de seu corpo docente às possibilidades diferenciadas de aprendizagem consignáveis a partir dos novos recursos digitais. Parece caber a todos que atuam na esfera educacional a necessidade de reorganizar seu pensar e fazer docentes para harmonizar-se ao potencial de armazenamento de dados, à velocidade de acesso às informações e à atratividade do efeito novidade das máquinas computacionais. Tudo isso sem abrir mão da qualidade da leitura e da produção discursivas, da percepção crítica e do senso de cidadania que necessariamente devem ser desenvolvidos no estudante atual.

Dizendo de uma outra forma, a relação entre aprendizagem e tecnologias na educação demanda agora maneiras outras de fazer florescer as competências e as habilidades desejadas na mente e na práxis do aprendiz com o suporte de tais dispositivos tecnológicos. Neste contexto, educadores e gestores de políticas educacionais têm promovido programas, projetos e ações que concretizem a aplicação das TDIC na escola. São muitas as iniciativas de projetos que têm procurado integrar as novas ferramentas digitais às atividades escolares; algumas delas ainda estão em fase de teste, enquanto outras já se encontram em processo de aplicação contínua com ganhos visíveis para os estudantes. Todas compartilham do desejo de extrair o potencial educacional de tais ferramentas e assim estimular aprendizes a participar de modo mais ativo e intenso da construção do seu próprio saber.

Com efeito, podemos perceber uma abertura com boa receptividade às ideias e propostas que visem impactar positivamente à prática de ensino que traga resultados melhores do que os constatados pelos sistemas de avaliação ano após ano no Brasil. Para essa melhoria, tem-se acreditado que a chegada das novas tecnologias não só pode como tem que contribuir definitivamente. Ou seja, a entrada e a utilização das ferramentas digitais no processo educacional constituem um caminho sem volta e que levará a ganhos importantes para o desempenho escolar. Portanto, os olhares das sociedades contemporâneas têm se lançado para as inovações que se mostrem promissoras quanto a sua aplicação no processo de qualificação intelectual dos aprendizes espalhados pelo planeta.

1. Modos inovadores de aprendizagens hipertextualizadas

Sob o olhar esperançoso da sociedade em relação à expectativa de uma melhor qualidade de vida com o incremento de novas tecnologias, têm surgido propostas interessantes e com forte potencial para concretização de tais desejos.

Como já mencionamos, vivenciamos a segunda fase da inserção das tecnologias na escola. Dela emergem a cada dia formas inéditas de utilização das ferramentas recentemente inventadas para nos ajudar a tratar as informações e a fomentar em nós e no outro o desejo pelo saber. Além da repaginação por que passou o ensino a distância, saindo do modo de funcionamento analógico para o digital, com a chegada da internet, não param de aparecer derivações criativas com o objetivo de estimular a aprendizagem e, sobretudo, despertar nos estudantes a capacidade da autoaprendizagem.

São exemplos desta renovação do ensino a distância pela internet as modalidades de ensino como: a “aprendizagem móvel”, a “aprendizagem baseada em games” e a “realidade aumentada”. Todas elas têm em comum a participação das tecnologias em nível sofisticado e o foco na aprendizagem mais eficaz.

Sem dúvida, a hipertextualidade, enquanto condição de possibilidade do acesso a dados digitalizados e distribuídos on-line em grande escala, perpassa todas essas novas sugestões de aquisição de saberes. Considerando a virtualidade, a conectividade e a multisssemiose constitutivas dessas novas formas de aprendizagem, devemos admitir que elas são hipertextuais, por serem elementos da essência do hipertexto, compreendido aqui como modo de enunciação digital (Xavier, 2009). Esse modo híbrido de mesclar as diversas semioses, além de permitir enunciações complexas, oportuniza experiências de aprendizagens inéditas que vão desde o contato e manuseio do objeto do saber em semioses outras, além da verbal, passando pela possibilidade de simular experiências acerca de um fazer e publicá-las em rede mundial.

O hipertexto formatado nas ferramentas computacionais de comunicação permite a continuidade da experimentação do saber pela contiguidade da ação do aprendiz até mesmo fora dos muros escolares. Isto é, os dispositivos digitais como

celulares e tablets com conteúdo informacional hipertextualizado prolongam e ampliam a possibilidade de aquisição de informações. São capazes de recriar objetos a serem apreendidos fora do espaço escolar, virtualizando o real por meio de aplicativos computacionais com ganhos notáveis para todos os participantes do processo educacional.

2. Conceitos fundamentais para as modalidades digitais de ensino

Antes de entrarmos efetivamente na discussão sobre as novas possibilidades de ensino apoiadas em tecnologias digitais, precisamos explicitar conceitos fundamentais que perpassam essa reflexão, tais como “educação”, “aprendizagem” e “inovação”.

Podemos definir o ato de **educar** como apresentar um certo objeto de conhecimento para ser identificado, caracterizado e dimensionado pelo aprendiz como um artefato relevante e que, por isso, merece dele um lugar especial entre os saberes já adquiridos. Em outras palavras, diríamos que educar é fazer-saber para ver surgir no aprendiz um novo modo de pensar e de agir. Vale salientar que a oferta deste novo saber-fazer deve acontecer em condições intelectuais, psicológicas e materiais adequadas, sem as quais o aprendiz terá dificuldades de aproveitá-lo.

Por outro lado, consideramos o **aprender** um saber-fazer a partir de um determinado conjunto de saberes que são vividos ou comunicados ao aprendiz. Assim, postulamos a **aprendizagem** como o gerenciamento inteligente de vivências e informações as quais deve o aprendiz articular de modo pessoal e autoral a fim de transformá-las em conhecimento útil e válido, pelo menos para si.

No que se refere à **inovação**, concebemo-la como um pensar criativo do sujeito que se materializa em um fazer eficaz. Diante de uma necessidade ou movido por uma inspiração, o sujeito consegue gerar a solução tão esperada ou antecipar a resposta a um problema por vir. A simples adaptação de um velho objeto ou a invenção totalmente inédita de um certo produto podem ser classificadas como inovação.

A exploração bem sucedida de novas ideias provoca impactos entre os atingidos por elas. Isto ocorre porque toda inovação se caracteriza por apresentar dimensões utópicas emancipatórias, cuja aceitação está condicionada à clareza da sua aplicação na melhoria de práticas, processos e produtos.

A ruptura direta da rotina com quebras da expectativa deve ser justificada com a boa surpresa prometida pela inovação. Assim, ela se tornou nos últimos tempos um objeto de desejo e a grande meta de todo aquele que busca vantagem comparativa na selva da competitividade em que as sociedades se encontram atualmente.

Apesar de hoje a inovação ter se tornado uma exigência fundamental para a sobrevivência de pessoas no interior de corporações empresariais, começa-se a cobrar do sistema educacional público e privado um alinhamento com as demandas do mercado. Isto significa dizer que a escola deve não apenas estimular e ensinar aos aprendizes a inovar, como ela mesma precisar despertar para a urgência de estar sempre se renovando para reafirmar sua real função social, qual seja, visualizar necessidades, propor soluções inovadoras e preparar os aprendizes para implantá-las. Porém, toda e qualquer adesão a sugestões criativas de práticas, processos ou produtos tem que ser avaliada se adequada à realidade e aos propósitos do sistema escolar. O fato de uma prática ou equipamento ser novo não garante sua eficiência *per se* ou a sua adequabilidade ao fazer-saber como meta da escola. Sendo assim, é de suma importância conhecer as novas modalidades de ensino em detalhes, tais como suas características, as concepções de ensino/aprendizagem que subjazem a sua aplicação e o limite de abrangência pedagógica que elas podem atingir.

2.1 Aprendizagem móvel

Não se trata de uma tecnologia, mas de uma atitude do aprendiz que aceita utilizar aparelhos digitais móveis para dar continuidade ao seu processo de aprendizagem iniciado na sala de aula e proposto pelo professor mesmo fora do espaço escolar. Podemos dizer que se trata de uma modalidade de ensino/aprendizagem

viabilizada pela portabilidade que equipamentos de comunicação recém-criados permitem realizar, tais como: o envio e a recepção de mensagens de texto, áudio e vídeo sem a necessidade de fio ou de conexão elétrica.

Na perspectiva de Lehner *et al.* (2002), os dispositivos de comunicação sem fio seriam uma extensão natural da educação a distância via computadores, já que facilitam o acesso ao aprendizado quanto à obtenção de conteúdo específico para um determinado assunto, sem hora e local pré-definidos. Entretanto, a modalidade aprendizagem móvel não pode ser confundida com a educação a distância on-line, posto que esta dispõe o conteúdo dentro de uma extensão e complexidade incomparáveis às microlições e microconteúdos que são veiculados pelos dispositivos móveis.

Segundo Ahonen (2003) e Syvänen (2003), a inserção de dispositivos móveis na educação ocorreu em razão do desenvolvimento tecnológico dos celulares e tablets que proporcionam a troca de mensagens de modo instantâneo e cômodo. O alto grau de mobilidade permite que o conteúdo de uma aula ou de uma capacitação profissional seja acessado em horários e lugares escolhidos pelo próprio aprendiz, adequando-o a sua disponibilidade.

Nyiri (2002) considera a aprendizagem móvel (m-Learning) um paradigma educacional que surgiu em virtude do aproveitamento da disponibilidade dos recursos multimidiáticos contidos nos dispositivos móveis que foram e continuam adaptáveis a determinadas atividades empregadas no processo educacional.

Entre os anos 2000 e 2002, Crawford and Vahey (2002) pesquisou uma centena de instituições americanas e chegou a resultados bem curiosos sobre o uso do m-learning nas escolas. De acordo com os autores, os dispositivos móveis foram bem aceitos tanto por estudantes como por professores. 93% destes que participaram dos experimentos acreditavam que os dispositivos móveis trazem um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Por essa razão, 90% dos docentes entrevistados afirmaram que vão continuar a utilizar os dispositivos móveis em suas aulas. 2/3 dos mestres permitiram que os aparelhos móveis fossem levados para a casa dos estudantes que, em contrapartida, aumentaram a conclusão das atividades iniciadas na sala de aula presencial. A grande maioria dos professores observou que os estudantes apresentavam-se mais motivados, colaborativos e comunicativos no uso dos aparelhos móveis com

fins educacionais. Por sua vez, 66% dos estudantes participantes da pesquisa avaliaram positivamente a inserção de tais equipamentos. Eles afirmaram usar os celulares de modo confortável na execução das tarefas propostas na escola. Tanto os mestres quanto seus alunos consideraram bem oportuna a utilização dos dispositivos móveis no processo pedagógico. Eles consideraram-na uma modalidade de ensino complementar às demais efetuadas no interior da sala de aula.

Este modelo de aprendizado agrega várias semioses e faz convergir diferentes mídias, garantindo ao usuário o acesso a dados por diferentes fontes de informação e confere agilidade no envio de resposta. Por esta razão, a m-learning apoia bem a aprendizagem de diferentes conteúdos e viabiliza ao sujeito ver, ouvir e manipular com bastante autonomia objetos hipertextualizados a serem apreendidos. Por meio dela, ele pode controlar o tempo de exposição ao conteúdo que acredita ser mais apropriado ao seu estilo de aprendizagem. Várias outras atividades podem ser realizadas quando o professor opta por integrar a aprendizagem móvel ao cotidiano pedagógico, tais como: responder a questões de múltiplas escolhas on ou off-line, participar de fóruns virtuais, ler/escrever mensagens em SMS, MMS e e-mails, gravar/ouvir/assistir aulas em áudio e/ou em vídeo, fotografar, deslocar-se e localizar-se no espaço entre outras ações potencializadas pelo telefone celular. Nele se acumulam muitas funções como: fazer e receber ligações, agendar em calendário, filmar vídeos, fotografar, localizar-se no espaço, anotar, saber as horas, alarmar, ouvir rádio, ver TV, navegar na internet, entre outras.

Esta modalidade de ensino/aprendizagem se caracteriza pela *flexibilidade* na consulta a arquivos em diferentes mídias armazenados no próprio aparelho, pela *conectividade* ao facultar a interação com pessoas e instituições disponíveis na internet. Soma-se, por isso à m-learning o caráter de *ubiquidade* temporal, liberando os dados para acesso a qualquer hora do dia ou da noite; a *portabilidade*, uma vez que suas dimensões compactadas facilitam a condução pelo usuário com o mínimo de esforço e com uma boa redução espacial; e, também, a *interatividade*, reforçada pelas características anteriores.

Outra propriedade destacável desta modalidade de educação é a possibilidade de construção colaborativa de conhecimento pelo acesso às intervenções do outro, cujo

feedback pode ser realizado síncrona ou assincronamente. Tais atributos nos levam a afirmar que a m-learning se adequa sem dificuldades ao tipo de aprendizagem significativa de cunho interativo, pela qual o aprendiz intervém na construção de seu próprio conhecimento, tornando este processo muito mais eficaz e duradouro para ele.

Podemos observar que já está em operação a m-learning como mais uma modalidade de ensino/aprendizagem que as novas tecnologias de informação e comunicação tornaram possível. Acredita-se que ela passará a ser mais intensamente utilizada na prática docente a partir de 2020, quando os sistemas de conexão banda larga estarão mais avançados e mais democratizados, e os professores mais afetos para utilizá-los em sala de aula. Desde a popularização do telefone celular, alguns estudantes passaram a usufruir dos benefícios da aprendizagem móvel mesmo sem a adesão oficial dos sistemas educacionais. Portanto, será um lamentável desperdício que essa modalidade de ensino/aprendizagem não seja acolhida pela escola.

2.2 Aprendizagem baseada em jogos

De acordo com Huizinga (2000, p.05) “O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ele ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica”. Em outras palavras, para o autor, jogar é uma das ações constitutivas do ser humano.

Para Silveira (2003), os jogos são recursos que estimulam o desenvolvimento total do aluno, uma vez que desenvolvem a capacidade de atenção, o autocontrole, o senso de obediência a regras. Em geral, completa o autor, os jogos costumam despertar a imaginação, facilitar o processo de integração social, intermediar a construção do conhecimento, estimular a aquisição da autoestima, impulsionar a criatividade e desenvolver a autonomia.

Os jogos com fins educativos têm o potencial de explorar aspectos como: a) ludicidade, por entreterem e divertirem; b) raciocínio prático; c) conexão de ideias; d)

habilidades cognitivas ligadas à aplicação de regras, à orientação espacial, à destreza e à concentração; e) sociabilidade por meio de demandas de ações individuais com reflexos coletivos; f) afetividade que leva ao aumento da autoconfiança;

Autores como Prensky (2000), Gee (2003), Pivec e Kearne (2007) defendem a utilização de jogos digitais na aprendizagem em razão da grande motivação intrínseca envolvida no próprio ato de jogar, que normalmente prevê etapas e estabelece desafios para os jogadores. O desejo de superar as etapas leva o jogador a explorar situações simuladas e a processar pacotes de informações contextualizadas em narrativas vinculadas a mundos parassociais em que transitam as personagens dos jogos.

A “gamification”, como também é conhecida a aprendizagem com jogos educacionais, desperta a competitividade de modo divertido e amigável, exigindo do jogador um grande esforço para obter performances eficazes. Por se tratar de simulações, os riscos físicos são minimizados, abrindo espaço para a ousadia e, por conseguinte, para a descoberta da melhor maneira de efetuar um fazer. A necessidade da tomada de decisões rápidas e contextualizadas leva o sujeito a observar e a experimentar alternativas que, ao longo do jogar, aprimoram sua percepção e desenvolvem seu senso de responsabilidade e outras habilidades cognitivas. Para Gee (2003), a segurança proporcionada pelo ambiente virtual prepara o aprendiz para agir na vida real.

Greenfield (1988) ressalta que jogos de ação usados pedagogicamente desenvolvem não só a capacidade sensório-motora do aprendiz, mas também desencadeiam nele uma série de outros processos cognitivos, como:

- ✓ a capacidade do ‘processamento paralelo’ de informações e a coordenação de dados visuais e verbais que emergem do jogo simultaneamente a partir de fontes diversas.
- ✓ a indução à realização de lances intencionais mesmo iniciando com jogadas ao acaso e pouco conscientes;
- ✓ a colaboração entre pares de estudantes, quando o jogo é realizado em dupla que compartilha o mesmo objetivo;
- ✓ a integração de variáveis interagentes que surgem durante o jogo;
- ✓ a flexibilidade para abandonar decisões tomadas em razão da percepção de um insucesso à vista;

- ✓ a organização de conceitos em domínios cognitivos específicos e a síntese de conhecimentos construídos a partir das informações contidas nas diversas etapas dos jogos;

Considerando como Wittgenstein (1974) que a linguagem é um jogo, poderíamos afirmar ser ela o primeiro jogo a ser adquirido e desenvolvido, bem como o mais jogado pelos homens. A grande maioria dos jogos educativos se fundamenta na linguagem verbal e usa como ingredientes a fantasia e a imaginação do jogador, fomentando a necessidade de interação com o outro através do computador, seja a máquina um jogador ou o programador de carne e osso que criou o jogo. Na transferência das simulações constitutivas da narrativa do jogo para a vida real, o jogador necessita refletir, ponderar e relacioná-las. Isto o leva a assumir uma postura crítica, ou seja, a observar com algum critério a possibilidade das consequências reais. Neste momento, as chances do jogador desenvolver um pouco mais o senso crítico aumentam em relação àquele que não joga.

Enfim, os ambientes de aprendizagem com jogos visam propiciar um modelo de aprendizagem interdisciplinar, criando oportunidades para aperfeiçoar habilidades de cooperação entre os jogadores e, dessa forma, levá-los a aprender novos conceitos. Ressalte-se que não é o jogo em particular que traz por si só ganhos qualitativos para a educação, mas todos os elementos envolvidos para que o ato de jogar se concretize e deixe um saldo positivo em termos de aprendizagem para o jogador.

A título de exemplo vale mencionar a Olimpíada de Jogos Digitais e Educação⁵. Este projeto lançou um novo conceito denominado de “Jogos Conversacionais Sociais”. Trata-se de um projeto que busca aproveitar o potencial educacional dos jogos digitais, explorando a interação entre os participantes ao manipularem tecnologias digitais em contextos específicos de competições colaborativas entre estudantes do ensino médio.

A OjE é uma Olimpíada anual na qual os estudantes formam equipes junto com os professores para participar da competição. São vários jogos que abordam conteúdos trabalhados em sala de aula, e os enigmas, que são questões formatadas nas linhas das exploradas no Exame Nacional do Ensino Médio. Por meio da OjE, os estudantes têm

⁵ Acesso em 22 de jun. 2013 <<http://www.youtube.com/watch?v=3sJ17-XzcwU>>

oportunidade de usar produtivamente o ambiente dos jogos eletrônicos conectados à internet e, assim, promover a integração e a colaboração entre os jogadores. Ao jogarem, eles devem se organizar em equipe ou até mesmo competir individualmente na chamada “Arena Master”. A competitividade sadia e a pesquisa de conteúdos relevantes são extremamente aguçadas neste game.

O campeonato individual prevê vários pequenos torneios com jogos e enigmas que visam preparar o estudante para participar da Olimpíada principal. Na rede social criada especificamente para o OjE, os alunos têm acesso às competições, e por lá interagem com os demais estudantes-jogadores.

Segundo Targino, Lima e Querete (2009), no primeiro ano de implementação do projeto, 2008, “88% dos gestores avaliaram que a iniciativa aumentou o interesse dos alunos nos estudos e 68% dos estudantes confirmaram esta informação.” Esses dados deixam transparecer que, motivados pelos desafios propostos nos jogos e trabalhando em colaboração com outros estudantes focados na mesma meta, o desempenho dos alunos nos estudos de modo geral tende a melhorar, estendendo-se para o Enem, já que o OjE está dentro do formato pedagógico deste Exame Nacional, que também possibilita o ingresso no ensino superior.

Souza (2012), analisando os resultados deste projeto, conclui que: “A partir dos dados preliminares, podemos inferir que os games podem ter grande potencialidade pedagógica, estimulando o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e emocionais.”

Portanto, a modalidade de aprendizagem por jogos educacionais em suporte hipertextual vem sendo cada vez mais aplicada com sucesso nas escolas como modalidade alternativa de prática pedagógica. Não há dúvidas de que esta modalidade vem mostrando seu potencial pedagógico intrínseco ao próprio ato de jogar, enquanto experiência vivencial da aventura e do desafio.

Quanto ao conteúdo, o game é produzido e elaborado dentro das temáticas do programa de conteúdos escolares; o interesse e o estímulo potencializam a aprendizagem de tais conteúdos que encontram um ambiente cognitivo mais receptivo e

favorável a processá-los. Nesta perspectiva, o sociointeracionismo e a aprendizagem situada orientam as práticas tanto de ensino - programado nas narrativas instigantes dos ambientes coloridos e dinâmicos dos jogos – e também de aprendizagem com mais autonomia e diversão. Ambas são características desta modalidade educacional de natureza hipertextual que veio somar-se às demais formas contemporâneas de educar.

2.3 Realidade Aumentada

Trata-se de mais uma criação humana derivada da convergência de tecnologias contemporâneas. Ela é outra evidência de que a relação homem e máquina tem se tornado cada vez mais natural em razão do esforço dos pesquisadores para desenvolver alternativas de interfaces mais amistosas. A Realidade Aumentada (doravante RA) tem se revelado uma inovação tecnológica com aplicações práticas que abrangem do entretenimento, passando por jogos digitais, a experimentos científicos com reflexos diretos em áreas como biomedicina, mecatrônica, artes plásticas e literárias e até mesmo na educação com o desenvolvimento de aplicativos educacionais.

Kirner e Siscoutto (2007, p. 03) definem Realidade Aumentada como uma área diretamente derivada da Realidade Virtual e fortemente vinculada às novas gerações de interface do usuário preocupadas em ampliar e facilitar as interações deste com as ferramentas computacionais. Ao utilizar visualizações tridimensionais bem próximas à realidade do usuário, a RA ultrapassa o limite da tela, possibilitando interações virtuais mais autênticas.

As origens da Realidade Virtual (RV) remontam aos idos dos anos 1960, quando Ivan Sutherland (Sutherland, 1963) desenvolveu o ScketchPad. Essa tecnologia deslanchou na década de 1990, propiciando condições adequadas para a utilização da computação gráfica interativa em tempo real.

Os ganhos da Realidade Virtual eram notórios, muito embora fossem necessários equipamentos específicos como luvas e capacetes especiais, óculos estereoscópicos, mouses 3D, entre outros, para transportar os usuários aos ambientes virtuais de interação. A exigência de treinamento específico e a sensação de estranhamento causada por tais equipamentos inusitados para inserir o usuário no ambiente forjado dificultaram a aceitação da RV como interface amistosa.

Ainda na década de 1990 surgiu a Realidade Aumentada. Esta interface se caracteriza basicamente por permitir a justaposição de objetos e ambientes virtuais com o ambiente físico, por meio de um aplicativo computacional. Todavia, apenas nos primeiros anos do século XXI a utilização da RA se tornou mais frequente, pois a sobreposição de objetos virtuais no espaço físico do usuário viabilizou interações tácteis sem necessidade de equipamentos específicos, em comparação com os exigidos pela RV. Assim, acredita-se ser a RA uma interface que em pouco tempo se tornará bem explorada, pois sua variedade de aplicações poderá trazer muitos benefícios pessoais, sociais e multissetoriais, em especial para o setor educacional.

A Realidade Aumentada, diferentemente da Realidade Virtual, não exige equipamentos essenciais para visualização como projetor e capacete, bem como não necessita da imersão do usuário em ambientes fechados. Antes, por meio de dispositivos misturadores, a Realidade Aumentada pode ser efetuada em qualquer tipo de ambiente, o que a torna flexível e ubíqua. Além disso, de acordo com (Kawashima, 2001), a RA disponibiliza ações tangíveis e de operações de aspectos multimodais, sonoridade vocal, gestos, movimentos, favorecendo, dessa forma, a performance do usuário sem ter que fazer algum treinamento.

A definição de Realidade Aumentada que nos parece mais operacional para os propósitos deste trabalho considera-a “o enriquecimento do ambiente real com objetos virtuais, usando algum dispositivo tecnológico em tempo real.” Kirner e Sicoutto (2007, p. 10). Alinhada a esta definição está a proposta por (Azuma, 2001), segundo quem a RA seria um espécie de sistema que anexa ao mundo real objetos virtuais produzidos em computador, conferindo a impressão sensorial de coexistência de ambos no mesmo espaço físico. Azuma elenca as seguintes características da Realidade Aumentada:

a) a sensação de simultaneidade de objetos reais com objetos virtuais no ambiente real;

- b) a percepção da interatividade com os objetos das duas naturezas em tempo real;
- c) o alinhamento de objetos reais e virtuais entre si;
- d) a aplicabilidade aos órgãos perceptuais dos sentidos como visão, audição, tato e força.

Em suma, a RA traz a possibilidade de o usuário exercer um controle do seu posicionamento em ambientes virtuais aumentados nos quais ele pode mover-se, tocar, pegar e soltar objetos modelados por computador que passam a existir virtualmente no mundo real.

As aplicações da RA são mais facilmente percebidas nas áreas de entretenimento, medicina, treinamento empresarial e educação. Ela amplia o realismo e confere mais sensibilidade perceptual e senso de cooperação aos envolvidos neste ambiente. No caso da aplicação da RA na educação, ainda estamos em fase embrionária de inserção desta tecnologia hipertextual nas atividades didáticas, mas à medida que a aprendizagem por jogos digitais entrar mais claramente na escola, a RA será mais conhecida e utilizada em contexto da prática pedagógica.

Vale salientar que sua concepção tecnológica faz a Realidade Aumentada proporcionar ao aprendiz uma imersão no conteúdo de modo a diluir a diferença entre teoria e prática. Neste sentido, podemos dizer que a concepção de ensino/aprendizagem que subjaz a essa modalidade pedagógica é situada e sociointeracionista. O contato do aprendiz com objetos de conhecimento no ambiente forjado tecnologicamente pode levá-lo a uma aprendizagem mais significativa. Outras vantagens da adoção da Realidade Aumentada são: aprendizagem ubíqua, ênfase no desenvolvimento da autonomia, aumento da aquisição de uma postura proativa do aprendiz e a consequente melhoria nas condições pedagógicas para que ele construa seu próprio conhecimento.

3. Aprendizagem hipertextualizada exige mediação e criticidade

Como sabemos toda abordagem pedagógica prescinde da mediação docente para ser exitosa. As tecnologias são ferramentas que, se bem manuseadas, podem agilizar o processo de mediação. Estamos entendendo por mediação pedagógica a intervenção do professor, que funciona como uma “ponte” de passagem entre o aprendiz e o objeto do saber que lhe é apresentado. Assim, o docente viabiliza operações cognitivas complexas que consistem no tratamento das informações e na sua transformação em conhecimento. O professor é o profissional vocacionado e habilitado tecnicamente a fazer essa mediação. Por conseguinte, ele deve lançar mão de todos os recursos analógicos e digitais disponíveis a fim de, ao torná-los instrumentos pedagógicos, executar a mediação do modo mais eficaz e adequado às necessidades, interesses e expectativas do aprendiz e da sociedade.

De acordo com Peres e Castilho (1999, p. 10) citado por Masetto (2000, p. 145), o objetivo da mediação pedagógica é “abrir um caminho a novas relações do estudante com: os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluído o professor, consigo mesmo e com seu futuro”. Ele assume, então, a função de orientador, que compreende: explicitar conteúdos, sugerir conexão de dados e mostrar a utilidade e as vantagens para apreender certos saberes. Ao aprendiz cabe aceitar a mediação, combinar informações, relacionar às pré-existentes em seu aparato preceptor mental, enfim, fazer análises e sínteses a fim de internalizar tudo o que conseguiu capturar cognitivamente durante o processo de mediação docente.

Do ponto de vista metodológico, a mediação pedagógica contemporânea cercada por dispositivos tecnológicos deve conter:

- a) a integração entre a teoria e a prática, sendo aquela também uma forma de ação que encontra sua materialização nesta;
- b) a elaboração de atividades que explorem o potencial tecnológico dos artefatos escolhidos pelo docente para apresentar conteúdos ao aprendiz;
- c) a convergência de diferentes semioses: texto, imagem, sonoridade, que significa utilizar-se dos benefícios cognitivos da hipertextualidade;
- d) a flexibilidade para equilibrar o planejamento com a improvisação diante de situações inesperadas próprias do processo de aprender;

- e) a co-ocorrência entre a aprendizagem presencial e a aprendizagem móvel a fim de preservar a contiguidade do processo de aquisição de conhecimentos pelo aprendiz, mesmo fora dos espaços de educação formal;

No limite, a aplicação metodológica da mediação docente tem como fim principal não só conduzir o aprendiz à absorção de determinados saberes que o habilitarão a executar com excelência certos fazeres, mas, sobretudo, ela visa gerar nele o senso crítico. A capacidade de avaliar uma ação, processo ou produto valendo-se, para isso, de critérios claros e bem definidos é mais um importante compromisso educacional do docente para com seus aprendizes. Em outras palavras, desasnar o **entusiasmo crítico** no aprendiz sem deslumbramentos é uma das incumbências do processo pedagógico que deve contar com o esforço de todos os docentes para ser consignado, não obstante a diversidade das disciplinas. O ápice da aprendizagem é habilitar o aprendiz a montar e desmontar uma ideia, ação ou objeto, apontando suas virtudes e fraquezas sem desdenhá-las. Só depois de ter ajudado o aprendiz a interiorizar o entusiasmo crítico, podemos admitir o sucesso de uma mediação docente e decente.

Considerações finais

Harmonizar educação, inovação e tecnologia é um imperativo inadiável da escola contemporânea. A aprendizagem hipertextualizada hoje viabilizada pela criatividade humana de propor invenções interessantes para responder a necessidades antigas ou até mesmo às necessidades forjadas pelas próprias invenções recentes bate à porta das instituições de educação.

A clivagem de modalidades de ensino/aprendizagem parece estar se configurando como uma tendência para a qual devem caminhar os rumos da prática docente. O que pode o professor fazer diante desta inclinação evidente no cenário educacional é, antes de tudo, dominar, ele mesmo, as ferramentas tecnológicas e tratá-las como aliadas na execução de sua meta pedagógica: desenvolver entusiasmadamente a aprendizagem com os dispositivos digitais sem perder a sensibilidade crítica para

apontar as imperfeições contidas numa ação, ideia ou objeto, sendo o próprio docente um mediador crítico e entusiasmado da aprendizagem com as novas tecnologias. Provavelmente assim ele poderá ampliar a qualidade da aprendizagem do estudante, motivando-o a perseguir incansavelmente as vantagens de adquirir, via instrumentos tecnológicos, saberes e experiências que certamente demorariam muito sem o apoio deles.

Por fim, é importante lembrar que quanto menos visível for a participação das tecnologias no processo de ensino, mais eficiente será a mediação docente e mais natural se tornará o processo de aprendizagem, pois, como defendem Cobo e Moravec (2011), ela ocorrerá de modo invisível.

Referências

AHONEN, M.; JOYCE, B.; LEINO, M.; TURUNEN, H. Mobile Learning – A Different Viewpoint, In KYNÄSLAHTI, H.; SEPPÄLÄ, P. (Ed). **Professional Mobile Learning**. Helsinki: IT Press, 2003.

CRAWFORD, V.; VAHEY, P. **Palm Education Pioneers Program**. March, Evaluation Report. SRI International, Estados Unidos, 2002.

COBO, R. C; MORAVEC, J. W. **Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Colección Transmedia XXI**. Barcelona: Laboratorio de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011.

GEE, J. P. **What videogame has to teach us about learn and literacy**. Palgrave, Mcmillan, New York, 2003.

GREEFIELD, P. M. **Video game as culture artefacts. Interacting with vídeo. Advances in applied developmental psychology**, vol. 11, pp. 85-94, 1996.

HUIZINGA, Joan. **“Homo Ludens”**. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KAWASHIMA, T. et. al. "Magic Paddle: **A Tangible Augmented Reality Interface for Object Manipulation**", Proc. of ISMR2001, p. 194-195, 2001.

KIRNER, C E SISCOUTTO, R. **Realidade Virtual e Aumentada: Conceitos, Projeto e Aplicações**. Livro do Pré-Simpósio IX Symposium on Virtual and Augmented Reality. Petrópolis – RJ, 28 de Maio de 2007.

LEHNER, F.; NÖSEKABEL, H. **The Role of mobile devices In E-Learning — First experiences with a wireless E-Learning environment**. In: IEEE International workshop on wireless and mobile Technologies in education – WMT, 2002.

MASETO, M. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M. MASETO, M. BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000, p. 133-173.

NYIRI, K. Towards a philosophy of m-Learning. In: **IEEE International workshop on wireless and mobile technologies in education - WMTE**, 2002.

PIVEC, M. E KEARNE. **Game for learning and learning from game**. Acessado em 21 de jun/2013. Disponível em: http://www.informatica.si/PDF/31-4/07_Pivec-Games.pdf Acesso em maio/2013.

PRENSKY, M. **Digital game-based learning**. New York: McGraw Hill, 2000.

SILVEIRA, Sidnei R.; BARONE, Dante A. C. **Jogos educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos**. Curso de pós graduação em Ciência da Computação UFRGS. Disponível em: <<http://www.c5.ci/ieinvestiga/actas/ribie98/151.html>> Acesso em maio/2013.

SOUZA, B. A **Olimpíada de Jogos Digitais e Educação e as mudanças nas relações sociais da escola**. Disponível em: <<http://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/gamesforchange/g4c-12.pdf>> Acesso em 21 de jun/2013.

TARGINO, P, Lima, P e QUERETE, E. **Jogos, Tecnologia e Educação: o Porto Digital como um parceiro estratégico na melhoria dos indicadores educacionais do Estado de Pernambuco**. Disponível em: <http://www.academia.edu/1227766/Jogos_Tecnologia_e_Educacao_o_Porto_Digital_como_um_parceiro_estrategico_na_melhoria_dos_indicadores_educacionais_do_Estado_de_Pernambuco> Acesso em 21 de jun/2013.

SUTHERLAND, I. E. (1963) “**Sketchpad: a man-machine graphical communication system**” **AFIPS Conference Proceedings**, Spring Joint Computer Conference, Detroit. Disponível em: <faculty.cs.tamu.edu/hammond/courses/SR/papers/Sutherland/Sutherland1963Sketchpad.pdf> Acesso em 21 de jun/2013.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

XAVIER, A. C. **A Era do Hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife: Editora da UFPE, 2009.

REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO BASEADO EM TAREFAS COMO APORTE TEÓRICO PARA A METODOLOGIA WEBQUEST

Camila Gonçalves dos Santos *

Resumo: Neste trabalho, apresentamos reflexões de uma pesquisa que está sendo realizada e cujo enfoque é o estudo da metodologia Webquest no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Um dos aspectos mais visíveis e que vem suscitando questionamentos entre os profissionais da educação, em especial os professores de línguas, é o fato de a metodologia Webquest não abarcar teorias relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras. Aspectos como a aprendizagem colaborativa e interação são mencionados pelo aporte teórico da metodologia, mas não nos parece suficiente quando o assunto é ensinar uma língua estrangeira através de uma Webquest. Dessa forma, o presente trabalho tem por finalidade propor Webquests levando em consideração o Ensino Baseado em Tarefas (EBT), bem como enfatizar a importância de um aporte teórico que embase Webquests construídas para ensinar uma língua estrangeira.

Palavras-chave: Tecnologia. Webquest. Ensino Baseado em Tarefas.

Abstract: In this paper, observations from a survey are presented focusing on the study of Webquest methodology in the context of teaching and learning languages. One of the most visible questions among professionals in education, especially language teachers, is that the methodology does not encompass theories related to the teaching of foreign languages. Aspects such as collaborative learning and interaction are mentioned by the theoretical methodology, but it does not seem enough when it comes to teaching a foreign language through a Webquest. Thus, this paper aims to propose Webquests considering the Task Based Teaching (TBT), as well as focusing on the importance of a theoretical basis to teach a foreign language through Webquests.

Keywords: Technology. Webquest. Task Based Teaching.

Introdução

É sabido que o aprendizado de uma Língua Estrangeira (doravante LE) é um processo complexo, uma vez que envolve vários fatores sociais, culturais e linguísticos. Com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) o computador e a internet se fazem cada vez mais presentes no dia a dia das pessoas despertando

* Doutoranda (bolsista Fapergs) do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Pelotas-RS, Brasil, camilagds@gmail.com

diferentes maneiras de comunicação e interação. A partir dessa revolução tecnológica é necessário pensar que o ensino de línguas se torna ainda mais complexo, uma vez que surgem novas formas de processar a construção do conhecimento que, por consequência, acaba por gerar novos ambientes e formas de aprendizagem. Antigamente, o professor de línguas tinha à sua disposição livros didáticos e fita cassete para ensinar uma LE e hoje, além de utilizar livros e CDs de áudio, o professor conta também com o apoio do Google, de Objetos Educacionais Digitais, das redes sociais, de blogs e uma gama de outras ferramentas que podem ser encontradas na Web.

Em vista do impacto da internet no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, o professor de LE da atualidade deve repensar o processo de ensino de línguas, bem como analisar de forma crítica todas essas possibilidades oferecidas pela internet e que de certa forma, fazem com que o ensino de uma LE se torne mais complexo e desafiador. Este argumento encontra respaldo nas palavras de Leffa (2009, p.2):

Se, tradicionalmente, já tínhamos dificuldade em explicar a aprendizagem da L2 dentro de um contexto em que a aprendizagem, em termos de artefatos culturais, resumia-se ao uso da lousa e do livro didático, hoje essa dificuldade aumentou várias vezes, não só pela inserção de inúmeros outros artefatos na vida do aluno, mas também pelas novas interações que esses mesmos artefatos potencializam. A competência mínima de um professor de L2 atualmente precisa ir muito além da capacidade de responder as perguntas feitas pelo livro didático. É preciso considerar o impacto do computador, da Internet, e de seus derivados como os blogs, redes sociais, MP3, podcasts, iPods, etc. São artefatos que têm um impacto direto na ampliação das comunidades de prática social em que vive o aluno, que tem agora a possibilidade de interagir com falantes nativos de qualquer país, sem limites de fronteira.

Levando em consideração o argumento acima e todas as ferramentas que a Web proporciona para que o professor utilize em sala de aula, é importante pensarmos na pedagogia que está por trás desses novos ambientes e Objetos de Aprendizagem encontrados na rede. Segundo Demo (2009) as contribuições das ferramentas da Web serão realmente válidas na medida em que a aprendizagem ocorra através de uma pedagogia entendida aqui como um trabalho organizacional que tem como objetivo organizar a construção do conhecimento. De acordo com o autor, a pedagogia antecede a tecnologia e por essa razão as atividades da Web só serão válidas se envolverem os estudantes no processo de aprendizagem fomentando sua autonomia e desenvolvendo a construção do conhecimento de maneira coletiva.

Por mais que haja entusiasmo em ensinar e aprender uma LE com os conteúdos, comunidades e espaços existentes na Web é importante pensarmos sobre teorias linguísticas e psicolinguísticas que possam vir a embasar atividades de línguas estrangeiras realizadas no meio online. Embora muitos autores suponham que as atividades e os jogos interativos da Web proporcionem o aprendizado de línguas, é preciso uma maior reflexão acerca de teorias que embasam o ensino de línguas estrangeiras e que podem vir a dar suporte para o material existente na internet. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo principal questionar e refletir o aporte teórico de uma metodologia utilizada por professores de línguas e que vem ganhando seu espaço no contexto educacional – a metodologia Webquest.

Criada em 1995, pelo professor da San Diego State University, Bernie Dodge, a metodologia Webquest busca integrar a multimodalidade oferecida pela Web com tarefas criativas que despertem a motivação e o engajamento dos alunos nas atividades. Dodge (1995) a define como uma atividade investigativa, em que alguma ou mesmo toda a informação com que os alunos interagem provém da internet. Além da definição de seu criador é importante destacar que outros autores (BARATO 2004; ABAR & BARBOSA 2008) nos levam a crer que além de proporem atividades investigativas onde grupos são convidados a participar de aventuras no meio online, a Webquest também apresenta características que nos fazem refletir sobre o poder da interação e da cooperação entre os pares para que um objetivo seja alcançado. As Webquests oferecem um vasto aporte teórico relacionado aos temas de interação e colaboração, mas nos parece que a metodologia não contempla teorias linguísticas essenciais para que entendamos de maneira mais clara e embasada a construção do conhecimento de línguas através de Webquests.

Há muitas Webquests de línguas espalhadas pela Web e muitas não contemplam nem os componentes básicos da metodologia: introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação, conclusão e créditos. Nesse sentido Bottentuit Junior (2009) argumenta que muitas Webquests não obedecem aos padrões mínimos de qualidade, bem como muitos exemplares são simples folhas de exercícios online. Levando isso em consideração, percebemos que já há uma preocupação por parte de educadores e especialistas da área no que diz respeito ao desenvolvimento de Webquests de qualidade e que realmente levem o aluno ao engajamento e à construção do conhecimento.

Em vista da complexidade que é ensinar e aprender uma LE e da lacuna teórica existente na utilização de Webquests para o ensino de línguas, este trabalho visa tecer reflexões sobre uma teoria linguística que pode vir a embasar o trabalho com Webquests – o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT). Em um primeiro momento, faremos um apanhado acerca da metodologia Webquest no contexto educacional e logo uma breve discussão sobre a utilização de Webquests no ensino de línguas estrangeiras. Na segunda seção, passaremos a abordar o Ensino Baseado em Tarefas, bem como lançaremos uma proposta de aporte teórico para Webquests direcionadas ao ensino de LE. Finalmente, na terceira seção, faremos as considerações finais deste trabalho.

Reflexões e considerações sobre Webquests e o ensino de línguas estrangeiras

Uma metodologia que cada vez mais ganha seu espaço na educação e que é foco da presente pesquisa é a metodologia Webquest. Dodge (1995) e outros autores (BOSWELL, 2003; CARVALHO, 2002; LABORDA, 2009; LAMB, 2004; MARCH, 2003; MARCO LUZÓN, 2002; MILTON & DOWNEY, 2001) têm publicado artigos relacionados ao uso de Webquests no meio educacional na intenção de investigar os benefícios e limitações da metodologia no processo educacional. No Brasil, Jarbas Novelino Barato, professor da Universidade de São Paulo (USP) e um dos criadores da Escola do Futuro⁶, disseminou o estudo sobre a metodologia. Após, surgiram artigos (MERCADO & VIANA, 2003; RIBEIRO & SOUZA JUNIOR, 2002; SENAC SP, 2003; BOTTENTUIT JUNIOR, 2009) tratando do assunto Webquest. Já em 2008 Abar e Barbosa, professoras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), contribuíram de forma significativa para o entendimento das Webquests, com a publicação do livro “Webquest: um desafio para o professor”.

A literatura evidencia que a utilização de Webquests nas ciências exatas, por exemplo, é cada vez mais comum. O estudo realizado por Silva (2006) aponta os benefícios que o uso de Webquests fornece aos alunos em termos de cooperação e pesquisa no aprendizado da matemática. O autor demonstrou em sua dissertação intitulada A Geometria Espacial no ensino médio a partir da atividade Webquest: análise de experiência, que a metodologia enriquece o ensino da geometria espacial de forma significativa. Moran (1995) vai ao encontro desse estudo ao enfatizar que

⁶ Núcleo de pesquisa de novas tecnologias aplicadas à educação, ligado à USP.

resolver uma Webquest é um processo de aprendizagem interessante, porque envolve pesquisa e leitura; interação, colaboração e criação de um novo produto a partir do material disponível na internet. No site da Escola do Futuro⁷, pioneira no assunto de Webquest no Brasil, encontramos uma lista com os objetivos educacionais de uma Webquest: 1) modernizar modos de fazer educação; 2) garantir acesso à informações autênticas e atualizadas; 3) promover a aprendizagem cooperativa; 4) desenvolver habilidades cognitivas; 5) traduzir ativamente informações, ao invés de apenas reproduzi-las; 6) incentivar a criatividade; 7) favorecer o trabalho de autoria dos professores; 8) favorecer o compartilhar de saberes pedagógicos.

De modo geral, uma Webquest é composta de sete componentes estruturados logicamente: 1) introdução ao assunto a ser abordado; 2) uma tarefa que seja motivadora e desperte o interesse de investigação dos alunos; 3) processo, o qual indica passo a passo e orienta os alunos; 4) recursos, os quais são os sites disponíveis na Web; 5) avaliação, que mostra ao aluno a maneira como ele será avaliado; 6) conclusão, que possibilita um feedback construtivo aos alunos e por fim os créditos, os quais apresentam as fontes utilizadas na criação da webquest, bem como informações sobre os autores. Essa estrutura se dá devido ao fato de que Webquests possuem características semelhantes às de um projeto. Nesse sentido, Abar e Barbosa (2008) argumentam que, por ter similaridade a um projeto, as Webquests podem ser entendidas como um projeto da vida real. Primeiro, temos o sonho, a vontade de alcançar os objetivos. A partir daí, fazemos um plano de ação, em que ficam decididas as ações que deverão ser realizadas e os recursos necessários para a execução das tarefas.

Além de ser uma metodologia diferente que instiga o aluno a utilizar as informações da Web de maneira orientada, toda Webquest deve apresentar objetivos educacionais. Dentre tais objetivos podemos citar a aprendizagem significativa por meio do trabalho em grupo, a interação entre os pares e a transformação da informação em conhecimento. Nesse sentido, Bottentuit Junior (2009) argumenta que as Webquests são planejadas para que os alunos rentabilizem o tempo em atividades que realmente permitam a transformação da informação em conhecimento nos níveis de domínio cognitivos mais avançados. Bloom (1972) aborda a importância de se proporem tarefas que desafiem os alunos com o objetivo de que a aprendizagem ocorra a partir de categorias, as quais começam pelas mais simples e chegam as mais complexas. Por esta

⁷ Disponível em: < <http://futuro.usp.br/portal/Pesquisa/Projetos.view.ef?id=48> >

razão, é importante dar especial atenção à taskonomia⁸ criada por Dodge, como metáfora à Taxonomia de Bloom. Essa apresenta de maneira clara a necessidade de se proporem tarefas que façam com que os alunos utilizem suas capacidades de síntese, análise, compreensão e criação.

Levando em consideração todos os aspectos positivos em que as Webquests podem contribuir nas práticas escolares e acadêmicas, percebe-se que há áreas do conhecimento que criam e fazem maior uso da metodologia do que outras. De acordo com uma pesquisa realizada por Bottentuit Junior (2009), de 438 Webquests analisadas verificou-se que a fatia mais representativa é a de Ciências da Natureza. Após, outras áreas do conhecimento foram identificadas como História, Inglês, Biologia, Matemática e Português (BOTTENTUIT JUNIOR, 2009). Ainda segundo o autor da pesquisa, as Webquests constituem excelentes estratégias de ensino e aprendizagem, porém muitas das que estão disponíveis na Web não obedecem os padrões de qualidade no que diz respeito aos componentes principais, os quais foram citados. Uma vez que há certa lacuna teórica por parte de educadores que constroem e utilizam a metodologia, cabe a reflexão sobre Webquests destinadas ao ensino de línguas. Além de possuir todos os componentes que definem uma boa Webquest, acreditamos que uma Webquest destinada ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira necessite de um olhar mais atento, uma vez que ensinar uma língua é uma atividade complexa, independente da abordagem a ser utilizada. Perez Torres (2005) enfatiza que a definição de Webquest para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras vai um pouco além da definição de Dodge. Segundo a autora, além de ser uma atividade que prioriza o uso orientado da internet na construção coletiva do saber por meio do trabalho colaborativo, uma Webquest de língua estrangeira deve proporcionar aos alunos a possibilidade de aprender e praticar a língua alvo colocando em prática as habilidades linguísticas. Dessa forma, Perez Torres (2005), conclui que além da potencialidade que apresenta como metodologia de aprendizagem, uma Webquest designada para o ensino e aprendizagem de uma língua deve ser construída levando em consideração alguns princípios, os quais destacamos aqui: os objetivos linguísticos e não linguísticos e a criação de um produto que implique no uso comunicativo da língua alvo. A Webquest Packing Up⁹, disponível na Web, é um exemplo interessante de Webquest voltada ao ensino de línguas, uma vez

⁸ Taskonomia: Uma Taxonomia de Tarefas. Disponível em: <<http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>>

⁹ <<http://www.elo.pro.br/webquests/index.html>>

que parte de uma tarefa comunicativa que contempla tanto os objetivos linguísticos quanto os não linguísticos.

Ton Koenraad, professor da universidade de Utrecht na Holanda criou um site¹⁰ dedicado a Webquests que focam no ensino de línguas estrangeiras a partir de um projeto realizado na universidade. Este projeto, o qual possui o nome de TalenQuest (em inglês, LanguageQuest) tem como principal objetivo o desenvolvimento de Webquests que contemplem o uso da língua estrangeira. Além disso, o projeto enfatiza que uma LanguageQuest deva priorizar o uso flexível e criativo da língua através de uma tarefa que envolva os alunos e desenvolva habilidades linguísticas e de análise crítica. De modo geral, Koenraad (2003) define uma LanguageQuest como uma Webquest com foco na aprendizagem de línguas estrangeiras. O conceito parece ser inovador, uma vez que adapta a ideia de Webquest já designada por Dodge, porém com um olhar especial ao ensino e aprendizagem de línguas de modo a estabelecer a diferença entre uma Webquest educativa e uma Webquest destinada ao ensino de línguas estrangeiras. Segundo Koenraad (2003), uma LanguageQuest deve ir além da definição de Dodge, uma vez que aprender uma segunda língua implica importantes elementos que não são levados em consideração ao construir uma Webquest: o insumo linguístico, o qual é uma pré-condição para a aprendizagem segundo Krashen (1982); o significado, que só será efetivo se as atividades relacionarem o insumo linguístico fornecido com os processos de analisar, sintetizar e induzir informações; foco na forma, o qual implica na prática dos aspectos formais da língua como, por exemplo, as estruturas sintáticas e morfológicas; produção, que diz respeito à tarefa que desencadeará no processo de desenvolvimento do produto final, que deverá desenvolver a transformação da informação em conhecimento a partir da negociação de significado; e, finalmente, o uso de estratégias utilizadas pelos alunos na área da recepção e produção da língua.

Levando em consideração as reflexões feitas acerca da metodologia no meio educacional e destinada ao ensino de línguas, buscamos na próxima seção discutir o aporte teórico que embasa o trabalho realizado com Webquests no ensino de línguas estrangeiras. Percebemos que pesquisadores estão indo além do conceito de Webquest quando o assunto é ensinar uma LE, porém ainda é necessário que haja uma

¹⁰ Disponível em: <<http://www.talenquest.nl>>

preocupação maior no estudo relacionado a uma abordagem de ensino de línguas que embasa de forma consistente o trabalho com Webquest/LanguageQuest.

As tarefas e o ensino e aprendizagem de LE

De maneira abrangente, o Ensino Baseado em Tarefas (EBT) constitui-se numa abordagem que envolve os alunos na aprendizagem por meio de um processo, realizado através de tarefas, o qual cria melhores situações para ativar a aquisição da língua na promoção da aprendizagem. Salientamos que ao falar do EBT, estamos perante uma abordagem baseada em reflexões e ideias advindas das teorias de aquisição de uma segunda língua e de estudos empíricos sobre as exigências da aprendizagem de línguas estrangeiras da sociedade atual. Nesse sentido, Kuramavadi (2006) aponta que os estudos acerca da EBT ganharam força a partir da década de 80, momento esse que foi marcado pela transição da abordagem comunicativa para a abordagem baseada em tarefas e, da tentativa de exploração da última por vários autores dentre os quais destacamos os estudos de Nunan (1991); Willis (1996); Shehan (1998) Ellis (2003). Segundo esses autores, as tarefas são o ponto de partida para que a aprendizagem ocorra, uma vez que elas são responsáveis por maximizar ou minimizar o processo de construção do conhecimento na segunda língua. Nesse sentido, o foco no significado é primordial na realização das tarefas para que os alunos internalizem diretamente e incidentalmente a forma da língua. Dessa forma, acreditamos que é relevante discutir, primeiramente, acerca das diversas definições de tarefas advindas de diversos autores, na intenção de adotar uma definição que traga bases teóricas para o uso pedagógico das Webquests no ensino e aprendizagem de LE. Dessa forma, acreditamos que é relevante discutir, primeiramente, acerca das diversas definições de tarefas advindas de diversos autores, na intenção de adotar uma definição que traga bases teóricas para o uso pedagógico das Webquests no ensino e aprendizagem de LE.

Segundo o dicionário Aurélio (1999), a palavra tarefa significa o trabalho que deve ser executado dentro de um prazo ou qualquer tarefa que se faz por dever ou necessidade. Contudo, veremos que Prabhu (1987) apresenta uma definição mais completa acerca da palavra e define tarefa como “uma atividade que requer uma resposta a ser dada pelos alunos a partir de uma informação previamente fornecida por meio de algum processo de pensamento que permite aos professores controlar e regular este processo” (PRABHU, 1987, p.24). Um aspecto relevante nesta definição é a

importância que se dá ao papel do professor no desenvolvimento de tarefas, bem como a exigência de haver processos cognitivos que englobem as mesmas. Candlin (1987) vai ao encontro da definição de Prabhu, porém contempla a dimensão pragmática ao dizer que a tarefa é um conjunto de atividades diferenciadas e sequenciadas, envolvendo alunos e professores em uma série de procedimentos cognitivos e comunicativos que serão aplicados a um novo conhecimento. Nesse sentido, chamamos especial atenção para a definição de Nunan (1989), a qual contempla as ideias apresentadas pelos autores citados anteriormente ao dizer que a tarefa é um trabalho que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto o seu foco de atenção está voltado, principalmente, para o significado ao invés da forma. Não podemos deixar de comentar na definição de Willis (1996), uma vez que essa abarca a importância dos objetivos comunicativos em uma tarefa. Segundo o autor:

[...] a tarefa está voltada para um objetivo que permite aos alunos usar a língua alvo para chegarem a uma resposta autêntica. Em outras palavras, os alunos usam quaisquer recursos da língua-alvo a fim de resolver um problema, solucionar um enigma, jogar um jogo ou compartilhar experiências (WILLIS, 1996, p. 53).

Segundo Kuramavadivelu (2006), há um aumento no número de publicações que abordam a definição de tarefa, porém, enfatiza que a definição de Ellis (2003) é interessante por incluir os pontos principais relacionados a pedagogia de línguas. Segundo Ellis (2003, p.16) a tarefa significa:

[...] um plano de trabalho que requer que os alunos processem a língua pragmaticamente a fim de atingir um resultado (outcome) que possa ser avaliado em termos de saber se o correto ou adequado conteúdo proposicional foi veiculado. Para isso, o aluno precisa dar atenção primária ao significado e fazer uso de suas próprias fontes linguísticas, embora o design da tarefa possa induzi-lo à escolha de formas particulares. A tarefa é destinada a resultar no uso da língua que tenha uma semelhança, direta ou indiretamente, com a língua que é usada no mundo real. Assim como outras atividades, uma tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas, e vários processos cognitivos.

Feitas tais colocações acerca da definição de tarefa, passemos a discutir sobre o EBT a partir de autores que consideramos extremamente importantes na literatura e que apresentam subsídios relevantes para que possamos sugerir uma proposta com Webquests à luz do EBT. Dessa forma, a proposta será desenvolvida com base na articulação das ideias advindas dos teóricos que abordam o ensino por meio de tarefas

com as características apresentadas na metodologia Webquest. É sabido que ao realizar uma tarefa em uma Webquest os alunos se motivam e engajam, uma vez que essas implicam em temas que se aproximam do contexto real deles (BARATO, 2004; ABAR & BARBOSA, 2008). O Ensino Baseado em Tarefas vai além da questão motivacional e contextual, uma vez que inclui a importância do significado e do uso da língua na tarefa. Relativo às práticas do EBT, Nunan (2004) reforça os seguintes princípios: 1) a utilização de conteúdos autênticos com base na necessidade dos alunos; 2) aprendizagem comunicativa com ênfase na interação da língua-alvo; 3) foco não só na tarefa, mas também no processo de aprendizagem; 4) relação da aprendizagem da língua em sala de aula com a língua utilizada fora do contexto de aula. Diante do exposto, verifica-se uma abordagem onde a tarefa possui características e etapas distintas. Evidentemente, há diferentes tarefas, mas o objetivo se mantém o mesmo: resolver uma situação comunicativa através da troca de sentidos, que tem relação com as experiências dos alunos (WILLIS, 1996; ELLIS, 2003, NUNAN, 2004).

Conforme nos esclarece Nunan (1991), as tarefas podem ser descritas através de elementos principais: objetivos, insumos, atividades, papéis e ambientação. O primeiro, aborda a necessidade dos alunos no que diz respeito às habilidades da língua e à comunicação na língua alvo; o segundo tem relação com os conteúdos linguísticos ou não-linguísticos que são apresentados aos alunos; o terceiro, está relacionado com o tipo de atividade a ser realizada (abertas ou fechadas); o quarto princípio, enfatiza a importância da definição de papéis durante a tarefa; e finalmente o quinto princípio, se relaciona à maneira como os alunos realizarão a tarefa (em pares, grupos ou individualmente). Nesse sentido, Willis (1996) vai ao encontro das ideias de Nunan quando argumenta que durante a tarefa a língua-alvo deve ser utilizada com propósito comunicativo para que o objetivo seja alcançado. Ademais, os alunos são livres para escolher qualquer forma de língua que desejarem de maneira a alcançar os objetivos da tarefa (WILLIS, 1996, p.24). Referente aos erros, os alunos devem lidar com esses de maneira positiva, uma vez que fazem parte do processo natural de aprendizagem.

Considerando esses pressupostos acerca do EBT, Willis (1996) enfatiza a importância de três estágios. O primeiro, chamado de pré-tarefa, introduz o tópico a ser abordado na futura tarefa. Este estágio explora o tema que se será desenvolvido de maneira a instigar os alunos a querer pesquisar e se interessar pela tarefa. O segundo, o ciclo da tarefa, oferece ao aluno a chance de utilizar os elementos linguísticos que fora

visto na pré-tarefa. Ademais, Willis (1996) acredita que para que o ciclo ocorra de forma efetiva é preciso que haja três condições básicas: exposição, uso e motivação (WILLIS, 1996, p. 40). O terceiro estágio, o princípio do foco na linguagem, se refere ao estudo mais detalhado da língua, que é utilizado no ciclo da tarefa. Relativo ao papel do professor, Willis argumenta que, primeiramente, o professor desempenha a função de facilitador do aprendizado, assegurando-se que os alunos estão compreendendo a tarefa. Após o início da atividade, o professor começa a desempenhar outro papel: orientador do uso da linguagem.

Assim, vimos que Nunan (1991), Willis (1996) e Ellis (2003) mostram caminhos que se entrelaçam na proposta do EBT. Porém, a definição de tarefa de Ellis (2003) parece ser a mais completa (KURAMAVADIVELU, 2006), além de apresentar subsídios importantes que sustentarão a proposta principal deste trabalho.

O conceito de tarefa de Ellis como aporte teórico na construção de Webquests desenvolvidas para o ensino de línguas estrangeiras

Na tentativa de apresentar o EBT como aporte teórico para construção de Webquests direcionadas ao ensino de línguas estrangeiras, esta seção discorrerá sobre as ideias de Ellis (2003) acerca da teoria, de maneira que essa possa dialogar com o que já fora proposto sobre a metodologia Webquest. A definição de tarefa de Ellis (2003), mencionada na seção anterior, mostra claramente que as tarefas englobam objetivos comunicativos que servirão de andaimes para o resultado linguístico de cada aluno. Dessa forma, acreditamos que esta definição dá suporte ao nosso pensamento, uma vez que abarca a ideia da importância dos elementos linguísticos e uso da língua alvo em uma Webquest destinada ao ensino de línguas.

Segundo Ellis (2003), toda tarefa deve ser planejada por meio de princípios: 1) assegurar um nível adequado de dificuldade; 2) orientar os alunos durante a tarefa; 3) estabelecer objetivos claros; 4) fazer com que os alunos adotem um papel ativo durante a execução da tarefa; 5) oferecer oportunidades onde os alunos deverão focar na forma, e por fim; 6) fazer com que os alunos avaliem o seu desempenho na atividade. A definição de LanguageQuest (KOENRAAD, 2005) corrobora os princípios de Ellis, especialmente no que diz respeito ao foco na forma. Webquests são desenvolvidas para que o aluno desenvolva seus processos cognitivos através das informações provenientes da Web por meio do trabalho coletivo (DODGE, 1995). Contudo, acreditamos que uma

Webquest destinada ao ensino de línguas estrangeiras deve contemplar o foco na forma, que desencadeará no processo de desenvolvimento do produto final (ELLIS, 2003; KOENRAAD, 2005). Nesse sentido, Ellis (2003) argumenta que o foco na forma permite que os alunos fiquem mais atentos às formas gramaticais apresentadas pelo input facilitando o aprimoramento da língua estrangeira.

Com o intuito de apresentar a forma como uma tarefa dever ser construída, Ellis (2003) aponta para elementos essenciais no seu desenvolvimento e que são direcionadas ao ensino de línguas. Abaixo, apresentaremos esses componentes de forma a integrá-los e compará-los com a metodologia Webquest. Buscamos, dessa forma, refletir sobre a criação de Webquests de língua sob à luz da teoria do EBT.

| Componentes da Tarefa por Ellis (2003) | Componentes da Webquest por Dodge (1995) |
|---|--|
| Insumo – informações verbais ou não-verbais fornecidas pela tarefa | Introdução – apresenta as primeiras informações através de texto e imagens. Fornece ao aluno o assunto que será pesquisado. |
| Objetivo – objetivo(s) da tarefa | Tarefa – mostra o objetivo da atividade e sugere ao aluno a criação de algo que seja relevante e faça sentido para sua vida |
| Procedimentos – metodologia a ser utilizada para realização da tarefa | Processo – indica passo a passo da atividade e a maneira com essa acontecerá |
| Condições – maneira pela qual a informação é apresentada | Recursos – informações disponíveis através de links e hiperlinks que permitem a concretização da tarefa |
| Resultados – produto resultante da realização da tarefa | Avaliação e Conclusão – possibilita ao aluno um feedback construtivo que possa contribuir para a melhoria do seu desenvolvimento |

Quadro 1 – Componentes da Tarefa (DODGE, 1995; ELLIS, 2003).

Analisando o quadro acima, verifica-se que os componentes da metodologia de Ellis (2003) dialogam com a definição de tarefa de Dodge (1995) Segundo Dodge (2005) toda Webquest prevê um plano de trabalho, ou seja, esse deve ser muito bem estruturado de forma que o professor possa tomar as decisões referentes aos procedimentos metodológicos da atividade. Ellis (2003) corrobora este argumento e enfatiza que esses procedimentos podem ser de dois tipos: o desenho da lição e a estrutura da participação. O primeiro trata do planejamento da lição na intenção de fazer com que cada fase da tarefa possa ser convertida em lições reais, ou seja, o desenho deve favorecer a estruturação clara da atividade, permitindo escolhas variadas e criativas em cada uma delas (ELLIS, 2003, p.244). Já a estrutura de participação, está relacionada à forma como os atores do processo (professor e alunos) devem participar

durante o desenvolvimento da tarefa. Salientamos que Willis (1996) oferece diversos desenhos de tarefas a partir de três fases: pré-tarefa, durante a tarefa e a pós-tarefa. Ellis (2003) reconhece a importância das fases, porém afirma que apenas a fase durante a tarefa é obrigatória no desenho de uma lição. Ainda segundo o autor, o desenho da lição prevê as três fases de forma bastante distinta. A pré-tarefa objetiva preparar os alunos para o desenvolvimento da tarefa, bem como promover a aquisição da língua (ELLIS, 2003). A fase durante a tarefa tem a finalidade de fazer com que o aluno desenvolva seu conhecimento para atingir o objetivo. Nesta fase, o professor irá decidir se as tarefas ocorrerão sob tempo limitado e se a correção será necessária em determinados momentos. Finalmente, a fase pós-tarefa, tem como objetivo encorajar o aluno a refletir sobre o seu processo. Segundo o autor, este momento proporciona ao aluno a chance de repetir seu desempenho com a finalidade de sanar problemas linguísticos que ocorreram durante a execução da tarefa.

Como parte do processo de desenvolvimento de uma Webquest, percebe-se que as três fases citadas por Ellis vão ao encontro do que Dodge sugere quando aborda a importância do planejamento ao criar uma Webquest. Porém, Ellis enfatiza o que acreditamos ser um dos aspectos mais importantes no que tange ao ensino e aprendizagem de línguas: o foco na forma levando em consideração a comunicação dos alunos na língua alvo. Em todos os momentos da tarefa, Ellis se preocupa em direcionar o desenvolvimento da lição para o uso da língua alvo de modo que o professor possa monitorar e facilitar a aprendizagem.

Diante do exposto, verificamos que a teoria do EBT possui interfaces com a metodologia proposta por Dodge em 1995. Contudo, a nossa inquietação, a qual levou a escrita deste artigo, é a importância de haver uma teoria que abarque as ideias e definições de Dodge e ao mesmo tempo forneça subsídios pedagógicos e linguísticos para o uso de Webquests no contexto de L2. Certamente, há uma lacuna teórica quando falamos em Webquests para o ensino de línguas, e o objetivo deste artigo é tecer reflexões sobre uma teoria que poderá fornecer subsídios importantes para que possamos aprofundar os estudos e sanar a lacuna teórica existente sobre o assunto. Ensinar uma língua estrangeira envolve processos que não são contemplados pelo aporte teórico das Webquests e, por esta razão, devemos olhar para o futuro e tentar prever as circunstâncias de uso da língua por parte dos alunos em contextos onde a

internet se faz presente. Afinal, não se ensina para o passado, nem para o presente, mas para uma possibilidade de uso mais adiante (LEFFA, 2012).

Considerações finais

Na busca por um referencial teórico que contemple o uso da metodologia Webquest direcionado ao ensino de línguas estrangeiras, este artigo é uma tentativa de apresentar a teoria do Ensino Baseado em Tarefas (EBT) como aporte teórico no desenvolvimento e execução de atividades desenvolvidas a partir de Webquests. Neste estudo, verificamos que outros autores (KOENRAAD, 2005) já buscam por um estudo mais aprofundado sobre a existência de Webquests destinadas ao ensino de línguas estrangeiras, como é o exemplo do projeto LanguageQuest. Este projeto demonstra claramente que uma Webquest que visa o aprendizado de uma segunda língua merece atenção especial, uma vez que ensinar uma língua estrangeira requer o uso de outros elementos que estão além do que é proposto por Dodge (1995), como por exemplo, o estudo do léxico e do significado.

De fato, a metodologia proposta por Dodge em 1995 ganhou espaço no meio educacional, uma vez que contempla elementos extremamente importantes no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, destacando aqui o trabalho coletivo como algo primordial na busca pelo saber e a transformação dos conteúdos existentes na Web em conhecimento. De fato, ambos os elementos vão ao encontro do que se busca hoje na educação. O trabalho coletivo é cada mais visado, uma vez que se discute a ideia de que aprendemos mais quando estamos em interação com o outro. Já a transformação da informação em conhecimento aponta para a atual realidade de que é preciso saber navegar na internet. Vivemos numa realidade onde pesquisar é preciso, contudo, mais importante ainda é saber pesquisar, ter um objetivo na Web para que a transformação da informação em conhecimento ocorra de forma efetiva.

A abordagem do Ensino Baseado em Tarefas apresenta princípios que vão ao encontro do que é proposto por Dodge em 2005. Ademais, leva em consideração a lacuna teórica existente entre Webquests e o ensino de LE. O conceito de tarefa exposto por Ellis (2003), nos leva a crer que uma Webquest pode ser entendida como uma tarefa maior, pelo fato de apresentar componentes que vão ao encontro dos componentes de

uma Webquest. Além disso, vimos que os elementos relacionados ao ensino de uma língua são também levados em consideração de maneira que o aprendizado da língua ocorra de forma significativa.

Ao concluir este trabalho, é importante lembrarmos que esse é apenas um recorte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida com o intuito de defender a ideia de que o EBT poder vir a ser uma teoria que embasa o trabalho com Webquests no ensino de línguas, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento da metodologia quanto à sua aplicação nas aulas de LE.

Referências

ABAR, C. A. A. P.; BARBOSA, L.M. **Webquest um desafio para o professor: uma solução inteligente para o uso da internet.** São Paulo: Avercamp, 2008. 100 p.

BARATO, J. N. (2004). **A Alma das Webquest: a construção.** São Paulo. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/20959608/A-Alma-Da-Webquest-Jarbas-Novellino>. Acesso em: 20 de março de 2011. Acesso em: 20 de abril de 2011.

BLOOM, B.S. **Taxionomia dos objetivos educacionais.** Domínio Cognitivo. Porto Alegre: Ed. Globo,1972.

BOSWELL, N. (2003). **A WebQuest for "because of winn-dixie."** Reading Online, 6(6), retrieved July 5, 2008 from www.readingonline.org/electronic/boswell/

BOTTENTUIT, J. J.B. Análise de WebQuests em língua portuguesa disponíveis online: aspectos relativos à qualidade dos componentes e da usabilidade. **R. bras. Est. pedag.,** Brasília, v. 90, n. 224, p. 102-121, jan./abr. 2009.

CANDLIN, C.N. (1987). **Towards task-based learning.** In C.N. Candlin & D. Murphy (Eds.). Lancaster Practical Papers in English Language Education. Vol. 7. Language Learning Tasks. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 5-22.

CARVALHO, A. A. A. WebQuest: desafio colaborativo para professores e para alunos. Elo, **Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães (Portugal),** n. 10, p. 142-150, 2002.

DEMO, P. **Educação hoje: "novas" tecnologias, pressões e oportunidades.** São Paulo: Atlas, 2009.

DODGE, B.(1995). **Some Thoughts About Webquests.** Disponível em: http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html> Acesso em: 25 de março de 2011.

- ELLIS, R. (2003). **Task-based language teaching and learning**. Oxford: Oxford University Press
- FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- KOENRAAD, A.L.M.; WESTHOFF, G.J. 2003. **Can you tell a Language Quest when you see one?** Design criteria for TalenQuests. 2003 Conference of the European Association for Computer Assisted Language Learning: EUROCALL 2003. Limerick: University of Limerick, Ireland, 3-6 September 2003. Disponível em: <http://www.koenraad.info/call/tq_eurocall.pdf/at_download/file>
- KRASHEN, S. (1982) **Principles and Practice in Second Language Acquisition**, New York, NY: Pergamon.
- KURAMAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: from Method to Postmethod**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- LABORDA, J. G. (2009). Using webquests for oral communication in English as a foreign language for Tourism Studies. **Educational Technology & Society**, 12 (1), 258-270.
- LAMB, A. (2004). Key words in instruction. WebQuests. **School Library Media Activities Monthly**, 21(2), 38-40.
- LEFFA, V. J. Se mudo o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópio**, Vol. 7, n. 1, p. 24-29, jan/abr 2009.
- LUZÓN MARCO, M. J. (2002). Internet Content-Based Activities for English for Specific Purposes. *Forum*, 40 (3), 20- 25, retrieved July 5, 2008. Disponível em: <<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol40/no3/p20.htm>>
- MARCH, T. The learning power of WebQuests. **Educational Leadership**, v. 61 n. 4, p. 42-47, 2003
- MERCADO, L. P. L.; VIANA, M. A. P. (2003). Formação de professores para aprendizagem na internet: Webquest como investigação orientada. In: **XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2003, Aracajú - SE**. Anais do EPENN do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Aracajú - SE, v. 1. p. 501-501.
- MILTON, A. J. & DOWNEY, P. (2001). WebQuest: Using internet resources for cooperative inquiry. **Social Education**, 65(3), 144-146.
- MORAN, J.M. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro 1995, p. 24-26. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>>. Acesso em: 20 de março de 2011.
- NUNAN, D. Methods in Second Language Classroom-Oriented Research. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 13, n. 2, p. 249-274, 1991.

_____.(1989). **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. (2004). **Task-based language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

PEREZ, TORRES. I. **A modelo f Webquest for teaching and learning na L2**. Universidade de Granada, Eurocall, 2005.

PRABHU. **Second Language Pedagogy**. New York, Toronto: Oxford University Press, 1987.

RIBEIRO, G.S.N.; SOUSA JR, R.T. Webquest: Protótipo de um Ambiente de Aprendizagem Colaborativa a Distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, (2002). Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2001/55.zip>>. Acesso em: 14 de julho de 2011.

SENAC/SP. **O que é**. (2003). Disponível em: <<http://webquest.sp.senac.br/textos/oque>>. Acesso em: 15 de abril de 2011.

SKEHAN, P. (1998). **A Cognitive Approach to Language Learning**: Oxford University Press.

SILVA, M.B. **A Geometria espacial no ensino médio a partir da actividade de WebQuest**: análise de uma experiência. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

WILLIS, J. (1996). **A framework for task-based learning**. Harlow,U.K.: Longman Addison- Wesley.

TICs NO ENSINO PRESENCIAL: EVIDÊNCIAS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Daísa Teixeira *

Kyria Rebeca Finardi**

Resumo: O objetivo deste trabalho é descrever a primeira chamada de um curso de formação continuada de professores para a utilização de TICs no ensino presencial da UFES. Essa etapa teve duração de 06 meses, com 5 módulos, a saber: 1) Ambientação de plataforma Moodle e conferência Web; 2) Recursos de mediação em educação online; 3) Integração de mídias na educação I; 4) Integração de mídias na educação II e 5) Fundamentos em Educação a Distância. Um total de 176 alunos distribuídos entre 119 servidores técnico-administrativos e 57 professores da UFES participaram do curso. O presente estudo reporta resultados preliminares do uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino presencial por parte de professores que integraram o curso. Para tanto, a análise se baseou em dados obtidos nas respostas a um questionário aplicado a professores que fizeram o curso. Em geral, os resultados sugerem que a formação continuada é essencial na utilização das TICs no ensino presencial por possibilitar a incorporação de novas metodologias de ensino e ressignificações dos papéis de professores e de alunos em contextos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias da informação e Comunicação. Formação Continuada de Professores. TICs no ensino presencial.

Abstract: The objective of this paper is to describe the first call of a continuing education online course whose aim was to train university teachers at UFES to use ICTs in their teaching practice. The paper describes the first stage of the course which lasted six months and was divided into five modules, namely: 1) Setting of Moodle and Web conferencing; 2) Resources mediation in online education, 3) Integration of media in education I; 4) Integration of media in education II and 5) Foundations in Distance

* Mestre e Doutora em Educação e Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da UFES

** Mestre e Doutora em Linguística Aplicada em Inglês e Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e dos Programas de Linguística (PPGEL) e Educação (PPGE) da UFES

Education. A total of 176 students distributed between 119 technical and administrative staff and 57 university teachers took the course provided by UFES. The paper reports preliminary results of the use of ICTs in the practice of teachers who joined the course. The analysis is based on qualitative data from interviews with the teachers who took the course. Overall, results of the study suggest that continuing education courses are essential for the use of ICTs since they enable the incorporation of new teaching methodologies and the transformation of teachers' role.

Keywords: Information and Communication Technology. Teacher Continuing Education. ICTs in attendance classes.

Introdução

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) estão presentes na grande maioria das escolas públicas brasileiras da Educação Básica ao Ensino Superior. Professores, alunos e gestores convivem com essas tecnologias em seus espaços pedagógicos e, também, com uma profusão de metodologias indicadas para seu uso, sempre com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e/ou de inseri-la no contexto atual que pode ser identificado com sociedade do conhecimento, sociedade informacional, pós-modernidade, modernidade líquida, cibercultura para citar apenas algumas denominações.

Os espaços educacionais formais se tornaram repositórios das características que compõem cada uma dessas denominações e se veem na condição de, em tempos e espaços construídos e/ou adaptados, promover a apropriação de novas linguagens, interações e contextos hipertextualizados que, até então, não estavam presentes no cenário pensado para o seu funcionamento. Essa adaptação cria uma tensão entre a educação dita tradicional e o que se entende por educação em contextos que utilizam tecnologias digitais. Finardi, Prebianca & Momm (2013) afirmam que a internet é uma porta de acesso à informação e inclusão social de alunos na aldeia global em que vivemos. Porém, as autoras alertam para o fato de que nem todos os professores estão

abertos a pensar em novas metodologias de ensino que incluam as TICs de forma a possibilitar a apropriação dessa informação disponível na rede.

Alguns números divulgados em dezembro de 2011 na Pesquisa TIC Educação 2010, pelo Comitê Gestor da Internet (CGI) no Brasil¹¹ revelam que praticamente todas as escolas públicas dispõem de televisor, impressora e leitor de videocassete/DVD. A cobertura de telefone fixo é a infraestrutura tecnológica que apresenta a maior disparidade regional: 81% das escolas brasileiras estão cobertas por essa tecnologia, sendo que essa proporção na região Norte/Centro-Oeste é de 73%, e no Nordeste, 55%. Por outro lado, as escolas começam a se aparelhar para ações voltadas à produção de conteúdo multimídia. Câmeras fotográficas digitais e filmadoras, que poderão estimular a produção desse tipo de conteúdo, estão presentes em 78% e 42% das escolas, respectivamente. Cada estabelecimento de ensino público conta, em média, com 23 computadores; no Nordeste, a média cai para 19; já o Sul apresenta um número superior à média brasileira, 27 computadores por escola. A quantidade de equipamentos é mais confortável nas escolas que oferecem o Ensino Médio, onde há, em média, 27 computadores. Escolas que oferecem somente o Ensino Fundamental I dispõem, em média, de 20 computadores, e as que oferecem o Ensino Fundamental II, 23.

Outra pesquisa divulgada pelo Centro de Estudos sobre Tecnologia da Informação e da Comunicação – CETIC¹², do ano de 2011, revela alguns números interessantes sobre a relação professores das escolas públicas brasileiras e TICs: 94% dos professores possuem um computador; 98% utilizaram a internet nos últimos 03 meses; 89% tem acesso à internet em casa e acessam uma vez por semana. Os professores manifestaram também **ter pouca ou nenhuma dificuldade** para: copiar e mover arquivos (65%); usar editor de texto (78%); usar editor de apresentação (78%); usar planilha de cálculo (26%); usar multimídia (42%); fazer buscas na internet (87%); usar e-mails (83%); enviar mensagens instantâneas (70%); participar de fóruns de discussão (47%); participar de sites de relacionamentos (60%); usar blogs e atualizar páginas na internet (25%); postar filmes e vídeos na internet (32%); usar a internet para ligações telefônicas (22%); baixar e instalar programas (35%); fazer compras pela internet (50%); participar de EAD (47%).

¹¹ Disponível em www.cgi.br

¹² Fonte: <https://cetic.br/educacao/2011>, acessado em 10 de março de 2013.

É importante observar, que se, de acordo com o demonstrado pelos dados da pesquisa do CGI e CETIC os equipamentos digitais estão hoje nas escolas e ao alcance de alunos e professores, não se trata aqui do simples acesso físico a equipamentos e, principalmente, à internet. De fato, a tese que se impõe é que o simples acesso a equipamentos e tecnologias não garante por si só o ingresso à sociedade da informação e ao aumento do capital social (WARSCHAUER, 2003).

Ao tratar da relação entre o acesso à informação e a produção de capital social, definido pelo autor como a capacidade dos indivíduos de produzir benefícios através de sua atuação em grupos sociais, Warschauer (2003) diferencia dois tipos de acesso à tecnologia que podem ou não levar à informação com conseqüente aumento do capital social. O primeiro tipo descrito pelo autor é o restrito que se refere ao acesso a máquinas e tecnologias, como é o caso, por exemplo, das duas pesquisas relatadas anteriormente. O segundo tipo descrito pelo autor é o acesso amplo que garante o uso desses equipamentos e tecnologias com o objetivo de gerar capital social e, assim, atuar efetivamente na sociedade da informação. Segundo Warschauer (2003), as TICs são a ligação entre a sociedade da informação e a produção do capital social.

Este estudo foi motivado pela crença de que é necessário que a escola vá além do acesso restrito e utilize as TICs em processos de ensino e de aprendizagem que vislumbrem/contemplem a chegada da cultura digital à escola. A concretização desse ato de aculturação está atrelada à apropriação crítica pelos agentes educacionais das propriedades intrínsecas da tecnologia digital, ou acesso amplo a ela, como descreve Warschauer (2003).

A complexidade do tempo presente pavimenta esse caminho uma vez que vivemos em constante conexão com outros. As mídias sociodigitais estão fortemente presentes no cotidiano das pessoas. A hipertextualidade potencializa percursos não-lineares para a leitura e a escrita. Os equipamentos móveis em contextos de ensino e aprendizagem também impõem novos formatos de produção para os conteúdos e possibilidade de acesso a eles em qualquer lugar.

Entretanto, a escola, lócus privilegiado da produção do conhecimento, ainda que possua espaços de acesso à tecnologia digital e que professores e alunos os utilizem em processos comunicacionais, permanece com suas fontes de informação, na grande

maioria dos casos, fundamentadas em textos escritos e estáticos, sem aliá-los à convergência de mídias, à dinamicidade, à autoria de professores e de alunos, suportada por ferramentas disponíveis na web. Os tempos e os espaços escolares também são estáticos, permanentes, burocráticos e indutores do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem ancorado na fixação por cumprimento de programas e conteúdos. Ainda há, portanto, a visão de escola em que o professor é a única fonte de informação e de conhecimento (KENSKI, 2007; MORAES, 2008; CERISIER, 2008).

Sabe-se, ainda, que, no ensino superior, a utilização efetiva das TICs em contextos presenciais é marcada pela distância entre a quantidade de equipamentos à disposição e a qualidade do uso feito por professores em processos de ensino e de aprendizagem. O que sobressai, normalmente, é a potencialização da face técnica dos equipamentos, sem que haja a problematização do uso dos equipamentos, tendo por base as três questões basilares na relação conteúdos, alunos e tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem: Como fazer? Por que fazer? Para quem fazer? (CERISIER, 2008). Essa aparente contradição fortalece a convicção de que há a necessidade de se institucionalizar processos de formação continuada, em todas as instâncias educacionais, que promovam conhecimentos técnicos, pedagógicos e o aprofundamento do debate e reflexões sobre a apropriação das TICs em contextos educacionais.

Com base no exposto, este artigo descreve e reflete sobre os resultados da análise qualitativa de dados coletados junto a alguns professores que participaram da primeira chamada do curso de extensão Formação Continuada para a Utilização das TICs no Ensino Presencial da UFES.

A questão que fundamenta a análise dos dados foi encaminhada no sentido de saber o que dizem os docentes concludentes sobre as reflexões desencadeadas no desenrolar do curso, tendo em vista a apropriação crítica da utilização das tecnologias digitais em contextos presenciais de ensino e aprendizagem.

Para atingir o objetivo acima descrito, o artigo se apresenta em cinco partes, assim denominadas: 1) O curso e sua contextualização; 2) metodologia; 3) ambiente virtual, módulos e atividades; 4) análise dos dados; 5) considerações finais.

O curso e sua contextualização

O curso de extensão “Formação Continuada para a Utilização das TICs no Ensino Presencial da UFES” teve sua efetivação assegurada ao vencer o Edital Nº 15 de 23 de março de 2010 do MEC/SESu/CAPES, que contemplou projetos das Instituições Públicas de Ensino Superior (IES), federais e estaduais, participantes do Sistema UAB, contendo propostas para o fomento ao uso de tecnologias de comunicação e informação nos cursos de graduação, com vistas a incentivar o desenvolvimento de práticas de ensino a distância em contextos presenciais.

Cabe destacar que a motivação para que o projeto do curso concorresse ao referido edital foi a constatação, junto ao DRH de que a Universidade Federal do Espírito Santo contava, em 2010, com um total de 1.246 (mil duzentos e quarenta e seis) professores e 2.245 (dois mil duzentos e quarenta e cinco) servidores do quadro permanente distribuídos nos seguintes centros: Centro de Ciências da Saúde, Centro de Ciências Agrárias, Centro de Educação Física e Desporto, Centro de Artes, Centro de Ciências Exatas, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Centro de Educação, Centro Tecnológico, Centro Universitário Norte e Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

Outro ponto que ensejou a proposta do curso foi a existência na UFES do Projeto AVA, desenvolvido pelo Núcleo de Processamento de Dados – NPD, cuja proposta consiste em incentivar a convergência entre ambiente virtual e ensino presencial. Uma breve pesquisa exploratória no site do projeto, ava.ufes.br, possibilitou a verificação de que todos os campi da Universidade, seus Departamentos e, conseqüentemente, todos os professores, tinham um ambiente virtual de aprendizagem à disposição, para ser integrado ao ensino presencial. A utilização da plataforma Moodle pelos docentes, no entanto, chegava a um percentual de 3% do total da comunidade a que se destinava.

É importante observar que o NPD enviou comunicado a todos os docentes da universidade informando sobre usuário, senha e a possibilidade de utilização de

ambiente virtual pelo docente que assim o quisesse. Eliminada, portanto, a hipótese de pouca divulgação do projeto entre os interessados, o olhar para o distanciamento entre a existência do recurso tecnológico e a sua pouca ou nenhuma utilização se voltou para a necessidade da formação continuada que possibilitasse não apenas a instrumentalização dos participantes, com recursos das TICs, mas que os auxiliasse na compreensão de que a virtualização do presencial exige outras práticas pedagógicas, com inclusão de estratégias pedagógicas pautadas, em síntese, por transformações nos papéis designados habitualmente a professores e alunos, na reconfiguração da transmissão e apresentação de conteúdos e na presença da hipertextualidade (CERISIER, 2008; MORAES, 2008; VALENTE, 2003).

Assim, após cumpridas as etapas administrativas nas instâncias internas e externas à Universidade e com o financiamento previsto pelo Edital Nº 15 de 23 de março de 2010 do MEC/SESu/CAPES, o curso, na modalidade a distância, carga horária total de 160h, teve a primeira chamada realizada no período de junho a dezembro de 2012. As inscrições dos participantes foram feitas via Edital divulgado nos Centros e Departamentos da UFES. Um total de 176 alunos distribuídos entre 119 servidores técnico-administrativos e 57 professores da UFES participaram dessa primeira chamada, cujos objetivos podem ser assim resumidos:

a) Disseminar entre a comunidade da UFES, constituída por professores, e servidores técnico-administrativos, os conhecimentos teóricos e metodológicos necessários para a utilização das Novas tecnologias de Informação e da Comunicação e dos pressupostos da Educação a Distância em contextos educacionais presenciais;

b) Produzir e publicar conteúdos utilizando tecnologias digitais;

c) Incentivar a inserção de práticas de ensino-aprendizagem em plataformas virtuais de aprendizagem no ensino presencial.

Atuaram no curso 08 (oito) tutores, previamente selecionados pela coordenação geral do curso e coordenação de tutoria. Todos participaram de um curso de 40h sobre ambientação da plataforma Moodle, conferência Web e sobre a natureza das funções identificadas como inerentes à ação de tutoria em cursos a distância.

Ambiente virtual, módulos e atividades

O curso foi oferecido na Plataforma Moodle, na modalidade a distância, com coordenação e articulação pedagógica e metodológica do Núcleo de Educação Aberta e a Distância - ne@ad/UFES.

A plataforma Moodle foi escolhida não só por ser a eleita pelo projeto AVA, mas também por possuir interface amigável que reduz as barreiras de comunicação impostas pelas limitações no manuseio de grande volume de mensagens, por usar o perfil dinâmico dos cursistas e dos docentes (em vários níveis), por facilitar a troca das mensagens (perguntas/respostas/ notícias) aos interlocutores de modo célere e mais apropriado.

Das usabilidades da plataforma, destacam-se:

- a) criação e gerenciamento de grupos de estudo;
- b) criação de fóruns;
- c) perfis de usuários e/ou grupos configuráveis;
- d) utilização de ferramentas tais como: Chat, Fórum, bibliotecas virtuais, para disponibilização de material de estudo ou entrega de trabalhos, quadro de avisos, trocas de mensagens, correspondência para o grupo e outros;
- e) possibilidade de interação entre os usuários.

A estrutura curricular foi composta pelas seguintes disciplinas: a) Ambientação da Plataforma Moodle e Conferência Web; b) Recursos de Mediação em Educação a Distância; c) Integração de Mídias na Educação I; d) Integração de Mídias na Educação II; e) Fundamentos em Educação a Distância.

No desenvolvimento curricular do curso é importante considerar a utilização da Conferência Web que propiciou interação síncrona entre a equipe de professores formadores, tutores e grupos de cursistas.

No que se refere à organização do processo de formação, a utilização da plataforma Moodle, da Conferência Web e do material didático elaborado pelos professores do curso, pode-se dizer que esses recursos possibilitaram a coexistência de múltiplas comunidades colaborativas de aprendizagem. Para cada atividade acadêmica, foi possível reconfigurar essas comunidades e até mesmo inserir novos atores. Esse fato ensejou a possibilidade de também haver uma reconfiguração do ensino e aprendizagem presenciais, ao trazer para o cotidiano pedagógico de professores e alunos novas formas de produção e publicação de conteúdos, além de contribuir para o acesso sistematizado às ferramentas de difusão da informação e da comunicação.

Cada disciplina teve a liberdade para definir a arquitetura pedagógica mais adequada ao desenvolvimento das atividades programadas e à dinamicidade dos conteúdos. A atuação do suporte técnico do Núcleo de Educação Aberta e a Distância - *ne@ad*- foi fundamental, para que isso fosse possível. Dessa forma, a cada disciplina iniciada, os participantes entravam em contato com novas possibilidades de adequação da plataforma às suas necessidades de aprendizagem.

Metodologia

Este estudo exploratório é de cunho qualitativo (DORNYEI, 2007), uma vez que analisa dados coletados em uma entrevista com os professores que fizeram o curso de formação continuada e a distância para o uso de TICs no ensino presencial, em sua primeira chamada. Como mencionado anteriormente no texto, o curso foi ofertado durante o segundo semestre de 2012 na UFES. Um total de 176 participantes se inscreveram e, desses, 119 eram servidores técnico-administrativos e 57 professores da UFES. A análise tem como objetivo identificar a percepção dos professores em relação ao curso e a influência deste em sua experiência com as TICs no ensino presencial.

Para que os dados fossem coletados, foi enviado e-mail a todos os professores inscritos, em cujo texto, em síntese, foi explicitada a importância da investigação, tendo em vista a possível oferta futura de cursos com a mesma natureza. Em anexo, foi encaminhado instrumento, em formato de questionário, para que fosse respondido e retornado por e-mail à coordenação do curso. Ao resultado dos questionários

respondidos foi agregado, também, para efeito de suporte à análise, o desenvolvimento geral do curso observado na plataforma Moodle.

Análise dos dados

Conforme exposto na seção de Metodologia deste estudo, a análise dos dados qualitativos teve por objetivo identificar as percepções de professores sobre a utilização das TICs na prática docente reportada por eles, após o término do curso. Antes, porém, de analisarmos percepções de professores sobre o curso de formação para o uso de TICs no ensino presencial descrito neste estudo é importante observar um dado que chama atenção, quando se atenta para números absolutos envolvidos na ação aqui descrita. Um total de 1075 (um mil e setenta e cinco) vagas foram ofertadas em um período de 06 (seis) meses na UFES com ampla divulgação interna. O curso foi gratuito e o único requisito para se inscrever foi preencher um formulário online e apresentar documento funcional que atestasse a condição de funcionário (a) do quadro permanente da instituição. Houve a adesão de 176 (cento e setenta e seis) inscritos. Desses, 57 (cinquenta e sete) eram professores. Os outros 119 participantes eram servidores técnico-administrativos.

Ainda que se considere baixa a adesão de docentes em relação à totalidade de vagas existentes, é essencial que esse universo seja caracterizado por 02 (dois) aspectos: a) o pioneirismo do curso na instituição que trouxe à baila o tema da incorporação de recursos virtuais no ensino presencial, com a abordagem pedagógica centrada na reflexão de que não é o simples acesso à tecnologia que pode trazer benefícios ao processo de ensino e aprendizagem, mas sim o uso que se fizer delas; b) o caráter de extensão do curso que não proporciona, em si, mobilidades acentuadas de cargos e salários aos docentes. Esses aspectos fortalecem a configuração do grupo de docentes inscritos nessa primeira chamada como representativo, para estudos e pesquisas que abordem o tema da convergência entre o ensino virtual e o presencial na UFES.

Os dados relativos à percepção dos professores sobre o curso e a relação com sua prática docente foram coletados por intermédio de um questionário enviado por e-

mail a todos os professores que fizeram o curso. Dos 57 (cinquenta e sete) questionários enviados, apenas 04 (quatro) foram respondidos e re-enviados à coordenação do curso. Assim, a análise sobre a percepção dos professores será dentro dessa amostra de 04 (quatro) questionários respondidos num universo de 57 (cinquenta e sete) professores cursistas. É importante destacar que, para o envio do instrumento, foram utilizados os endereços eletrônicos institucionais do provedor da UFES. Em conversas com professores, após o término do período para as respostas, houve a constatação de que o e-mail institucional não era usado pelos docentes, que preferiam endereços eletrônicos de provedores como Yahoo, Gmail, UOL, Terra e equivalentes.

O questionário enviado teve como fonte um dos instrumentos utilizados na investigação MIMETIC, desenvolvida na UFES em parceria com a Universidade de Poitiers, da França, cujo principal objeto é a formação de professores para a utilização das TICs no ensino presencial. O instrumento descreve 27 (vinte e sete) atividades relacionadas à utilização das TICs. Para cada uma delas há quatro possibilidades de resposta: 1) **nenhum**, no caso de o professor não se sentir capaz de realizar a atividade, 2) **dependente**, no caso de o professor depender da ajuda de outras pessoas para realizar a atividade, 3) **autônomo**, no caso de poder realizar a atividade de maneira autônoma resolvendo as dúvidas por conta própria e 4) **especialista** no caso de poder ajudar outras pessoas a resolver problemas relacionados a essa atividade.

No referido instrumento, a sequência das atividades são dispostas em dois grupos, identificados como A e B. No primeiro, estão aquelas relacionadas às ações com as TICs que dizem respeito ao acesso à gestão tecnológica na produção do conhecimento de caráter individual/coletivo, a equipamentos tecnológicos e a redes digitais disponíveis no espaço educacional/profissional em que o docente atua. O segundo grupo, relaciona as atividades com as TICs diretamente ligadas ao ensino e a aprendizagem.

O resultado se apresentou da seguinte forma:

Grupo A

| Atividades | Nível de Domínio | | | |
|---|-------------------------|------------|----------|--------------|
| | nenhum | dependente | autônomo | especialista |
| A. 1. 1. Identificar as pessoas encarregadas de apoiar a utilização das TICs e suas funções específicas, dentro e fora da instituição (região, acadêmico, nível nacional...). | | | 2 | 2 |
| A. 1. 2. Familiarizar-se com os diferentes elementos informáticos (recursos, programas, ferramentas) do seu ambiente profissional. | | | 4 | |
| A. 1. 3. Selecionar e utilizar os recursos e serviços disponíveis em um espaço digital de trabalho (EDT). | | | 2 | 2 |
| A. 1. 4. Selecionar e utilizar as ferramentas mais adaptadas para a comunicação com os diferentes membros e usuários do sistema educativo. | | | 2 | 2 |
| A. 1. 5. Organizar e conseguir recursos e documentos utilizando fontes profissionais e institucionais (sítios, plataformas, portais, etc.). | | | | 4 |
| A. 2. 1. Utilizar dispositivos de Educação Aberta e a Distância (EAD) ou recursos online na sua formação. | | | | 4 |
| A. 2. 2. Consultar trabalhos de investigação que combinam conhecimento, aprendizagem e TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) na educação. | | | | 4 |
| A. 2. 3. Fazer acompanhamento pedagógico e institucional relativo ao seu âmbito, disciplina ou nível de ensino, utilizando as TICs. Por exemplo, na identificação das redes de intercâmbio (listas de discussão, RSS, foruns, etc.). | | | | 4 |

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| A. 3. 1. Expressar e comunicar adaptando-se aos diferentes destinatários e espaços de difusão (institucional, público, privado, interno, externo). | | | | 4 |
| A. 3. 2. Considerar os desafios e os riscos, assim como respeitar as normas, com relação à: - busca e critérios de controle de validade da informação; - segurança na internet; - filtragem na internet. | | | 2 | 2 |
| A. 3. 3. Considerar as leis e as exigências do uso profissional das TIC, especialmente com relação à: - proteção das liberdades individuais e públicas; - segurança das pessoas; - proteção dos menores; - confidencialidade com relação aos dados; - propriedade intelectual; - direitos autorais e de imagens. | 2 | | | 2 |
| A. 3. 4. Respeitar e fazer com que respeitem as normas da instituição em uma perspectiva educativa de aprendizagem civil e cidadã. | | | | 4 |

Tabela 1- Diagnóstico Geral Docente

Nesse grupo de atividades, os resultados apontam para uma convergência positiva entre os conteúdos desenvolvidos no curso e a auto-avaliação expressa pelos docentes. As atividades compreendidas no intervalo de **A.1.4 e A.3.2** são aquelas que estiveram presentes nos conteúdos dos Módulos do curso, especialmente nas disciplinas Ambientação da Plataforma Moodle e Recursos de Mediação em Educação a Distância. Essas disciplinas tiveram por objetivo subsidiar os docentes de conhecimento técnico dos recursos digitais que podem ser usados na ação pedagógica.

Nas atividades dessas disciplinas, foram abordados temas como recursos do Moodle, fóruns, chats, wikis, portais educacionais, produção e publicação de conteúdos dinâmicos com vídeos e blogs.

O próximo grupo de atividades está voltado exclusivamente para a utilização das TICs em contextos de ensino e de aprendizagem. Esse grupo obteve o seguinte resultado na auto-avaliação dos professores respondentes:

Grupo B

| Atividades | Nível de Domínio | | | |
|---|------------------|------------|----------|--------------|
| | nenhum | dependente | autônomo | especialista |
| B. 1. 1. Buscar, produzir, compartilhar e trocar documentos, informação e recursos em um ambiente digital (blog, fórum, google agenda, wiki, google docs). | | | | 4 |
| B. 1. 2. Auxiliar em uma produção ou em um projeto coletivo com equipes disciplinares, interdisciplinares, transversais ou educativas. | | | | 4 |
| B. 1. 3. Desenvolver situações de busca de informação no marco de projetos transversais e interdisciplinares. | | | | 4 |
| B. 2. 1. Identificar as situações de aprendizagem adequadas para a utilização das TIC. | | | | 4 |
| B. 2. 2. Planejar situações de aprendizagem e avaliação que utilizem programas no âmbito do conteúdo ensinado ou do nível da classe. | | | | 4 |
| B. 2. 3. Integrar as ferramentas e os recursos em uma aula, escolhendo os suportes, meios e modalidades de uso. | | | | 4 |
| B. 2. 4. Preparar os recursos de comunicação adaptados a diversidade de públicos e situações pedagógicas (ppt, fórum, blog). | | | 1 | 3 |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| B. 3. 1. Conduzir situações de aprendizagem tirando vantagem do potencial da TIC: - trabalho coletivo, individual, em pequenos grupos; - busca de documento. | | | | 4 |
| B. 3. 2. Administrar a alternância, durante a aula, entre as atividades com as TICs e as que não utilizam esses recursos. | | | | 4 |
| B. 3. 3. Considerar a diversidade de alunos e a dificuldade acadêmica utilizando as TICs na administração dos tempos e das modalidades de trabalho diferenciado, em modo presencial ou a distância. | | | | 4 |
| B. 3. 4. Utilizar as TICs para acompanhar os alunos em seus projetos de produção ou na busca de informação. | | | | 4 |
| B. 3. 5. Antecipar um incidente técnico ou saber se posicionar diante deste. | | 1 | 1 | 2 |
| B. 4. 1. Identificar as competências das TICs utilizadas pelos estudantes em uma situação de formação. | | | | 4 |
| B. 4. 2. Participar de um enfoque coletivo de avaliação das competências para a utilização das TICs. | | | | 4 |
| B. 4. 3. Utilizar a informação sobre o nível de domínio das TICs de seus estudantes na programação de atividades. | | | | 4 |

Tabela 2-Diagnóstico Geral das Atividades Docentes com as TICs

Esse grupo de atividades concentra, em si, os objetivos do curso e os pressupostos teóricos que o conduziram. As disciplinas que se voltaram para esse grupo foram Integração de Mídias na Educação I, Integração de Mídias na Educação II. As

atividades propostas levaram ao planejamento, à avaliação e à elaboração de conteúdos relacionados às disciplinas dos docentes. Houve exercícios de simulação de salas na plataforma Moodle, produção de hiper mídias, atividades com textos colaborativos e posterior publicação em blogs.

Na plataforma do curso, encontram-se 40 (quarenta) salas criadas por grupos de alunos do curso, em geral, com os mais variados temas, em resposta ao desafio de simular a criação de espaços virtuais.

No que se refere à disciplina Fundamentos de Educação a Distância, a ênfase foi dada a aspectos conceituais pautados na ideia básica da teoria da Interação a Distância (Distância Transacional) que reconceitua distância como um fenômeno pedagógico e não simplesmente como uma questão geográfica (MOORE & KEARSLEY, 2008). Essa pauta contribuiu para discussões efetivas quanto a aspectos comunicacionais necessários em contextos educacionais mediados pelas TICs.

De forma geral, os resultados da realização das atividades propostas no curso vão ao encontro do que afirma Valente (2003), em referência a Ackermann (1990) *“saber aplicar conhecimentos não significa adaptar conhecimentos gerais a situações específicas. Aplicação de conhecimento é outro conhecimento que também deve ser construído”* (VALENTE, 2003, p. 23).

Considerações Finais

Na sociedade do conhecimento e da informação em que vivemos não se pode continuar reproduzindo o modelo de professor-transmissor de conhecimento, uma vez que o professor hoje não é mais o único detentor da informação mais atualizada. A velocidade com a qual a informação muda, não permite mais que o professor continue nesse papel e exige dele novas habilidades, para as quais, talvez, ele não seja *preparado*, principalmente no que se refere à sua formação inicial. Essas novas habilidades se relacionam com duas ações que devem ser desenvolvidas para lidar com a nova realidade do papel do professor: a construção do pensamento crítico que permitirá aos educandos, no futuro, selecionar e filtrar informação relevante e disponível na web e o desenvolvimento de um novo letramento que permita acesso a essa informação, o letramento digital. Para tanto, professores devem ter acesso a cursos de formação continuada já que os cursos de licenciatura, na grande maioria dos casos, não incluem,

em suas estruturas curriculares, a formação de professores para o uso das TICs em contextos de ensino e aprendizagem.

A tecnologia digital possui particularidades inusitadas em relação à oralidade e à escrita, não apenas porque possibilita a exposição dos relatos com/por meio de imagens animadas ou não, mas principalmente porque reconceitualiza o tempo e o espaço, reconfigura o processo de leitura, possibilitando o acesso não-linear à informação, além de permitir a construção conjunta do conhecimento de forma integrada e interconectada. É ainda pela utilização do formato digital que os dados podem ser transmitidos em rede, possibilitando, assim, não apenas o acesso à informação de forma rápida, mas também a criação de autênticas comunidades em espaços virtuais, permitindo a comunicação entre as pessoas de diferentes épocas e lugares.

Por essas inúmeras possibilidades é que a formação continuada para o uso da TICs em contextos presenciais de ensino e de aprendizagem é considerada fundamental a fim de que se tenha, de acordo com Gomes (2011) “(...)professores capacitados para o uso em sala de aula das linguagens, dos meios eletrônicos e de práticas de escrita que façam dos alunos não apenas consumidores de informação, mas também produtores de conteúdo para a web, de forma crítica e consciente.” (GOMES, 2011, p. 15)

No que diz respeito ao curso de Formação Continuada para a Utilização das TICs no Ensino Presencial da UFES, este estudo exploratório demonstrou a pertinência e importância do tema abordado na formação continuada em questão. O caráter exploratório abre, também, caminhos para que futuros estudos e pesquisas sejam realizados no sentido de contemplar aspectos como a evasão, utilização de ambientes virtuais no ensino presencial da UFES pós-curso e outros mais que puderem ser detectados.

Referências

CERISIER, J.-F. **Culture numérique versus culture scolaire**. Revue de l'AFAE, n°117, p.11-23, 2008.

DORNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press. 2007.

FINARDI, K.; PREBIANCA, G.; MOMM, C. **Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão**. Revista Cadernos do IL, vol. 46, 2013. p. 193-208.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011

KENSKI, V. M.. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, M. C. Educação a distância e a ressignificação dos paradigmas educacionais: fundamentos teóricos e epistemológicos. IN: MORAES, M. C., PESCE, L., BRUNO, A. R. (Orgs.). **Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online**. São Paulo: RG Editores, 2008.

VALENTE, J. A. Curso de especialização em desenvolvimento de projetos pedagógicos co o uso de novas tecnologias: descrição e fundamentos. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E .B. (Orgs.) **Educação a distância via internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

WARSCHAUER, M. **Social capital and access**. Universal Access in the Information Society, 2. 2003.

FÓRUNS EDUCACIONAIS EM EaD: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESVIO DO TÓPICO DISCURSIVO

Elaine Cristina Forte-
Ferreira¹³
Kennedy Cabral Nobre^{**}
Vicente de Lima-Neto^{***}

Resumo: Este artigo objetiva demonstrar como se desenvolve o tópico discursivo em fóruns da EaD e como há o desvio de tópico, fenômeno bastante corriqueiro neste gênero. Para atingir o propósito do trabalho, embasamo-nos teoricamente no conceito de tópico discursivo, de Brown e Yule (1983), de Jubran et al (1992) e Pinheiro (2006). Além disso, contamos com Koch (2004), que nos apoia nas digressões de tópico, neste trabalho chamado de *desvio*. Para isto, coletamos 8 postagens de dois fóruns educacionais do curso de Letras da UFC – modalidade semipresencial –, com exemplificações que mostram empiricamente o desvio de tópico. Os resultados apontam para pelo menos quatro tipos de desvio: foco em um subtópico do tópico central; instituição de um novo tópico, comentários metatextuais e utilização do gênero fórum para outras finalidades.

Palavras-chave: Educação a distância. Fóruns educacionais. Desvio de tópico discursivo.

Abstract: This article will demonstrate how the discursive topic is developed in forums of distance education and how there is a shift in its topic, a fairly common phenomenon in this genre. To achieve this purpose, we are based on Brown and Yule (1983), Jubran et al (1992) and Pinheiro's (2006) concept of discursive topic. In addition, we are also based on Koch (2004), whose approach is about the topic detour. For this, we collected eight posts of two educational forums on UFC course of Languages, with examples that show empirically the existence of the topic detour. The results indicate at least four types of detour: focus on a subtopic of the central topic, introduction of a new topic, metatextual posts and use of gender forum for other purposes.

Keywords: Distance education. Educational forums. Discursive topic detour.

Considerações iniciais

A atuação docente como tutores em EaD, além de proporcionar um crescimento profissional e desmistificar o preconceito que ainda possa existir nesta modalidade de ensino, permite vislumbrar diversos olhares que, atrelados à ciência, constituem-se em

¹³ Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: elainecforte@gmail.com

^{**} Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: cabralnobre@yahoo.com.br

^{***} CCHL, Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Picos, Piauí, Brasil. E-mail: netosenna@gmail.com

um rico material para análise. Nos ambientes virtuais de aprendizagem (doravante AVA), muitos são os gêneros utilizados para a construção do conhecimento, dentre eles o fórum educacional, que será o *lócus* em que construiremos o *corpus* para esta análise.

Percebemos no gênero em estudo que algumas vezes os alunos não voltam a atenção da discussão para o assunto central, desviando o tópico sobre o qual se fala, assim como ocorre nas discussões face a face do ensino tradicional. Tal desvio pode estar relacionado tanto a assuntos adjacentes ao qual se está tratando, até assuntos mais gerais.

Desta maneira, consideramos relevante observar, numa discussão, um segmento discursivo que sirva como um eixo temático no qual os interlocutores se fixem em determinado evento comunicativo. Este ponto que delineamos no momento é o que conhecemos por tópico discursivo.

Sobre o conceito de tópico discursivo

O tópico define-se na interação focalizada para efetuar o intercâmbio verbal. Embora seja destacada a relevância do tópico discursivo na constituição do texto falado, ele é uma noção teórica que corrobora para o entendimento de muitos fenômenos textual-discursivos e pode ser compreendido de acordo com os contextos teóricos nos quais é utilizado. Assim, nessa perspectiva, considera tanto os aspectos cotextuais quanto os contextuais (MARCUSCHI, 2006).

Por ter como unidade o discurso e seu desenvolvimento ocorrer nos processos enunciativos, ele também trata da continuidade e descontinuidade na linha discursiva em proporções integradas, como na mudança, na progressão de um tópico para outro, nos desvios, nas interrupções numa conversação. Importante destacar que essa categoria abstrata colabora até para compreender como acontece a construção global do texto, o que, por sua vez, poderá refletir na compreensão textual.

Brown & Yule (1983) definem tópico discursivo por aquilo sobre o que os sujeitos envolvidos na interação falam num discurso. Além dessa perspectiva, Fávero; Andrade; Aquino (2000) postulam que tópico significa falar acerca de algo e o consideram um elemento estruturador da conversação. Nele os interlocutores interagem, mantendo, mudando ou retomando o mesmo assunto de que se fala. Para Koch (2004), tópico também é aquilo sobre o que se fala. A autora assegura que a noção de tópico é escalar, abrange diversos aspectos, é mais abstrata e revela-se num contínuo.

Pinheiro (2006) considera que o tópico discursivo sintetiza um fragmento de discurso coerente. Mesmo que não seja explicitamente mencionado pelo falante ou escritor, o tópico se relaciona aos assuntos abordados no texto. O autor destaca, ainda, a posição de Fávero; Andrade; Aquino (1999) ao afirmar que tópico é um conceito consensual, que a introdução, a mudança, a retomada, a digressão e a ruptura do tópico dependem dos interlocutores que entrarão em um acordo de ideias para discorrer sobre um assunto.

Os interlocutores, de forma integrada, necessitam centrar-se no interesse envolvido na interação, o que proporcionará o desenrolar do conteúdo em evidência, seja ele escrito ou falado. Para Pinheiro (2006), dessa forma, o tópico é considerado

uma categoria analítica, de base textual-discursiva, por se relacionar ao plano integral de organização textual e é, também, uma categoria interacional, pois compreende um efeito, uma consequência de uma colaboração/interação discursiva. Com isso, é possível assegurar que o tópico é mantido numa interação comunicativa através da construção colaborativa entre os falantes.

Assim, o tópico é interacional por englobar diversos fatores, por exemplo, os conhecimentos e interesses partilhados entre sujeitos envolvidos na interação, como e onde ocorre a situação comunicativa, as circunstâncias nas quais ocorre o evento de comunicação, o conhecimento de mundo – se os assuntos que emergem na interação devem ser interrompidos, ou não, enfim, todos esses aspectos contribuem para a “produção” do tópico e evidenciam como ele pode ser considerado uma categoria interacional, pois depende de todo o contexto para ser construído.

Com isso, salienta Pinheiro (2006) que todos os fatores/aspectos envolvidos na construção do tópico o caracterizam como uma categoria interacional. O fato de o tópico não se encontrar especificamente materializado no texto, mas de ser uma categoria abstrata subjacente à manifestação textual, desperta a crítica de que a noção de tópico é intuitiva e, por isso, ele traz certas complicações para ser operacionalizado. Mesmo que a comunicação verbal ocorra em torno de um assunto, como acontece, isso não implica em uma facilidade para identificá-lo. Portanto, é preciso ressaltar a importância das propriedades do tópico discursivo ao propiciarem sua identificação e percepção.

Jubran (1993) define o tópico discursivo por dois traços básicos: a centração e a organicidade. A primeira é considerada a interrelação entre as unidades que irão convergir para o mesmo ponto temático, ou seja, a capacidade de voltar a atenção para um assunto central. A segunda, por sua vez, é a propriedade por meio da qual o tópico se mostra através de subtópicos, que têm entre si uma relação de interdependência em dois planos: no plano horizontal, constitui a relação existente entre os tópicos na linha do discurso e, no plano vertical, as relações entre um tópico e seus subtópicos no que diz respeito à saliência do assunto.

Jubran et al (1992) consideram que a observação da organização tópica na conversação se manifesta por relações de interdependência tópica que se estabelecem no plano horizontal, sequencial/linear, conforme as articulações intertópicas em termos de adjacências de tópicos na linha discursiva; e, no plano hierárquico ou vertical, ocorre um desdobramento entre as sequências textuais em supertópicos (ST) e subtópicos (SbT), formando os quadros tópicos que se caracterizam pela centração em um tópico mais amplo, pela separação interna em tópicos co-constituintes e, possivelmente, por consecutivas subdivisões no interior de cada tópico co-constituente. Desse modo, um tópico pode ser ao mesmo tempo supertópico ou subtópico, de acordo com a mediação de dependência.

Os quadros tópicos são originários da organização tópica das relações de interdependência entre os níveis hierárquicos. Para Jubran et al (1992) o quadro tópico (QT), assim como o tópico, também é uma noção abstrata e relacional. Devido a uma possibilidade de subordinações contínuas de tópicos, percebe-se a formação de QTs em pontos variados da hierarquização tópica. Com isso, o estatuto de ST ou SbT é relacional e vai depender do nível considerado. Ser denominado supertópico ou subtópico não vai definir um nível hierárquico, já que um mesmo tópico pode ser

considerado ao mesmo tempo SbT em relação a um superordenado e ST em relação aos que são subordinados a ele. Isso acontecerá quando mediar uma relação de interdependência entre dois níveis hierárquicos não imediatos (JUBRAN et al., 1992).

Um texto é constituído por segmentos tópicos que se relacionam de forma direta ou indireta ao tema geral, ou seja, ao tópico discursivo. A topicalidade como princípio de organização textual, produzido pelos integrantes da interação comunicativa, nos despertou para uma análise sobre os desvios que podem ser encontrados em fóruns educacionais, que, mesmo sendo um gênero escrito, possui traços de texto oral. É importante ressaltar que, embora a coerência possa ser preservada mesmo quando os sujeitos inseridos na interação falam topicamente sem se prenderem ao mesmo assunto, a construção do sentido de um texto acontece na situação comunicativa, ou seja, no conjunto desta situação, no todo que formará o sentido do texto.

Métodos de análise

Para o alcance de nossos objetivos, o trabalho foi organizado pela técnica da observação participante, com traços da pesquisa etnográfica, já que, como tutores de disciplinas ministradas semi-presencialmente, participamos efetivamente da interação nos fóruns, dos quais recortamos 8 turnos comunicativos para demonstrar como ocorre o desvio de tópico discursivo nesse gênero.

Desenvolvemos nossa pesquisa no ambiente virtual de aprendizagem *Solar*, plataforma utilizada pela Universidade Federal do Ceará para o gerenciamento dos cursos de graduação semi-presenciais. Selecionamos, para este artigo, um fórum pertencente à disciplina de Linguística Textual, ministrada entre janeiro e fevereiro de 2010; e um de Introdução à Linguística, ministrado entre março e abril de 2010. Ambas as disciplinas fazem parte do currículo do curso de Letras-Português, da UFC.

Com esses dados em mãos, destacamos a proposta do tópico durante a realização da pesquisa, procurando esclarecer os enunciadores sobre exatamente o que deveria ser discutido e incitando-os a participar com postagens sobre a temática. O primeiro fórum, da disciplina de Linguística de Texto, ficou aberto de 22 de janeiro a 1º de fevereiro de 2010 e gerou 51 postagens, das quais recolhemos duas que demonstram empiricamente o nosso objeto de estudo. O segundo, da disciplina de Introdução à Linguística, ficou aberto do período de 15 a 22 de março de 2010, que gerou 125 postagens, das quais recolhemos seis para esta análise. A identidade, tanto dos tutores quanto dos alunos, foi preservada por meio da utilização de suas iniciais e da substituição da foto por uma imagem padronizada. Como este artigo não apresenta traços de pesquisa quantitativa, as postagens não analisadas foram arquivadas para uma pesquisa posterior, já que, por questões de espaço, não temos como analisar minuciosamente todas. Findadas tais explicações, partamos para o que os dados empiricamente nos revelam.

Dos desvios de tópico

A análise é construída com intervenções de alunos no fórum – ou listas de discussão, como preferiu chamar Marcuschi (2005) –, que são gêneros “muito praticados na comunidade acadêmica, e também fora dela [...]” (p. 58). Alheio ao

ambiente acadêmico, o gênero é bastante popular em sites de relacionamento e em grandes portais da Internet, pois é o principal elemento de interação entre os participantes de uma dita comunidade discursiva (SWALES, 1990). Estes são uma variação diferente do fórum educacional, que é utilizado nos AVA e funciona como fundamental gênero na construção do conhecimento dos alunos de cursos a distância. É lá onde ocorrem as principais discussões dos alunos sobre um determinado tema.

Na prática, o fórum é o espaço que se correlaciona às salas de aula presenciais, onde podem acontecer acaloradas discussões e propiciar a ocorrência de digressões. Como veremos mais à frente, dentre as características do gênero fórum educacional, uma das principais diferenças é que, no AVA, este traço ganha contornos assíncronos, ou seja, há tempo hábil ao aluno para planejamento de sua participação interativa, enquanto na sala de aula presencial o processamento ocorre em tempo real. A partir disso, é possível constatar que digressões em discussões cujo processamento se dê online são justificáveis, ao passo que o desvio do assunto em AVA deveria ser mínimo, já que há um tempo considerável para preparação, formulação e reformulação das participações.

Embora os fóruns analisados por Xavier e Santos (2003) não sejam educacionais, a principal característica proposta pelos autores no que concerne ao gênero em tela serve para qualquer uma de suas variações: obedecer ao princípio da relevância para as interações, proposto por Grice (1982). Este princípio diz respeito a só escrever/falar aquilo que for pertinente ao assunto em pauta, não fugindo do tema.

Este traço é importante, pois, em nossa análise, verificamos que, mesmo em AVA, há a possibilidade de a fuga do tópico acontecer por diferentes maneiras, ora pela ênfase em subtópicos, direcionando argumentativamente o foco para outro ponto que não o tópico discursivo – o que, muitas vezes, pode contribuir com pouca eficácia para a discussão solicitada –; ora pela instituição de um novo tópico, conforme podemos verificar nos exemplos selecionados. Além disso, observam-se casos em que há interações vazias de informação, eminentemente pautadas em comentários metatextuais de postagens anteriores, assim como há participações sem nenhum vínculo com a atividade proposta, podendo descaracterizar não só esta tarefa, mas até mesmo o propósito comunicativo do gênero. Abaixo estão resumidos os quatro tipos de desvios.

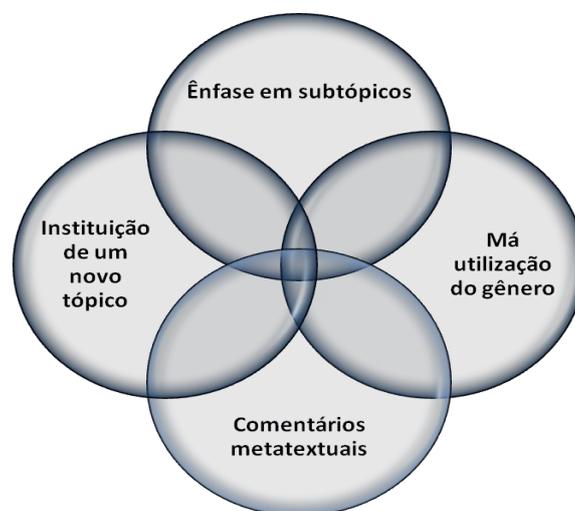


Figura 1: Os tipos de desvios de tópico em fóruns educacionais

Observamos que há, entre eles, uma gradação de inadequação no gênero fórum educacional. O primeiro, “ênfase em subtópicos”, ainda preserva resquícios do assunto que deveria estar sendo discutido, uma vez que se trata de uma ramificação do tópico formalmente instaurado. O segundo, “instituição de um novo tópico”, diz respeito a algo fora do assunto a ser discutido, mas ainda relacionado ao conteúdo da disciplina e geralmente tem por função o esclarecimento de dúvidas. O terceiro, os “comentários metatextuais”, se referem a participações vazias de conteúdo, ou seja, com um nível de informatividade muito baixo e praticamente utilizado como estratégia para garantir a participação do aluno no fórum. Este tipo de desvio é bastante comum e é uma ramificação passível de ocorrer a qualquer momento da interação, uma vez que o aluno se vale de conteúdos anteriormente expressos para elaborar sua participação. Por esta razão, no gráfico por nós elaborado, este tipo de desvio aparece numa cor diferenciada, uma vez que os usos de comentários metatextuais podem aparecer em qualquer um dos tipos de desvio ou desviando o próprio tópico discursivo.

Por último, a “má utilização do gênero” refere-se ao uso da ferramenta com finalidades não necessariamente pedagógicas, como dar avisos, fazer convites etc. Tal distinção é meramente didática, uma vez que os tipos de desvio de tópico podem amalgamar-se num único turno.

A seguir analisaremos como o tópico discursivo estabelecido na proposta do fórum acabou sendo desviado no decurso da discussão, bem como iremos inferir sobre as motivações para as rupturas e/ou digressões da temática original. O exemplo (1) é constituído por quatro interações do primeiro fórum da disciplina Introdução à Linguística, que teve como proposta explicar a afirmação: “A função do linguista é estudar qualquer expressão linguística como um fenômeno digno de ser descrito e explicado”. Vejamos:

(1)

| | |
|-------|------------|
| W. M. | 22/03/2010 |
|-------|------------|



A função do lingüista é estudar as formas de linguagem independente de localidade, cultura, idade, etc. desde que elas passem uma mensagem e que sirvam de meio de comunicação, não importando o tipo.

M. B.

22/03/2010



Olá W., refletindo sobre sua mensagem pesquisei essa frase de Bordenave quando se refere à comunicação: A comunicação confunde-se com a própria vida. Temos tanta consciência de que comunicamos como de que respiramos ou andamos. Somente percebemos a sua essencial importância quando, por acidente ou uma doença, perdemos a capacidade de nos comunicar. (Bordenave, 1986. p.17-9) Abraço!

A primeira intervenção, do aluno W. M., mantém a continuidade do tópico estabelecido na proposta para a discussão, qual seja, a função do linguista. Enquanto na proposta o papel do linguista está diretamente relacionado ao estudo de qualquer expressão linguística, o aluno amplia essa visão trazendo noções pertinentes a contextos sociais, culturais, históricos, entre outros: “estudar as formas de linguagem independente de localidade, cultura, idade, etc.”. Em suma, na participação em foco, observa-se que o aluno manteve o tópico original, tornando sua participação coerente com a atividade exigida.

Conforme constituição arbórea automaticamente realizada pela ferramenta, observa-se que o turno do aluno é comentado a seguir pela aluna M. B., a qual, por sua vez, desenvolve um subtópico (comunicação) à revelia da exigência do fórum em discorrer sobre o tópico central (função do linguista). Em outras palavras, W. M. aborda a função do linguista como estudo dos meios de comunicação, ao passo que sua colega direciona sua participação tomando como tópico a *comunicação*, conceituando este processo interacional. Esse fenômeno, como responsável pela digressão do tópico discursivo, é bastante comum numa interação conversacional e não chega a tornar incoerente a participação da aluna, pois, na realidade, ela focaliza um subtópico construído no turno de W. M. Todavia, alguns fatores relacionados ao gênero não foram considerados pela aluna, pois uma participação escrita deveria demandar maior planejamento e assim evitar o desvio de tópico – principalmente se é sabido que a participação está sendo avaliada.

Além disso, nota-se que a aluna se utiliza do recurso da citação durante a constituição de sua intervenção, ou seja, reporta-se a uma autoridade e exime-se de responsabilidade sobre o que é dito. Tal postura nos permite inferir que, muito provavelmente, o intuito da aluna foi somente garantir sua participação sem atentar-se com maior rigor ao que estava sendo cobrado – fator que explica sua falta de planejamento ao desviar-se do tópico.

Há participações, contudo, que não chegam a se realizar a partir do possível desenvolvimento de um subtópico em relação ao tópico central, como em (1), e sim criando um novo tópico que não tem relação alguma com o assunto solicitado no exercício, embora ainda mantenha relação com o conteúdo geral da aula. Vejamos:

(2)

| | | |
|---|---|--|
| A. B. | 22/03/2010 | |
|  | Percebi na leitura sobre signos, que é um produto de uma convenção, isto é, um acordo estabelecido historicamente pelos membros que compõem um grupo ou uma sociedade. É interessante como tudo isso faz parte do nosso cotidiano como seres viventes querendo buscar informações cada vez mais significante. | |

O comentário acima, ainda no mesmo fórum, foi postado de forma independente, isto é, sem comentar nenhuma participação. Nesse caso, ao contrário do anterior, percebe-se a quebra total do tópico, sem apoio nenhum a outras postagens. Obviamente a aluna ancora seu turno em algum tema da aula em geral, mas distancia-se completamente do tema original, pois em nenhum momento é abordada a função do linguista – pelo contrário, a aluna parafraseia e confere marcas subjetivas a informações teóricas sobre o signo linguístico. Escapam-nos os reais motivos pelos quais ocorreu esse brusco desvio, seja pela não compreensão da proposta, seja pela falta de leitura a respeito do assunto, seja pela mera necessidade de participação. É provável que, em decorrência do grande desvio de tópico, nenhum outro aluno, percebendo a incoerência com o que fora solicitado, comentou sua participação.

A retomada do tópico central, na grande maioria das vezes, é realizada pelo tutor, que tem por função fazer a mediação de toda a discussão. É interessante notar, todavia, que alguns alunos também percebem quando ocorre um desvio brusco de tópico e procuram retomar a discussão original.

(3)

| | | |
|---|--|--|
| A. F. | 22/03/2010 | |
|  | Pesquisando num livro escrito por Roberto de Melo Mesquita achei uma síntese do uso da linguística. Segundo ele, ela procura investigar, observar como as diversas línguas se organizam e funcionam, estabelecendo relações entre essas línguas e as comunidades em que são produzidas e utilizadas sem prescrever regras. | |
| L. A. | 22/03/2010 | |
|  | A., temos como um exemplo o Brasil, que possui uma única língua oficial, porém falada com diversos sotaques, de diversas maneiras. Existe uma grande diferença entre o modo de falar do nordeste com o sul, que por muitas não entendemos algumas palavras que os mesmos falam e assim vice-versa. | |

A participação de A. F. é uma tentativa de retorno ao tópico original, com distinção que a aluna fala em *função da linguística* em vez de *função do linguista*. Apesar da nuance, a aluna chega a abordar e a responder satisfatoriamente ao que foi pedido na atividade, pois enumera algumas das possibilidades de atuação do linguista: investigação e observação da organicidade de diversas línguas; estabelecimento de

relações entre língua e comunidade; não prescrição de regras. Observa-se, ainda, o recurso à autoridade para embasar a fala da aluna, comum ao discurso acadêmico.

O turno de A. F., entretanto, é comentado por L. A. de modo a aproveitar-se algum subtópico, ocorrendo, novamente, uma digressão. A. F. afirma que é função da Linguística estabelecer relações entre língua e comunidade, donde L. A. exemplifica esse aspecto, todavia sem focalizar a função do/a linguista/linguística, o tópico central, discorrendo sobre o assunto da variação linguística.

Uma outra forma de desvio que foi percebida no *corpus* pode ser caracterizada como a instituição de um novo tópico, que, por sua vez, acabou guiando as posteriores participações.

(4)

| | | |
|---|---|--|
| G. S. | 20/03/2010 | |
|  | Gostaria de explicações sobre Linearidade e Arbitrariedade dos signos linguísticos dos demais alunos e da Tutora. | |
| E. C. | 20/03/2010 | |
|  | G.S., pelo que entendi arbitrariedade é quando não há relação da palavra à imagem acústica, isto é, a cadeira só recebeu o nome de cadeira porque alguém chegou e disse que se chamaria cadeira. Já a linearidade tem algo a ver pois quando você ouve o som você associa a imagem acústica. | |
| F. | 20/03/2010 | |
|  | concordo com você quando diz sobre arbitrariedade, mas entendo linearidade por uma sequência, de letras, palavras ou frases que só tem sentido se a seguir-mos, então não existe linearidade. exemplo: a palavra CASA só tem sentido como lugar onde vivemos, se primeiro vier o C, depois o A e sucessivamente, S e A. | |
| A. F. | 22/03/2010 | |
|  | É E.C., seu esclarecimento está muito bem colocado e se observarmos bem a maioria das coisas que nos habituamos a chamar e que temos a ideia do que aquilo é, é uma questão de arbitrariedade. | |
| N. B. | 21/03/2010 | |



G.S., desde que você era pequeno, conhece o açude aí de Pentecoste. mas o vocábulo "açude" não tem nenhuma relação com o açude que você vê aí. Poderia se chamar paredão, mar, etc. Isso já estava convencionado e instituído mesmo antes de você nascer, talvez. Por não haver relação entre a palavra e o objeto, dizemos que existe uma arbitrariedade. Quando chover aí, escute bem o barulho da chuva: chuá! chuá! chuá! A palavra "chuá" não tem uma relação com o barulho da chuva que você escuta? Então há uma linearidade. Esse é o meu entendimento. Se estou errada, então faço das suas palavras as minhas e também peço orientações.

F. 21/03/2010



N., crei que seu exemplo do barulho da chuva é mais um exemplo de não arbitrariedade, e pelo que entendi, não arbitrariedade não quer dizer necessariamente linearidade. linearidade no meu entendimento é como já postei a sequência das letras, fonemas, palavras e frases, para ter um sentido.

E. F. Tutor 21/03/2010



Verdade, F.
N., O exemplo que você utilizou faz lembrar o contraditor à arbitrariedade. Saussure afirma que este contraditor poderia se apoiar nas onomatopéias, com suas sonoridades sugestivas. Com elas, pode-se dizer que a escolha do significante nem sempre é arbitrária. Por exemplo: FOM FOM para as buzinas de veículos automóveis. Observe como a sonoridade é sugestiva e faz lembrar o som de buzinas. Outro bom exemplo seria o TRRRÍÍÍ de um despertador. Ficou mais claro?

E. F. Tutor 21/03/2010



G.,
Lembra os exemplos que eu utilizei em sala? Vamos aos exemplos. Para Saussure o significante é imotivado, ou seja, é arbitrário em relação ao significado, pois não tem uma conexão, relação na realidade. Então, tentarei exemplificar. A ideia de praia não encontra-se diretamente ligada nor relação

alguma à sequência de sons p-r-a-i-a. Sendo assim, pode ser bem representada por outra sequência, seja ela qual for. E para deixar isso tudo ainda mais claro, para comprovar, basta lembrar da diferença entre línguas (Em inglês, por exemplo, o lexema praia é beach) e até mesmo a própria existência de diferentes línguas.

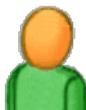
Ao falar em linearidade Saussure considera que os significantes utilizam-se da linha do tempo e é nela que os elementos apresentam-se uns após os outros, ou seja, um vem após o outro. Compreendeu agora?

N. B. 22/03/2010



Agora ficou claro, professora. Estava confundindo "não arbitrariedade" com linearidade. A sua intervenção e o exemplo do Francis facilitaram minha aprendizagem. Obrigada.

N. M. 22/03/2010



Obrigada professora, como sempre muito clara e eficiente em suas explicações!!

K. H. 22/03/2010



Professora E., os melhores exemplos realmente são palavras bem conhecidas no cotidiano como PRAIA, que até já mostrei ao meu filho e que ele concordou com o estudo da palavra, aí ele perguntou: Mamãe e cadeira como explica?. Isso nos reforça a curiosidade em conhecer palavras, até então comuns com mais clareza e sentido. Sua forma de explicar faz com que percebamos melhor essas mudanças. Parabéns por esse fórum que considero excelente!

K. H. 22/03/2010



Eu também G.S., estava com a mesma dúvida comentei com colegas de turma através de mensagens. Mas a explicação da Professora E. ficou bastante clara a diferença entre linearidade e arbitrariedade dos signos linguísticos. Essa nova forma de pensar e conhecer a linguística está me trazendo uma nova linguagem porém ainda um pouco complexa.

Esta postagem foi coletada no mesmo fórum dos exemplos anteriores, cujo título era “*Explicar a afirmação: ‘A função do linguista é estudar qualquer expressão linguística como um fenômeno digno de ser descrito e explicado’*”. Esperava-se do aluno uma discussão que girasse em torno dos propósitos dos estudos linguísticos, que trazem uma abordagem descritiva em detrimento de uma prescritiva, como ocorre na gramática tradicional.

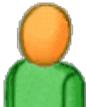
Na ocasião, o aluno propôs explicações sobre conceitos estudados em outros tópicos de uma aula sobre o Estruturalismo, disposta no AVA, fugindo completamente do tópico discursivo. Não se pode dizer que o aluno não era proficiente no gênero, já que ele tinha outras experiências com AVAs. Além disso, o enunciador foi o aluno que obteve melhores resultados na disciplina, dado importante para argumentarmos que o desvio de tópico não ocorreu por inexperiência ou incompreensão por parte do aluno.

Ele procurou instituir um novo tópico, que não ficou claro para ele em outros momentos, e, vendo-se diante da oportunidade de discutir um tema de interesse comum, optou por lançar uma postagem cujo assunto feria os princípios de organicidade e contração do tópico, que são necessários ao bom desenvolvimento e coerência de um fórum educacional. Cabe ainda ressaltar, dado o caráter injuntivo de seu turno, que essa postagem recebeu 12 comentários, efetivando com a participação de outros colegas e do tutor o desvio do tópico original.

Concluimos, então, que a ideia era exatamente instaurar um novo tópico, que pode ser de interesse somente do aluno. Neste caso, é conveniente a intervenção do tutor, sugerindo que o tópico original seja retomado, pois há outros gêneros, como e-mail, mensagens, chat, que servem para tirar dúvidas.

Essa grande ramificação pode ser justificada por uma dúvida comum na sala de aula, como no caso específico; entretanto, não podemos deixar de considerar que parte das postagens pode ter sido motivada pela obrigatoriedade de participação no fórum, que é um dos critérios de avaliação e de frequência do aluno. Podemos justificar este ponto de vista diante das recorrentes paráfrases nos turnos dos participantes, de modo que é possível que alguns alunos desviem o tópico discursivo não com o intuito de tirar dúvidas, mas como estratégia de garantir a sua participação. Vejamos a participação de A.F.:

(4.1)

| | |
|---|--|
| A. F. | 22/03/2010 |
|  | É E.C., seu esclarecimento esta muito bem colocado e se observarmos bem a maioria das coisas que nos habituamos a chamar e que temos a ideia do que aquilo é, é uma questão de arbitrariedade. |

(4.2)

| | |
|--------------|------------|
| N. B. | 22/03/2010 |
|--------------|------------|

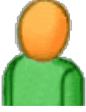
| | |
|---|---|
|  | Agora ficou claro, professora. Estava confundindo "não arbitrariedade" com linearidade. A sua intervenção e o exemplo do F. facilitaram minha aprendizagem. Obrigada. |
| N. M. | 22/03/2010 |
|  | Obrigada professora ,como sempre muito clara e eficiente em suas explicações!! |

Em 4.1, como é possível perceber, a única postagem do aluno A.F. não chega a acrescentar informações, ou seja, não propicia a progressão temática, o que deveria acontecer neste gênero, caracterizando seu turno como essencialmente circular em relação a toda a discussão estabelecida.

Embora em 4.1 o aluno não traga informações pertinentes à progressão temática, o seu conteúdo ainda diz respeito ao novo tópico estabelecido por G.S., ao contrário das participações de N.B e N.M, que apresentam baixa informatividade em relação ao assunto desenvolvido. Pode-se inferir que tais postagens foram motivadas a critério de frequência e avaliação, ou seja, os alunos esperam que tais postagens sejam consideradas como positivas para o seu desempenho.¹⁴ Essas participações vazias também caracterizam um desvio de tópico central, embora isso aconteça de maneira mais velada, uma vez que estão ancoradas em elementos anteriores. Geralmente são elaboradas por expressões formulaicas de caráter elogioso, do tipo “Excelente participação!”, “Muito bem!”, “Ótimo comentário!”, “É isso mesmo!” etc.

Ainda acerca do gênero fórum, observa-se também, não apenas o desvio do tópico instituído, mas a utilização da ferramenta de postagem com intuítos variados e discrepantes com o propósito do fórum educacional. Uma das formas de avaliarmos as coerções do gênero é com o exemplo a seguir:

(5)

| | |
|---|---|
| F. N. | 25/01/2010 |
|  | Professor, desculpe-me usar o ambiente, mas é que a aula presencial de Literatura Brasileira III foi iniciada hoje(presencial). Haverá amanhã também. NÃO FALTEM. Colega F. |
| H. Tutor | 26/01/2010 |
|  | Mensagens dessa natureza podem ser enviadas pelo correio, favor nao utilizar mais este ambiente para tal, fere as características do gênero fórum. |

¹⁴ Em geral, as disciplinas ministradas no curso de Letras da UAB-UFC exigem um número mínimo de participações no fórum como critério de avaliação e de frequência.

O enunciador, aluno da disciplina de Linguística de Texto, aproveita-se do espaço disponível para a discussão do tema “*Recategorização e orientação argumentativa*” dando um aviso para a turma, que, ao que tudo indica, é a mesma que está cursando a disciplina de Literatura Brasileira III. Na ocasião, o aluno demonstra conhecimentos acerca do gênero fórum, tanto é que se desculpa ao professor pela utilização inadequada do gênero, antes de dar o aviso. Há, neste caso, coerções do gênero fórum educacional, que não permite a ruptura do princípio da relevância. Como há uma quebra deste princípio, há a necessidade de intervenção do tutor, que argumenta exatamente em favor das coerções a que nos referimos. Outros mecanismos de interação estão dispostos no ambiente virtual de aprendizagem que atendem aos propósitos do enunciador. Em suma, neste caso, o desvio do tópico se caracteriza por coerções do gênero fórum, não necessariamente do desconhecimento das características do gênero por parte do enunciador.

Considerações Finais

Em síntese, ficou claro que a digressão do tópico central por meio do desenvolvimento de subtópicos é bastante comum e que é utilizada pelos alunos, muito provavelmente, como estratégia para garantir sua participação nos fóruns educacionais. Foi demonstrado que, de um lado, a utilização de estratégias pode ocasionar o desvio demasiado do tópico original, tornando a participação do aluno incoerente com o que fora solicitado; e, por outro, os desvios e digressões são também percebidos pelo tutor e por alguns alunos que procuram guiar a discussão ao assunto exigido na atividade.

Nem esses alunos nem o tutor têm controle sobre as participações irregulares que acabam por macular localizadamente a coerência de toda uma discussão. Todavia, ficaram perceptíveis determinados problemas, como a instituição de novos tópicos, a participação baseada meramente em comentários metatextuais e a utilização inadequada do gênero.

Referências

BROWN, G.; YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O; AQUINO, Z. G. O. A correção do texto falado: tipos, funções e marcas. In: NEVES, M. H. de M. (Org.). *Gramática do português falado*. v. VII. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USO, Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1999.

_____. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (Org.). *Fundamentos metodológicos da linguística*. v. IV. Campinas: Unicamp, 1982, p. 51-103.

- JUBRAN, C. C. A. S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*. v. 2. Campinas: Unicamp/Fapesp, 1992.
- JUBRAN, C. C. A. S. Inserção: um fenômeno de descontinuidade na organização tópica. In: CASTILHO, A. T. (Org.). *Gramática do português falado*. v. 3. Níveis de análise linguística. Campinas: Ed. Unicamp/Fapesp, 1993.
- KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-67.
- _____. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, 48 (1): p. 7-22, 2006.
- PINHEIRO, C. L. O tópico discursivo como categoria analítica textual-interativa. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, 48 (1): p. 43-51, 2006.
- SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- XAVIER, A. C. e SANTOS, C. F. E-forum na Internet: um gênero digital. In: Araújo, J.C. e BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 30-38.

**NOVAS TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO:
PARCERIAS EM DEBATE**

Erineu Foerste*

Gerda Margit Schutz Foerste**

Resumo: O presente artigo enfoca as mediações das Novas Tecnologias (NT) na formação de professores da modalidade Educação a Distância (EAD) na Universidade Federal do Espírito Santo. A investigação parte de questionamentos sobre as mediações das Novas Tecnologias na formação docente em escolas do campo. A pesquisa permite identificar novas tendências teórico-metodológicas, mediadas por espaços interativos produzidos a partir da introdução de novas tecnologias no processo de ensino na modalidade a distância.

Palavras-Chave: Mediação; Formação de Professores; Educação a Distância.

Abstract: This paper focuses on the mediations of New Technologies (NT) in teacher's training for Distance Education (DE) at the Federal University of Espírito Santo. The research begins with questions about mediation of New Technologies in teacher's training for countryside schools. This research identifies new theoretical and methodological tendencies, mediated by interactive spaces produced from the introduction of new technologies in the process of Distance Education.

Keywords: Mediation; Teacher's Training; Distance Education.

Considerações iniciais

* Professor do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Vitória-ES, Brasil. erineufoerste@yahoo.com.br

** Professora Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Vitória-ES, Brasil. gerda_foerste@yahoo.com.br

Entendemos por educação do campo as práticas educativas em contextos sociais onde a agricultura familiar constitui-se como dimensão cultural articuladora das condições materiais e simbólicas de produção concreta das vidas dos povos tradicionais camponeses (MERLER; CALIARI; FOERSTE; PAIXÃO, 2013). A educação do campo caracteriza-se como prática intercultural nas lutas coletivas por direitos sociais (FORNET-BETANCOURT, 2001), como prática de libertação dos oprimidos (FREIRE, 1970; 1996) e como resistência ao projeto hegemônico de desenvolvimento e progresso das elites (SEMERARO, 2009). No Brasil, o acesso do filho do trabalhador à escola é negado ao longo de toda a história nacional. A falta de escolas, a frágil formação docente, as precárias instalações, a baixa qualidade e a falta de políticas públicas de educação são algumas questões que se apresentam de forma recorrente no país quando falamos da educação do trabalhador do campo e das cidades. Sabemos que ao longo dos quinhentos anos de exploração da terra e de seus trabalhadores, muitos foram os enfrentamentos, por vezes sangrentos (Contestado e Canudos, por exemplo), que buscaram transformar esta realidade. Mesmo com as lutas dos movimentos sociais de nosso tempo, como o Movimento Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), entre outros, a escola camponesa não é ainda uma conquista plena.

O PRESENTE ARTIGO ANALISA, A PARTIR DE UMA ABORDAGEM QUALITATIVA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS (FLICK, 2010; BOHNSACK, 2003; FICHTNER, 2003) DESENVOLVIDAS PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, COM O PROGRAMA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO, EM PARCERIA COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS, COM A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO – SEDU E COM A UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - UNDIME.

Parcerias na educação do campo

A prática da parceria na formação de professores encontra um terreno favorável para se difundir enquanto política pública, considerando-se as grandes transformações econômicas e

políticas na virada do milênio. A necessidade de se repensar as bases que servem de sustentáculo ao processo de formação docente é um dos pontos bastante consensuais.

Mais recentemente, tanto nos órgãos da administração pública como entre o professorado e no meio acadêmico, esta parceria é usada como uma prática emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades, etc (FOERSTE, 2005). Nem sempre esses atores sociais e institucionais estão compreendendo essa prática da mesma forma.

A diversidade de termos e significados associados à parceria deve ser considerada um aspecto relevante, merecendo maiores cuidados, face às questões de poder envolvidas na problemática. Os embates estabelecidos entre o governo e o professorado, a partir das reformas oficiais de caráter neoliberal, estão mostrando um dado que não deveria ser desprezado: quanto mais clareza terminológica e conceitual tiverem os profissionais do ensino, a academia e movimentos sociais, tanto mais aumenta sua capacidade de argumentar e negociar com os órgãos da administração educacional, hoje tomados por uma necessidade voraz de realizar reformas nos campos de sua atuação, em especial no da educação. Estudos mostram que práticas de parceria na formação de profissionais do ensino básico estão carregadas de funções decisivas na implementação de políticas oficiais em educação, nem sempre garantindo os direitos dos educadores nas suas lutas por um maior reconhecimento e valorização social dos docentes.

Esta prática social apresenta uma configuração complexa marcada por contradições cujas contribuições para o debate pela reformulação dos cursos de licenciatura e formação de professores de modo geral na universidade não podem ser desconsideradas hoje. Assim, nosso grupo de pesquisa com registro no CNPq, intitulado *Culturas e Parcerias na Educação do Campo*, coloca como objetivos centrais levantar e analisar produções acadêmicas sobre a problemática em discussão, com o desafio de estimular a construção de linhas de pesquisas no processo de formação inicial e continuada de professores, que investiguem em nosso país questões relacionadas a essa tão desafiadora e atual temática. Também já acumulamos discussões que reportam aos processos de pesquisa sobre a problemática em tela no contexto brasileiro nos anos 50 e 60, quando foram implementados os primeiros programas interinstitucionais na formação de profissionais para o ensino. Investigamos uma das experiências mais desenvolvidas e bem sucedidas na parceria para a formação de professores para a educação básica ao longo das últimas décadas (LÜDKE; FOERSTE, 2003; FOERSTE, 2005).

Tomado este referencial teórico-prático enquanto objeto de estudo é possível afirmar que a colaboração entre profissionais da educação básica, das equipes da academia e

movimentos sociais envolvidos com os processos de socialização profissional de professores caracteriza-se como uma das alternativas concretas para fazer face ao movimento por uma maior valorização do trabalho docente, favorecendo a construção da sua autonomia e identidade profissional, com vistas à consolidação da construção coletiva de uma escola pública de qualidade para todos. A parceria tem ajudado nas lutas pela organização de espaços coletivos de interlocução do magistério, buscando reduzir barreiras entre pesquisadores da educação, professorado do ensino básico e sociedade em geral, sobretudo com setores de resistência ao projeto hegemônico de desenvolvimento do capitalismo internacional. Ao mesmo tempo, a parceria tem contribuído para validar a ação reflexiva no trabalho docente enquanto prática desenvolvida de forma partilhada entre escola básica, universidade e movimentos sociais. Todavia, há que se considerar uma tendência internacional de apropriação, por parte do poder público, do discurso da profissionalização do ensino para legitimar reformas educacionais que nem sempre estão resultando numa efetiva valorização do trabalho docente e fortalecimento da escola pública.

Do ponto de vista do debate acadêmico, as abordagens tradicionais na formação inicial e continuada, com hipertrofia do saber acadêmico e uso de tecnologias convencionais, sobejamente discutidas e criticadas no meio educacional brasileiro, parecem estar abrindo algumas brechas com experiências concretas de parceria, cedendo lugar para inovações colaborativas, negociadas coletivamente, com uso de novas tecnologias. O crescente reconhecimento de uma epistemologia assentada sobre pressupostos da prática profissional, pouco prestigiada em cursos de licenciatura ao longo do tempo, é o aspecto mais enfatizado nesse movimento emergente. Há aqui uma dimensão que se destaca: o professor vai aos poucos sendo compreendido e compreende-se como sujeito de sua formação, na condição de interlocutor qualificado da universidade na formação de profissionais do ensino e na produção de conhecimento educacional, com mediação das chamadas novas tecnologias de informação. Até então, quando a academia se aproximava das escolas, observava-se que nesse movimento ela era mobilizada para dar respostas a problemas concretos do cotidiano escolar, geralmente por meio de “pacotes acadêmicos”. Essa perspectiva tradicional de integração da academia com a escola básica era movida antes mais com o objetivo de resolver problemas para o professor do que para valorizar processos reflexivos em colaboração a partir das experiências docentes, enfim, dos saberes do profissional do ensino, construídos na prática profissional. Esta discussão toma especial relevo quando se direciona para a educação do campo, sobretudo com o uso de novas tecnologias de informação.

Um novo profissionalismo docente ou a construção coletiva de uma cultura profissional do professor como sujeito de sua profissão, marcado pela cooperação, solidariedade e diálogo

nas diferenças (gênero, raça, religião etc.) entre os profissionais do ensino leva à necessidade de um engajamento cada vez mais crescente do magistério nas lutas por um maior reconhecimento público de seu trabalho na sociedade (NÓVOA, 1995). Trata-se de um outro ethos profissional docente. O pensar e fazer na profissão do ensino constituem faces de um complexo processo de socialização profissional num mundo em constante transformação. Essa discussão ganha impulso com os debates que se ocupam em pesquisar os saberes da prática pedagógica e suas repercussões no desenvolvimento profissional do docente, na construção da identidade profissional do professor, notadamente do professor do campo. Como o trabalho colaborativo entre professores da escola básica, universidade e movimentos sociais do campo, mediado pelas novas tecnologias, pode fortalecer as lutas por educação do campo?

Uma experiência do uso de novas tecnologias na formação de professores

Em 2001 a UFES implementou o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de 1ª a 4ª Séries na Modalidade Aberta e a Distância em treze Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância no interior do Estado do Espírito Santo, em cujo processo a introdução de novas tecnologias colocou a promoção do desenvolvimento profissional docente como compromisso interinstitucional. Num total de três entradas, formaram-se 6.152 professores. O currículo desse curso não atendeu às demandas dos estudantes (professores da Secretaria Estadual de Educação do ES e Secretarias Municipais de Educação). Ocorre que a maioria dos graduandos eram professores que atuavam em escolas de contexto campestre. Todavia, o projeto pedagógico do curso não contemplava discussões acadêmicas e práticas acumuladas sobre a problemática. De certa forma, esta constatação demonstra a existência de um paradoxo, visto que a UFES já vinha desenvolvendo o Curso de Pedagogia da Terra (FOERSTE, 2004), que tinha como um dos principais objetivos a formação de educadores do campo para atuarem em assentamentos de reforma agrária.

Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Campo

No segundo semestre de 2005 a Secretaria Municipal de Educação de Laranja da Terra manifestou preocupação para o Centro de Educação da UFES sobre esta fragilidade. As prefeituras dos municípios de Vila Pavão e de Domingos Martins mostraram interesse em tomar

parte da parceria que se iniciava. Em 2008 ingressaram nesse trabalho interinstitucional as Secretarias Municipais de Educação de Marechal Floriano e Santa Maria de Jetibá. Encaminhamentos decorrentes dessa colaboração entre a Universidade com aqueles órgãos da administração municipal lançaram desafios para a realização de diagnósticos e elaboração de um projeto de formação continuada de professores do campo que haviam cursado a referida Licenciatura Plena em Pedagogia.

Assim teve início o projeto piloto intitulado *Formação Continuada de Professores do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos*. Considerando a particularidade das comunidades atendidas por este projeto, foi dada especial atenção aos saberes campesinos e dimensão intercultural. Os municípios parceiros têm sua economia organizada a partir da agricultura familiar. Do mesmo modo, buscou-se atender às culturas dos grupos étnicos presentes nos respectivos municípios (quilombolas, pomeranos, italianos, agricultores familiares, etc.).

Partindo de perspectivas interinstitucionais das políticas afirmativas para a inclusão social de grupos étnicos minoritários, há que se investir na formação de formadores para a educação de base de qualidade. A formação inicial e continuada dos professores que atuam em comunidades campesinas não atende satisfatoriamente às especificidades da educação do campo. A construção coletiva de uma educação do campo de qualidade (FOERSTE, 2006) apóia-se em pressupostos que requerem do professorado conhecimentos que favoreçam processos investigativos, de sistematização e análise de dados sobre realidades locais com vistas à valorização das identidades, culturas e traços sócio-lingüísticos dos grupos étnicos com os quais interage.

Ocorre que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB nº 9.394/1996 determina a obrigatoriedade da formação superior específica para atuar em magistério (educação básica). O referido curso de Licenciatura em Pedagogia possibilitou a um expressivo número de professores dos municípios capixabas formarem-se na Universidade pública em nível de graduação. Contudo, por força de lei, era preciso atender às demandas dos profissionais de ensino por formação continuada em nível de pós-graduação.

O curso de graduação de fato representou um importante avanço no processo de profissionalização do magistério em terras capixabas, com impactos destacados nos contextos locais, sobretudo na região norte do Estado, onde o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB são muito baixos. Ressalta-se que em 50 anos de história da única Universidade pública neste Estado, esta constituiu-se como iniciativa ousada que possibilitou uma efetiva interiorização e descentralização dos programas

de formação do magistério. O currículo prescrito da licenciatura em questão apresentou perfil generalista, não favorecendo ao professor dimensionar, a partir de seu contexto e trabalho, questões relacionadas ao modo de produção, cultura, etnia e bilinguismo, de forma desejável para implementação de propostas educativas assentadas em pressupostos de sustentabilidade. O processo de socialização docente pressupõe práticas colaborativas (FOERSTE; LÜDKE, 2004; FOERSTE, 2005), a partir das quais se estabelecem trocas de saberes entre segmentos institucionais diversos interessados no resgate da profissão docente. A colaboração é compreendida como parceria entre Universidade, Secretarias de Educação (Estadual e Municipais), organizações da sociedade civil (sindicatos, movimentos sociais), impulsionando a formação inicial e continuada do magistério.

A problemática investigada no *Projeto de Formação Continuada de Professores do Campo* definiu-se a partir de demandas de formação de professores para atuar em contexto campesino, o qual tem especificidades étnicas, culturais, bilinguismo e o modo de produção como balizadores de uma proposta de educação de qualidade. Os objetivos da formação focavam a pesquisa, visto que buscava diagnosticar demandas de formação continuada junto a professores do campo em municípios do interior do ES. A formação possibilitou elaboração de material educativo que apresentou síntese do aporte teórico-prático que fundamenta discussões acerca da interculturalidade e educação do campo, voltado ao contexto capixaba. As temáticas discutidas envolveram três grandes eixos, a saber:

| | |
|-------------------|---|
| Educação do campo | Contextualização histórica das lutas por Educação do Campo. Políticas Públicas de Educação do Campo. Agroecologia e desenvolvimento sustentável. Propostas pedagógicas de Educação do Campo (Centros Integrados de Educação Rural - CIERS, Escolas Família Agrícola - EFAS, Movimento de Pequenos Agricultores - MPA, Movimento Sem Terra - MST, etc.). |
|-------------------|---|

| | |
|---|---|
| Interculturalidade e interdisciplinaridade. | Interculturalidade e Multiculturalismo: definição de conceitos. Interdisciplinaridade. Aspectos históricos da Etnia Pomerana e Quilombola no Estado do Espírito Santo. Escolarização entre descendentes de diferentes etnias presentes nos municípios implicados. Leitura e escrita. Variedade e preconceito lingüístico.. Educação e meio ambiente. |
| O Projeto Político-Pedagógico | O Projeto-Pedagógico como Articulador das Ações de Ensino e Aprendizagem e como Articulador da Comunidade e a Escola. Escolas em Comunidades campestres: especificidades na construção do conhecimento; O Projeto Político-Pedagógico como balizador das ações da comunidade escolar: interculturalidade e interdisciplinaridade. |

Em 2008 este projeto piloto foi transformado em Programa de Educação do Campo/UFES tendo já formado, em nível de aperfeiçoamento, cerca de 500 profissionais do ensino. Contou com a colaboração de formadores da UFES e Secretarias Municipais de Educação dos Municípios parceiros. Consolidaram-se coordenações de educação do campo nos respectivos municípios. A participação de pós-graduando do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação/UFES constitui importante contribuição. Todos os textos do material didático foram revisados por colaboradores, compilados posteriormente¹⁵ e formatados graficamente¹⁶, resultando no Caderno I de Formação de Professores do Campo¹⁷ e Caderno II de Formação de Professores do Campo. O material foi editado pela Editora do PPGE em parceria com Gráfica Universitária da UFES.

¹⁵ Foram organizadores dos cadernos o Professor Dr Erineu Foerste/DLCE/UFES, Professora Dra Gerda Margit Schütz-Foerste/DLCE/UFES e Andréia Chiari Lins (mestranda/PPGE/UFES).

¹⁶ O projeto gráfico foi realizado por Andréia Chiari Lins (mestranda/PPGE/UFES).

¹⁷ Os textos do Caderno I foram agrupados em duas partes e nos anexos. A primeira parte é composta pelos textos do Módulo I e a segunda parte pelos textos do Módulo II. Os anexos agruparam os textos que compunham os respectivos anexos dos Módulos I e II.

Desde as primeiras fases do desenvolvimento do projeto foram realizados encontros no Centro de Educação/UFES para estudos, planejamento e avaliação dos trabalhos desenvolvidos. Professores da Universidade, alunos de graduação e pós-graduação tomaram parte com interesse nesses encontros. Vale ressaltar a presença da Secretaria de Estado de Educação - SEDU, com contribuições significativas nos debates e encaminhamentos.

Os parceiros municipais e a SEDU destacam que este projeto de formação continuada de professores do campo apresenta importantes impactos no âmbito da educação campesina. Os trabalhos coletivos dos docentes são um aspecto relevante, uma vez que se constituíram grupos de estudos para encontros programados na Universidade e nos contextos locais, o que vem favorecendo reflexões com vistas à construção do projeto pedagógico de cada escola. Os professores reconhecem que os debates suscitados a partir do material de formação do curso sobre as especificidades curriculares na educação do campo são relevantes. É preciso que eles sejam considerados pelos professores que trabalham em contextos campesinos, na medida em que se busca estimular discussões nas comunidades locais para implementar ações afirmativas de sustentabilidade de base agroecológica.

Realizaram-se seminários em Vitória e nas respectivas comunidades, entre os quais destaca-se o *I Seminário: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos*, ocorrido no dia 24 de agosto de 2007 no Centro de Educação/UFES, com presença de cursistas de todos os municípios parceiros e convidados observadores de outros municípios, potenciais parceiros interessados em tomar parte do programa.

Curso de Especialização em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos

Em 2009 foi iniciado o Curso de Especialização Lato Sensu em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – SECAD/MEC, do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (total de 10 Polos UAB/ES, a saber: Afonso Cláudio, Aracruz, Domingos Martins, Mantenópolis, Nova Venécia, Piúma, Santa Leopoldina, Santa Teresa, São Mateus e Vargem Alta). O curso foi ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/CE/UFES para 350 professores do campo. O curso envolveu 30 professores da Universidade, 10 tutores EAD e 20 tutores presenciais.

Os cursistas da especialização foram, em grande parte, ex-alunos do Curso de Pedagogia EAD, ofertado pela UFES a partir de 2001, através do Núcleo de Educação Aberta e a Distância – NEAD/UFES, e/ou alunos que tomaram parte da formação continuada de professores do campo, iniciada em 2005.

Periodicamente foram realizados seminários regionais para discussão de temas relacionados aos eixos do estudo. As trocas de experiências passaram a representar importante soma na construção de novas perspectivas de Educação do Campo. Especialmente quando a realidade das escolas camponesas capixabas tem produzido experiências singulares na solução de problemas, as trocas passam a significar fator de multiplicação, ampliando grandemente o alcance das conquistas antes restritas a um pequeno grupo. Isso se deve principalmente ao fato das Secretarias Municipais de Educação, parceiras do Programa de Educação do Campo/UFES, terem implementado coordenadorias locais de educação do campo com participação da universidade e movimentos sociais, objetivando a construção coletiva do projeto político e pedagógico da educação do campo.

Os encontros para troca de experiências e de estudo possibilitaram a quebra de preconceitos, como no caso da aproximação de professores de classes multisseriadas, monitores de escolas-família, professores de escolas agrotécnicas, professores de comunidades indígenas, professores de comunidades quilombolas, professores de comunidades pomeranas e professores de escolas de assentamento do Movimento Sem Terra - MST, entre outros.

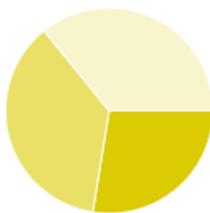
Em novembro de 2010 os grupos de formação continuada participaram do II Seminário de Educação do Campo, no Teatro Universitário da UFES. Eles apresentaram resultados de seus projetos de intervenção relacionados aos eixos temáticos (educação do campo, interculturalidade, interdisciplinaridade etc.), sendo avaliados por banca examinadora. Este seminário representou a culminância de dinâmico e intenso trabalho nos pólos e respectivos grupos de estudo nas Secretarias Municipais de Educação. Esses encontros foram considerados como importante fator de mobilização política dos professores do campo. Foram envolvidos pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade, formadores nos polos, equipes coordenadoras das Secretarias Municipais de Educação e da Secretaria de Estado de Educação do ES, professores do campo de modo geral e lideranças de movimentos sociais. Os parceiros reconhecem que este tipo de trabalho interinstitucional fortalece práticas e laços de cooperação entre Prefeituras, Estado, movimentos sociais, Universidade e, sobretudo, escolas de ensino básico.

Equipes pedagógicas das respectivas secretarias municipais de educação, especialmente os professores do campo que tomaram parte do Programa de Educação do Campo/UFES (cursos

de aperfeiçoamento e curso de especialização), avaliaram com muita propriedade os trabalhos desenvolvidos até o momento. Eles afirmaram que a consolidação da prática de pesquisa e da formação continuada na perspectiva interinstitucional não só favorece o processo de socialização profissional docente, como também fortalece a construção coletiva da escola pública de qualidade para todos.

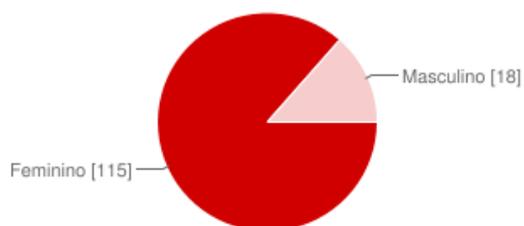
Programa Educação do Campo/UFES: Uma reflexão avaliativa

O programa atende até o momento 48 de um total de 78 municípios capixabas. A realidade é campesina e na sua grande maioria os professores consideram-se profissionais do ensino no campo. Cerca de 20% dos professores residem no campo e trabalham em escolas localizadas na assim chamada zona rural, conforme critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Os grupos de estudos no âmbito do Programa de Educação do Campo/UFES consideram que, no caso do Estado do ES, praticamente somente a região metropolitana de Vitória não apresenta um processo produtivo tipicamente campesino. Consideram então que o desafio da construção da escola do campo, no caso do ES, diz respeito a todos os municípios. As escolas em que atuam os professores em processo de formação continuada, conforme podemos verificar no gráfico que segue, residem em diferentes espaços, mas todos são sujeitos históricos em uma mesma realidade, isto é, o mundo campesino. Do total de 350 cursistas foi tomada uma amostragem de 133 professores.



| | | |
|-------------------------------------|-----------|-----|
| Na sede do município | 30 | 21% |
| Em distrito/comunidade do município | 40 | 28% |
| Em propriedade rural | 39 | 27% |

Participam em grande parte da formação mulheres de aproximadamente 20 a 40 anos, conforme verificamos no gráfico e tabela que seguem.



| | | |
|-----------------|-----------|-------|
| De 20 a 30 anos | 40 | 28% |
| De 31 a 40 anos | 61 | 43% |
| De 41 a 50 anos | 29 | 20% |
| De 51 a 60 anos | 3 | 2% |
| Mais de 61 anos | 0 | 0,00% |

Na avaliação encaminhada pelos grupos destacamos a importância do curso no resgate da autoestima e na socialização profissional dos professores, conforme este relato:

Acreditamos que esse Projeto foi de grande valia para o desenvolvimento intelectual de nós professores. Enfatizamos que esta afirmação baseia-se nos assuntos que foram contextualizados nas diversas reuniões que tivemos com o objetivo de concluir esse curso de Formação Continuada (Diário de campo, 2010)

Por se tratar em boa parte de formação de professores contratados pelas Secretarias Municipais de Educação, sendo muitos dos formadores membros das equipes locais das Secretarias Municipais de Educação, os docentes-cursistas aderiram inicialmente de maneira explícita ao curso para obter certificação pela Universidade e consequente progressão profissional. Contudo, as discussões diferenciadas, propostas a partir de temas especialmente relacionados ao modo de produção campestre e questões sobre interculturalidade, sustentabilidade e agroecologia, redimensionaram as expectativas e o debate, visto terem relação com a realidade em que atuam. Na avaliação dos gestores municipais esta questão é assim analisada:

De início, os cursistas perceberam que muitos de nossos docentes faziam o curso somente como forma de se obter mais um certificado, que simplesmente serviria para enobrecimento de sua carreira profissional. No entanto, com o desenrolar do curso, verificamos que muitos docentes verdadeiramente se interessaram pelos assuntos discutidos e, conseqüentemente, esse interesse motivou a necessidade de pesquisa para aprofundamento teórico e prático. Foi, então, que surgiram debates e discussões para que pudéssemos chegar a um consenso mínimo para a construção do PPP da educação campo (Avaliação da SEMED de Vila Pavão).

Experiências inovadoras foram compartilhadas entre as Secretarias Municipais de Educação e equipes da Universidade. Como um dos exemplos, destaca-se a criação dos Centros Municipais de Educação Agroecológica de Vila Pavão, situados em três regiões estratégicas de produção da agricultura familiar (Praça Rica, Córrego do Quinze e Todos os Santos). No início de 2009 foi criado o Departamento de Educação do Campo na Secretaria Municipal de Vila Pavão. Em Domingos Martins, além do fortalecimento da coordenadoria da educação do campo, foram inicialmente organizados três pólos de formação continuada de professores do campo (nos distritos de Ponto Alto, Aracê e Biriricas), dada a grande procura por formação continuada por parte dos professores. Laranja da Terra e Santa Maria de Jetibá reeditaram o curso, estendendo a formação para a totalidade dos professores da rede municipal. As

Secretarias Municipais de Educação promoveram discussões e muitas implementaram coordenações específicas de educação do campo.

As discussões sobre educação do campo são urgentes, visto que os professores acumularam saberes a partir das práticas e necessitam socializar suas problemáticas na busca de aprofundamento teórico e prático. As práticas colaborativas a partir do trabalho interinstitucional mostraram a importância da construção coletiva de propostas viáveis para problemas enfrentados pelos professores do campo, em diferentes contextos regionais do ES, expuseram a fragilidade da formação inicial das equipes de profissionais do ensino e formalizaram demandas de formação continuada. Sobretudo, o Programa de Educação do Campo/UFES fortaleceu a necessidade da busca pela qualificação docente voltada à realidade campesina. Os professores querem e reivindicam formação de qualidade que respeite saberes locais, ao mesmo tempo em que viabilizem políticas públicas de valorização da profissão docente, especialmente rompendo com estereótipos e preconceitos que marginalizam culturas, identidades e saberes do homem do campo. O trabalho interinstitucional favoreceu a problematização e a possível quebra de perspectivas educacionais etnocêntricas e excludentes, quando professores que atuam em comunidades especificamente pomeranas (Domingos Martins, Vila Pavão, Laranja da Terra, Santa Maria de Jetibá) desafiaram-se a construir projetos políticos e pedagógicos de educação intercultural em contextos campesinos diferenciados. Trata-se de uma prática pedagógica que se deixa desafiar pela descoberta dos saberes da terra, da educação do campo como práxis de humanização da terra e dos sujeitos históricos. A educação como poiesis, conforme já discutimos em outro lugar (FOERSTE, 2008), problematiza o currículo na sua base como conhecimento universal, que nega os chamados saberes não sistematizados pela ciência.

Algumas considerações para continuidade do debate

A partir das ações desenvolvidas pelo Programa de Educação do Campo/UFES houve oportunidade para discutir aspectos das lutas dos trabalhadores do campo como sujeitos de direito. Aprofundaram-se abordagens sobre povos, territórios, sustentabilidade, saberes da terra, culturas e identidades campesinas, movimentos sociais.

Nas comunidades campestres identificam-se dogmas, mitos, tabus e ideologias. Alguns já foram derrubados, outros persistem como verdades absolutas. Nesse sentido, acreditamos que o maior tabu que essa formação continuada através da parceria interinstitucional aniquilou foi o preconceito contra os trabalhadores sem-terra e outros movimentos sociais campestres. Pois, anteriormente eles eram vistos como baderneiros, assassinos, entre outros adjetivos pejorativos. Tivemos oportunidade para derrubar a ideologia de que a educação da cidade é melhor que a educação em contextos campestres. Ora, vimos que é realmente possível termos uma educação de qualidade no campo e esta educação do campo precisa ser peculiar, precisa valorizar o que o campo tem de melhor, e precisa, principalmente, mostrar que é possível, sim, viver no campo, viver do campo e ter orgulho disso (Depoimento de Educador do Campo Cursista de Laranja da Terra).

O Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo consolidou trabalhos colaborativos interinstitucionais de pesquisa, extensão e ensino ao trabalhar a problemática da educação em contextos campestres. Essa perspectiva de produção acadêmica favoreceu a criação do Programa de Educação do Campo/UFES, que hoje oferece cursos de extensão e pós-graduação na formação continuada de professores que atuam na educação do campo.

Na fala de um Educador do Campo, cursista de Domingos Martins, inicialmente a dificuldade maior era mudar a ideia de que a educação do campo não era inferior, mas era uma proposta de ensino construída coletivamente, a partir das culturas e saberes da terra. Ela é válida e de suma importância para a realidade dos sujeitos que vivem no campo.

Um limite a ser vencido é o baixo acesso a direitos sociais das pessoas que vivem no campo, entre os quais se destaca a educação pública de qualidade para todos. Faltam políticas no sentido de apoiar aos agricultores que vivem no campo e do campo. Políticas que aumentem a produção da agricultura familiar, garantindo sua sustentabilidade. Há que se implementar ações no sentido de garantir infraestrutura ao homem do campo para impulsionar o processo produtivo agroecológico e comercialização da produção.

É válido destacar que a Lei Orgânica Municipal de Laranja da Terra, aprovada em 1990, garante em seu Artigo 158 que pelo menos 10% (dez por cento) dos recursos financeiros do município deveriam ser aplicados na agricultura familiar. No ano posterior, no entanto, o referido artigo foi modificado, sendo que o percentual a ser aplicado no setor passou a ser de acordo com a vontade do poder executivo, isto é, de 01

(um por cento) a 10% (dez por cento) do total da arrecadação. Essa alteração representa a perda de um direito já conquistado anteriormente. É nesse contexto que se realizam embates neste município em particular por uma educação do campo diferenciada.

A fragilidade das políticas públicas em relação à carreira dos profissionais do ensino é considerada uma questão problemática, que dificulta o trabalho docente na educação do campo. Não são feitos concursos públicos há muitos anos. Isso significa na prática que o contrato de trabalho dos professores se dá em caráter precário, não garantindo estabilidade profissional. A cada novo ano o vínculo com o município se encerra. Os docentes iniciam o ano não sabendo ao certo se o contrato será renovado. Na verdade as escolas acabam também não consolidando projetos políticos e pedagógicos, uma vez que as equipes de trabalhadores do ensino nas escolas são praticamente renovadas anualmente. Como construir uma escola pública de qualidade para todos se os professores não contam com estabilidade em suas carreiras?

Avaliações preliminares da parceria na formação continuada de professores do campo constataram que as metas vêm sendo alcançadas com êxito. Os trabalhos estão sendo desenvolvidos de forma a possibilitar práticas colaborativas na perspectiva interinstitucional, com trocas significativas de saberes entre as escolas, a academia e movimentos sociais. Trata-se de prática dialógica (BAKHTIN, 1991), construída na diferença.

A particularidade e complexidade que envolve o presente programa (sobretudo com adesão crescente de secretarias municipais e movimentos sociais) e o exíguo espaço de tempo para se desenvolver trabalho tão abrangente e multifacetado, levamos a avaliar preliminarmente que as metas vêm sendo alcançadas com êxito. Observa-se um fortalecimento do processo de profissionalização docente e a construção de projetos diferenciados de educação do campo em contextos campestres específicos, em diferentes regiões do Estado do Espírito Santo. Portanto, a utilização de novas tecnologias é uma ferramenta eficiente para o trabalho em parceria da universidade com outros setores da sociedade (órgãos de governo e sociedade civil organizada) na formação inicial e continuada de profissionais do ensino no campo e nas cidades, possivelmente fortalecendo movimentos de valorização do trabalho do magistério em nosso país.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Huicitec, 1991.
- BOHNSACK, R. **Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden**. Berlin: Opladen, 2003.
- FICHTNER, B. (Hrsg.). **Kinder und Jugendliche im Blick qualitativer Forschung: Kulturhistorische Schule, Phänomenologie und Ethnographien Brasilien und Deutschland**. Oberhausen: Athena, 2003.
- FLICK, U. **Qualitative sozialforschung: eine Einführung**. Hamburg: Rowohlt, 2010.
- FOERSTE, E. Discussões acerca do projeto político de educação do campo. In.: FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M.; SCHNEIDER, M. L. D. (Orgs.). **Por uma educação do campo**, Vitória/Brasília: UFES/PRONERA, 2008.
- _____. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FOERSTE, E.; LÜDKE, M. Avaliando experiências concretas de parceria na formação de professores. **Avaliação/Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES**, v. 8, n. 4, pp. 163 – 182, dez. 2003.
- FOERSTE, E. et al. **Pedagogia da Terra – Uma avaliação da experiência da Universidade Federal do Espírito Santo (Relatório Final de Pesquisa)**. Vitória/Brasília: PPGE-UFES/PRONERA-INCRA, 2004, 93p.
- FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. Qualitative Sozialforschung über die Bildung auf dem Land in Brasilien. In: **Binational conference on Subject constitution and inclusion**. Siegen/Vitória/São Paulo, INEDD/PPGE – UFES/PPGE – USP, 2011, pp. 1-13.
- FONET-BETANCOURT, R. **Transformación intercultural de la filosofía**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MERLER, A.; CALARI, R.; FOERSTE, E.; PAIXÃO, L. M. (Orgs.). **Educação do campo**: diálogos interculturais em terras capixabas. Vitória: EDUFES, 2013.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 14-31.

SEMERARO, G. **Libertação e hegemonia**: realizar a América Latina pelos movimentos sociais. Aparecida: Ideias e Letras, 2009.

TRABALHO DOCENTE NO ESPÍRITO SANTO E A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Astori, Fernanda Bindaco da Silva^{*}
Sales, Silvana Batista^{**}
Ventorim, Silvana^{***}

Resumo: Este estudo analisa dados obtidos pelo *survey* produzido pela pesquisa nacional “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, coordenada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais, realizada em 2009 em sete estados brasileiros, incluído o Espírito Santo. No Espírito Santo, a pesquisa foi coordenada pelo Núcleo de Estudos em Políticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo, com dados coletados em escolas de educação básica dos municípios de Vitória, Guarapari, Santa Tereza, Viana e Nova Venécia. Considerando o universo de 1.481 trabalhadores docentes participantes do Espírito Santo que responderam sobre a utilização das novas tecnologias, no início de suas atividades na Educação, alinhados à função, à formação, ao tempo de atuação na educação e à etapa da educação básica onde os mesmos estão atuando, foi possível perceber que os dados apontam para uma predominância dos indicadores de “despreparado” e “razoavelmente preparado”. A análise sugere a necessidade de uma política que contemple, na formação do trabalhador docente, questões relacionadas à utilização das novas tecnologias nas escolas da educação básica.

Palavras-chave: Trabalho docente. Novas tecnologias. Formação.

Abstract: This study analyzes data obtained by the survey produced by the national survey "Teaching Work in Basic Education in Brazil", coordinated by the Study Group on Education Policy and Teaching Profession of Federal University of Minas Gerais, held in 2009 in seven Brazilian states, including Espírito Santo. In the State of Espírito Santo the study was coordinated by the Center for Research on Educational Policies of the Federal University of Espírito Santo, with data collected in basic education schools in the municipalities of Victoria, Guarapari, Santa Teresa, Viana and Nova Venécia. Participants of the study were 1,481 teachers in the Espírito Santo State who answered the survey on the use of new technologies in the beginning of their activities in education, aligned to the role, training, time working in education and stage of education where they are acting. Data analysis revealed a prevalence of indicators of "unprepared" and "reasonably prepared" teachers. Results of the study suggest the need

^{*} Mestranda em Educação na linha de pesquisa “Currículo, Cultura e Formação de Educadores” – PPGE/UFES

^{**} Mestranda em Educação na linha de pesquisa “Currículo, Cultura e Formação de Educadores” – PPGE/UFES

^{***} Doutora em Educação – UFMG; Professora e pesquisadora do PPGE/UFES; Subcoordenadora do NEPE/UFES

for a policy that includes issues concerning the use of new technologies in schools of education in the training of teachers.

Keywords: Teacher work. New technologies. Training.

Introdução

O trabalho docente vem se apresentando como objeto de pesquisa no âmbito acadêmico, justificado pela influência das transformações sofridas pelos profissionais da Educação em seu ambiente de trabalho nas últimas décadas, sejam elas pedagógicas, estruturais ou políticas.

O processo histórico que confirma o aumento de exigências feitas ao profissional da docência e à sua formação se materializa na complexificação das organizações sociais e do mundo do trabalho que trazem para o cotidiano da escola novas responsabilidades, sem que sejam oferecidas as condições necessárias para que elas sejam tratadas neste ambiente. Não obstante, a pressão pelos resultados oficiais, medidos por instrumentos e agências externas a este contexto exigem novas tarefas para os trabalhadores, que acabam assumindo a assistência social, cuidados com a saúde e a alimentação dos alunos e, ainda, a organização da comunidade escolar e a ampliação da participação social. Além disto, é requerido ainda aos professores que ensinem de maneira interessante e produtiva conteúdos diversos em atendimento às necessidades do mundo moderno (FERREIRA, VENTORIM, CÔCO, 2012, p.19)²⁶.

No ano de 2009, foi realizada uma pesquisa de amostragem quantitativa (*survey*), em âmbito nacional, com vistas à “[...] conhecer e analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realiza o trabalho nas escolas de Educação Básica” (OLIVEIRA, FRAGA, 2008, p. 09)²⁷. Tal pesquisa, intitulada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” foi coordenada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, da Universidade Federal de Minas Gerais - Gestrado/UFMG, em sete estados brasileiros, os quais foram subcoordenados por grupos e núcleos de pesquisas de Instituições Federais de Ensino Superior: Minas Gerais (UFMG), Pará (UFPA), Rio

²⁶ Coordenadoras da pesquisa no Estado do Espírito Santo – NEPE/UFES.

²⁷ Coordenadoras da pesquisa nacional e, ainda, no Estado de Minas Gerais – GESTRADO/UFMG.

Grande do Norte (UFRN), Goiás (UFG), Paraná (UFPR e UEM-PR), Santa Catarina (UFSC) e Espírito Santo (UFES).

Os pressupostos teórico-metodológicos orientadores da pesquisa focalizam as mudanças ocorridas na realidade escolar brasileira, fruto das reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990. Nota-se, ainda, a ênfase em estudos que privilegiam as variantes econômicas e culturais num contexto demarcado por novas políticas de regulação do ensino e novos desafios decorrentes do discurso da democratização perseguido nas décadas anteriores. Tais variáveis permitem o estabelecimento de comparações entre os diversos contextos educacionais do Brasil, aqui representados, como citado, em sete estados que envolvem as cinco regiões brasileiras.

No Espírito Santo, a pesquisa foi coordenada pelo Núcleo de Estudos em Políticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo – NEPE/UFES, com dados coletados em escolas de educação básica dos municípios de Vitória, Guarapari, Santa Tereza, Viana e Nova Venécia. Num universo de 1.481 participantes, foi possível categorizar pelo menos 40 diferentes funções, o que nos intriga a pensar de que identidade ou “identidades” docentes estamos tratando.

Vale ressaltar que o questionário aplicado reuniu um conjunto de 85 questões, sendo considerado, portanto, um estudo de amostragem com expressivo mapeamento de seu objeto. Além das questões que se relacionam com a identidade do sujeito docente e das que anunciam e/ou denunciam as condições efetivas que atravessam este campo de trabalho, a referida pesquisa apresenta inúmeras outras possibilidades de análise, dentre as quais destacaremos, a partir de cruzamentos realizados em seu banco de dados, as questões que se relacionam ao domínio das novas tecnologias da informação no início da carreira docente.

Para tanto, o texto apresentará três partes principais: na primeira, traremos alguns apontamentos teóricos acerca do tema, numa ótica que entende a escola como um espaço privilegiado de acesso ao saber e ao domínio das técnicas exigidas a um modelo de sociedade que se sustenta, na contemporaneidade, pela ideia de produtividade, otimização de recursos e modernização dos meios de produção; na segunda parte, apresentaremos uma análise a partir da descrição de dados que foram levantados na pesquisa, especialmente aqueles que apontam para o sentimento do trabalhador docente com relação à utilização destas novas tecnologias, no início de sua atuação na educação, correlacionando-os à função, à formação, ao tempo de atuação na

educação e à etapa da educação básica onde estão inseridos os sujeitos da pesquisa; na terceira parte, buscaremos, por meio da análise empreendida, uma leitura crítica dos dados que se apresentam, a qual sugere a necessidade de uma política de formação docente que contemple uma “preparação” contínua desses sujeitos para uma utilização consciente dos recursos tecnológicos que se apresentam como recursos pedagógicos no espaço escolar, para além de seu caráter técnico e instrumentalizador.

Partindo do pressuposto apresentado por Oliveira (2012, p. 11) de que “[...] a introdução de novas tecnologias na educação pode não representar uma inovação pedagógica, uma vez que sofisticados recursos em velhas práticas educacionais não é a garantia de uma nova educação”, faz-se necessário compreender o que se apresenta como discurso oficial para sua inserção na escola, bem como os desdobramentos que este novo fenômeno tem trazido à dinâmica do trabalho docente, na contemporaneidade.

Assim, espera-se, por meio deste trabalho, colaborar com a discussão nacional e local acerca dos desafios e da complexidade que tem se apresentado no cotidiano do trabalho docente, em espaços-tempos marcados pela emergência de novos paradigmas de interpretação da realidade e do papel da ciência na solução dos problemas da humanidade.

É, ainda, pretensão deste trabalho, tecer considerações acerca da formação dos trabalhadores docentes quanto à utilização das novas tecnologias no espaço escolar, na perspectiva de uma formação contínua e integrada à ideia de rede que se expande, junto ao próprio sujeito, em todos os espaços-tempos possíveis ao ser humano de se fazer presente, seja física ou virtualmente.

Trabalho docente e a utilização das novas tecnologias na educação básica

Com a industrialização, a força do trabalho humano foi sendo substituída pela máquina, delineando uma nova relação entre capital e trabalho, entre as nações e entre os indivíduos. Com efeito, as revoluções industrial, científica e tecnológica provocaram rupturas de naturezas diversas, relativizando tempo e espaço, demolindo as fronteiras dos países e estendendo o conceito de sociedade industrial para sociedade da informação no século XX.

A oposição entre imperialismo e modernização foi sendo substituída pelo conceito híbrido de globalização (SANTOS, 2011, p. 28), desencadeando processos de massificação cultural, a emergência de uma ideologia do consumo, a redução da emancipação dos sujeitos à racionalização técnica, reprodutivista e pragmática, com consequência bastante influente na produção e na legitimação do conhecimento.

A partir da década de 1950, no Brasil, a televisão consolidou-se como um dos aparatos eletrônicos mais presentes nos lares, assim como foi o rádio antes da segunda grande guerra mundial. Anos mais tarde, o microcomputador passou a integrar os indivíduos ao mundo, com interatividade dada às possibilidades de comunicação entre indivíduos ou grupos em qualquer ponto do globo.

Como consequência do desenvolvimento científico e tecnológico e, sobretudo, com a inserção da internet, a partir de 1993, a velocidade de circulação das informações em tempo real inseriu as sociedades capitalistas numa busca pelo moderno, pelo futuro, num contexto de provisoriedade da informação que provocou mudanças no comportamento das pessoas, até mesmo na forma como buscam o conhecimento, como aponta Larrosa (2002):

[...] A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito (p. 23).

Os setores produtivos da sociedade foram motivados para a exigência de qualidade, agilidade, domínio das novas tecnologias da comunicação e informação, redefinindo as categorias ocupacionais e de competências, impactando a produção de novas informações e sua socialização em velocidade de tempo real.

Diante de todos esses fatores, novos desafios para a educação foram se estabelecendo, principalmente relacionados ao "domínio" e ao uso das tecnologias da informação e da comunicação - TIC no ambiente escolar, interferindo diretamente em dois aspectos da vida e do trabalho docente: a formação e a prática pedagógica.

A rápida inserção das novas tecnologias provocou uma revolução tecnológica, liderada pela informática e pela telemática. Esse reconhecido dinamismo, que provoca mudanças no mundo do trabalho e na gestão do conhecimento, expressa, segundo Oliveira (2012), um "alargamento tecnológico" onde se

[...] reivindica uma formação mais abrangente que permita ampliar as diferentes maneiras de interagir com a pluralidade dos diferentes mundos que hoje se entrecruzam, de lê-la, reconhecê-la e interpretá-la. Dessa forma, o que está em jogo é a criação de novas maneiras de (re)educar as pessoas, para lidar não exatamente com o aparato tecnológico, mas com a informações advindas desse novo tipo de saber ou propiciadas por ele (p.33).

Nesse contexto, em que a apropriação das TIC deve ser balizada por uma perspectiva crítica de educação, nos inquietamos com os argumentos que afirmam que as TIC têm proporcionado maior flexibilidade e acessibilidade à educação, bem como desenvolvimento profissional e pessoal dos trabalhadores docentes. Com isso, nos desafiamos a compreender se as TIC estão integradas ao trabalho docente.

Desse modo, não é possível descolar de qualquer análise a respeito dessa integração as condições de aquisição dos recursos tecnológicos e o assessoramento para seu uso no contexto da formação e do trabalho docente, o que gera implicações econômicas, políticas e culturais de diversas naturezas na interface com as políticas educacionais e o cotidiano das escolas da educação básica.

O uso dessas tecnologias exige uma reestruturação das instituições, inclusive das educacionais. Incorporar as TIC à prática pedagógica tem sido um desafio em muitos aspectos, afinal, não basta saber operar os recursos tecnológicos, mas aprender a integrá-los em sua prática.

A respeito das novas tecnologias na educação, Freire (2011):

[...] Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isto mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador (p. 85).

Considerando o propósito de que as TIC possibilitam desafiar a curiosidade epistemológica dos sujeitos da educação, ao modo de Freire (2011), nos apoiamos em Alonso (2008) para que, nesse contexto da denominada sociedade da informação e do conhecimento, a integração das TIC ao cotidiano escolar seja significada no processo de constituição da identidade do profissional da educação, especialmente do professor e da própria identidade da escola no seu papel de mediadora e produtora de cultura. Assim, como posto pela autora,

[...] A incorporação de tecnologias nesse âmbito contribui, no mais das vezes, para acelerar a crise de identidade dos professores. Quando são integradas ao fazer pedagógico, necessitam ser significadas. O sentido do objeto técnico na prática escolar termina por definir não somente determinado uso, mas a sedimentação de culturas (ALONSO, 2008, p. 754).

Em contrário, em apenas discutir a incorporação das TIC nas e pelas escolas, sem o protagonismo dos professores nesse processo e o provimento das condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho docente, o uso das TIC na educação pode significar mais uma das pressões pela busca da qualidade da educação, forçando mudanças neste contexto. Com isso, reiteramos com a reflexão de Alonso (2008), o necessário diálogo entre a cultura escolar e a cultura tecnológica:

[...] Até que ponto a escola poderá se atualizar, considerando a mediação dos conhecimentos com vista à formação? Redescobrir e reafirmar uma lógica para a escola não significa apartá-la do mundo tecnológico, mas reconhecer que a tarefa de educar requer certos princípios, processos e procedimentos que não coincidem com os modos de operar em rede por meio das TIC. Estabelecer isso não denota, absolutamente, anacronismo entre o fazer escolar e o fazer social mais amplo. Antes, nos sugere entender como se dão os processos da aprendizagem, considerando todas as suas dimensões, bem assim as implicações pedagógicas disso na instância escola (ALONSO, 2008, 757).

Nesse sentido, nos desafiamos a analisar como os trabalhadores docentes reconhecem o uso das TIC em escolas da educação básica do Espírito Santo a fim de perspectivarmos processos de mediação cultural que pressupõem o protagonismo do professor como autoridade pedagógica.

O que mostram os dados das escolas de educação básica do Espírito Santo

A coleta de dados no Estado do Espírito Santo abrangeu 05 municípios, conforme os critérios descritos a seguir: 1) - Vitória, por ser a capital do Estado; 2) - Guarapari e 3) - Viana, pelo quantitativo populacional acima de 50.000 habitantes; 4) - Santa Tereza e 5) - Nova Venécia, pelo quantitativo populacional entre 20.000 e 50.000 habitantes. Na tabela abaixo, é possível verificar o quantitativo de sujeitos participantes, distribuídos pelos 05 municípios pesquisados.

| FUNÇÃO/CATEGORIA | FREQUÊNCIA | MUNICÍPIO | | | | | TOTAL | |
|------------------|----------------|-------------|--------------|--------------|-----------|------------|------------|-------------|
| | | Guarapari | Nova Venécia | Santa Tereza | Viana | Vitória | | |
| 01 | PROFESSORES | 1018 | 206 | 104 | 31 | 206 | 471 | 1018 |
| 02 | DEMAIS FUNÇÕES | 463 | 42 | 38 | 18 | 79 | 286 | 463 |
| TOTAL | | 1481 | 248 | 142 | 49 | 285 | 757 | 1481 |

Figura 1 – Quantitativo de sujeitos pesquisados, por município.

A pesquisa foi realizada em instituições de educação básica da rede pública (estadual e municipal) localizadas na zona urbana. No caso da Educação Infantil, também foram pesquisadas escolas privadas, quando conveniadas com o poder público. Os dados foram coletados por meio de questionários aplicados diretamente aos sujeitos docentes pelos pesquisadores. No caso dos diretores, foi realizada, ainda, uma entrevista. A tabela a seguir apresenta o quantitativo de sujeitos participantes nos 05 municípios, conforme a rede de atuação, onde pode-se constatar uma maioria significativa presente nas redes municipais de ensino.

| FUNÇÃO/CATEGORIA | FREQUÊNCIA | TIPO DE INSTITUIÇÃO | | | TOTAL | |
|------------------|----------------|---------------------|-------------|------------|-----------|-------------|
| | | MUNICIPAL | ESTADUAL | CONVENIADA | | |
| 01 | PROFESSORES | 1018 | 702 | 308 | 8 | 1018 |
| 02 | DEMAIS FUNÇÕES | 463 | 363 | 78 | 22 | 463 |
| TOTAL | | 1481 | 1065 | 386 | 30 | 1481 |

Figura 2 – Distribuição dos sujeitos pesquisados nos 05 municípios, conforme o tipo de instituição.

Num universo de 1.481 respondentes, foi possível identificar mais de 40 funções, com nomenclaturas diversas, relacionadas ao trabalho docente. Vê-se com isso, um alargamento do conceito de docência, restrito em tempos anteriores apenas ao professor regente, responsável por ministrar conteúdos em sala de aula. Nota-se ainda um quantitativo de 95 sujeitos categorizados como “outros”. Desta forma, os dados da pesquisa indicam, pelo menos, 135 diferentes funções docentes nas escolas de educação básica do Espírito Santo.

| FUNÇÃO | FREQ | FUNÇÃO | FREQ | FUNÇÃO | FREQ |
|---|------|---------------------------------------|------|--|-------|
| Administrador escolar | 1 | Coordenador de turno | 78 | Professor de arte | 36 |
| Assistente de educação | 1 | Coordenador pedagógico | 3 | Professor de contra turno | 2 |
| Assistente de educação infantil | 7 | Diretor/ Dirigente | 1 | Professor de educação física | 59 |
| Assistente técnico de educação básica | 1 | Educador infantil | 45 | Professor de sala multifuncional | 3 |
| Assistente técnico-pedagógico | 3 | Especialista de educação básica | 2 | Professor especializado em educação especial | 22 |
| Auxiliar de apoio educacional | 2 | Especialista em assuntos educacionais | 1 | Professor intérprete | 5 |
| Auxiliar de biblioteca escolar | 7 | Estagiário | 78 | Professor regente | 306 |
| Auxiliar de sala | 6 | Monitor | 4 | Profissionais de educação | 1 |
| Auxiliar de sala de leitura | 1 | Monitor de Esportes | 1 | Supervisor escolar | 6 |
| Auxiliar de serviços de Educação | 2 | Orientador educacional | 2 | Supervisor pedagógico | 3 |
| Auxiliar de serviços de higiene e alimentação | 3 | Pedagogo | 76 | Secretário Geral | 1 |
| Bibliotecário | 12 | Professor | 569 | Outro | 95 |
| Babá | 5 | Professor ACT | 2 | SUBTOTAL | 1.475 |
| Biodocente | 8 | Professor auxiliar | 8 | N.A. | 1 |
| Consultor educacional | 2 | Professor coordenador | 5 | N.R. | 5 |

| | |
|------------------------------|--------------|
| TOTAL DE RESPONDENTES | 1.481 |
|------------------------------|--------------|

Figura 3 – Descrição e quantitativo de funções docentes identificadas na pesquisa realizada nas Escolas de Educação Básica do Estado do Espírito Santo.

Destaca-se que dos 1.481 respondentes, 1.017 identificaram-se como “professores” acrescidos, na grande maioria, de termo que especifica o âmbito de sua função, como professor de educação física, professor auxiliar, professor de contra-turno, etc. O restante, que soma um quantitativo de 463, identificou-se como bibliotecário, estagiário, coordenador, pedagogo e outros. Desta forma, podemos perceber, conforme ilustra o gráfico abaixo, que a categoria de professores ainda representa uma quantidade numérica superior nas escolas de educação básica, quando comparada às demais categorias, chegando a 69%.

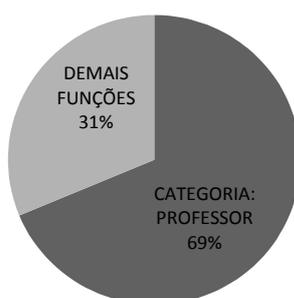


Figura 4 – Quantitativo percentual de docentes no Espírito Santo, por categoria.

A discussão acerca do conceito de trabalho docente tem sido uma das principais temáticas de pesquisa fomentadas pelo GESTRADO/UFMG, o qual lançou, como um dos documentos culminantes da pesquisa nacional que referenciamos, o 1º. Dicionário “Trabalho, Profissão e Condição Docente”. A obra reúne 433 verbetes com termos relacionados ao campo da Educação, acrescidos de uma significativa discussão conceitual. O conceito de trabalho docente está definido, nesta obra, como:

[...] uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores,

coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros (OLIVEIRA, 2010, p.28).

Ainda com relação às funções, é possível verificar, pelos dados da pesquisa, a coexistência de um mesmo profissional atuando em duas ou três etapas da educação básica, o que confirma o processo de intensificação do trabalho docente, com jornada dupla ou tripla de trabalho, na busca de uma remuneração que dê conta de uma subsistência digna para si e para a família. Quando perguntado aos 1.481 participantes sobre a etapa de atuação na unidade educacional pesquisada, foram obtidas 1.732 respostas, ou seja, pelo menos 251 estão atuando em etapas diferentes.

| FUNÇÃO/CATEGORIA | FREQUÊNCIA | ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA | | | | | Enseino Médio | TOTAL |
|------------------|----------------|---------------------------|------------|------------|------------|------------|---------------|-------------|
| | | 0 a 3 | 4 a 5 | 1º ao 5º | 6º o 9º | | | |
| 01 | PROFESSORES | 1018 | 96 | 161 | 318 | 276 | 276 | 1127 |
| 02 | DEMAIS FUNÇÕES | 463 | 145 | 111 | 157 | 122 | 70 | 605 |
| TOTAL | | 1481 | 241 | 272 | 475 | 398 | 346 | 1732 |

Figura 5 – Distribuição dos trabalhadores docentes por etapa de atuação nas escolas de educação básica pesquisadas no Espírito Santo.

Outro fator visível é a considerável concentração dos trabalhadores docentes na etapa do ensino fundamental (I e II), o que se pode concluir como resultado das tentativas de universalização da matrícula nesta etapa de ensino, presentes na legislação e nas políticas públicas educacionais, nas duas últimas décadas.

A democratização do acesso à escola foi um discurso marcante nas políticas governamentais que trataram da educação no século XX e trouxe para esta uma significativa parcela da população que, até então, encontrava-se excluída, à margem dos principais direitos requeridos para uma plena cidadania. Ainda segundo Oliveira (2010, p. 28) “[...] a ampliação sofrida pelo rol de atividades dos professores na atualidade tem obrigado a se redefinirem suas atribuições e o caráter de sua atuação no processo educativo”.

Os dados coletados nas escolas de educação básica no Espírito Santo confirmam esta percepção por parte dos professores, que de uma maneira geral, passaram a ocupar outras funções dentro das escolas, tanto no sentido de desenvolverem tarefas subsidiárias ao ensino, quanto de desempenharem outros papéis no processo

educativo, que deveriam, a princípio, ser de competência da família, da igreja e do próprio Estado.

Além de “dar conta” de tarefas antes não exigidas pela escola, o docente vê-se ainda, cada vez mais, cobrado por resultados relativos ao processo ensino-aprendizagem. Tal cobrança tem-se intensificado e complexificado a dinâmica do trabalho docente, porém, as condições de infraestrutura e formação não têm acompanhado o mesmo ritmo. Tal fato pode ser constatado quando, por exemplo, nos referimos à inserção das novas tecnologias no espaço escolar.

A partir dos anos de 1990, o Governo Federal, por meio da extinta Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC, lançou uma série de programas que tinham como foco a disseminação de recursos tecnológicos como forma de aproximar a escola às exigências e características vislumbradas para o século XXI, como PROINFO e a TV Escola, dentre outros.

Existe um consenso, entre os estudiosos da área, que as tecnologias da informação e da comunicação são importantes ferramentas e encontram-se cada vez mais disponíveis na sociedade contemporânea, devendo, portanto, ser incorporadas à vida cotidiana e à Educação, em todos os seus níveis. Cabe-nos indagar, no entanto, se esta disseminação tem sido acompanhada de uma formação para sua utilização de forma crítica, ou, se apenas vem reforçar o discurso de uma escola moderna e instrumentalizada, sem um alcance efetivo de melhoria às práticas pedagógicas e ao trabalho docente, como um todo.

Dos 1.481 trabalhadores docentes participantes da pesquisa, 1.283 responderam à questão que tratava especificamente do sentimento com relação à utilização das novas tecnologias, no início de suas atividades na Educação. Destes, 133 (10%) consideram que estavam “muito preparados”; 388 (30%) responderam que se sentiam “preparados”; 421 (33%) responderam estarem “razoavelmente preparados”; e 341(27%) afirmaram estar “despreparados” para o uso destes recursos no espaço escolar.

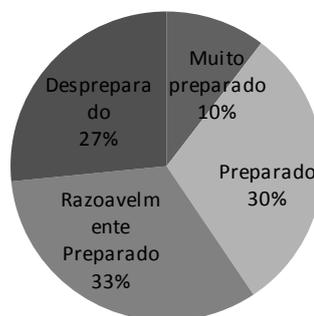


Figura 6 - Grau de preparação dos trabalhadores docentes com relação à utilização das novas tecnologias, no início de suas atividades na Educação.

Os dados indicam que 60% dos sujeitos pesquisados iniciaram suas atividades na educação admitindo um parcial ou total despreparo para a utilização das novas tecnologias no ambiente escolar. Quando buscamos esses dados relativos à categoria de professores, que são os que se encontram na função de regência, o índice total se mostra semelhante ao universo de funções. No entanto, o quantitativo que se declara “despreparado” é superior, quando comparado com as demais funções docentes identificadas na pesquisa.

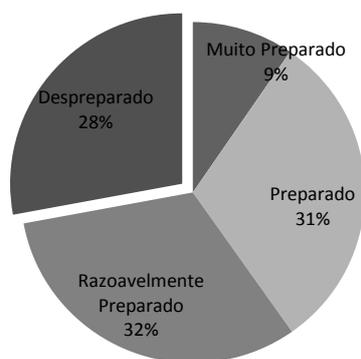


Figura 7 - Grau de preparação dos trabalhadores docentes com relação à utilização das novas tecnologias, no início de suas atividades na Educação - CATEGORIA: PROFESSORES.



Figura 8 - Grau de preparação dos trabalhadores docentes com relação à utilização das novas tecnologias, no início de suas atividades na Educação - CATEGORIA: DEMAIS FUNÇÕES.

Aos respondentes foi solicitado, dentre outras questões, que indicassem há quanto tempo trabalham na educação. Para que pudéssemos analisar o tempo de trabalho na educação, tendo em vista o interesse deste estudo em discutir o sentimento dos professores em início de carreira quanto ao uso das novas tecnologias, categorizamos o tempo de trabalho em etapas da vida profissional, com base no "ciclo de vida profissional", fundamentadas nos estudos de Huberman (2007).

A partir de uma revisão crítica da literatura empírica sobre o desenvolvimento da carreira dos professores, o autor delineou um quadro síntese sobre as tendências gerais possíveis de se identificar no ciclo de vida dos professores, conforme segue no quadro:

| ANOS DE CARREIRA | FASES/TEMAS DA CARREIRA |
|------------------|--|
| 1-3 | Entrada, Tateamento ↓ |
| 4-6 | Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico ↙ ↘ |
| 7-25 | Diversificação, "Ativismo" → Questionamento ↓ ↓ |
| 25-35 | Serenidade, Distanciamento afetivo → Conservadorismo ↙ ↘ |
| 35-40 | Desinvestimento |

Figura 9 - Percurso do ciclo de vida profissional do professor elaborado por Huberman (2007, p. 47).

De acordo com esta categorização, verificamos que, dentre os respondentes do *survey*, em 2009, 164 (16%) sujeitos categorizados como professores estavam em *entrada na carreira*, período marcado pela "descoberta", pelo "choque com o real", pela "exploração", no sentido de delimitar os parâmetros da situação de ensino e os comportamentos a serem adotados diante da distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula.

Entre quatro e seis anos de trabalho na educação, a pesquisa registra o quantitativo de 111 (11%) professores, período que se aponta como *fase da estabilização* onde os professores fazem uma escolha pessoal e subjetiva do ensino como carreira, assumindo um compromisso com a instituição, buscando o comprometimento definitivo ou a tomada de responsabilidades no seio da classe docente, a pertença a um corpo profissional, a independência e a autonomia, e a afirmação perante os colegas e as autoridades.

A grande maioria dos professores respondentes da pesquisa estava, à época, entre sete e 25 anos na educação, em número de 609 (60%) sujeitos. Essa fase é marcada pela experimentação e diversificação, pela consolidação pedagógica, onde o professor lança-se a uma série de experiências pessoais que passam pela diversificação do material, dos modos de avaliação ou das sequências do programa.

O uso das novas tecnologias, nesse período da carreira, em tempos atuais, tem diferentes conotações dos tempos passados, tendo em vista que a inserção de recursos digitais na escola fez-se ao final da década de 1990, quando esses sujeitos, possivelmente, tiveram uma relação mais aproximada às TIC. No entanto, as fases definidas por Huberman (2007) não têm o objetivo de aprisionar os sujeitos nesta ou naquela fase.

Tivemos um decréscimo de sujeitos entre 25 e 35 anos de carreira, totalizando 121 (19%) dos respondentes. Essa fase é identificada por uma sensação de rotina, uma "crise existencial" no decorrer da carreira, que pode ser explicada, segundo Huberman (2007, p. 42) pela monotonia da vida cotidiana ou pelo desencanto, motivado pelo fracasso das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram ativamente. Todavia, poderá surgir na carreira o questionamento sobre o balanço da vida profissional, podendo o professor encarar mesmo a hipótese de mudar de profissão.

Este mesmo autor descreve que "o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumenta" (2007, p. 44).

Entre o 35º e o 40º ano da carreira tivemos um quantitativo de 12 (1%) respondentes. Os estudos do autor apontam que, com o aumentar da idade, ocorre uma tendência para uma maior rigidez, uma resistência mais firme às inovações, uma nostalgia do passado, uma mudança de óptica em face ao futuro. Huberman (2007) identifica uma relação entre idade e conservadorismo, principalmente a partir dos 50 anos de idade, onde os professores mostram-se mais rezingões, os queixumes são mais frequentes em relação à evolução negativa dos alunos (menos motivados, menos disciplinados), estão contra os colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), revelam uma atitude negativa em relação ao ensino e política educacional, contra os pais e até contra atitudes do público em geral face à educação. Observou um "fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional" (HUBERMAN, 2007, p. 46), onde o professor liberta-se progressivamente do investimento no trabalho, consagrando mais tempo aos interesses exteriores à escola, dedicando mais atenção à sua vida social e pessoal.

| FUNÇÃO/CATEGORIA | FREQUÊNCIA | TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO (ANOS) | | | | | TOTAL |
|-------------------|-------------|-------------------------------------|------------|------------|------------|-----------|-------------|
| | | 0 a 3 | 4 a 6 | 7 a 25 | 25 a 35 | 35 a 40 | |
| 01 PROFESSORES | 1018 | 164 | 111 | 609 | 121 | 12 | 1017 |
| 02 DEMAIS FUNÇÕES | 463 | 136 | 37 | 224 | 52 | 12 | 461 |
| TOTAL | 1481 | 300 | 148 | 833 | 173 | 24 | 1478 |

Figura 10 – Distribuição dos sujeitos da pesquisa de acordo com o tempo de atuação na Educação, em anos, de acordo com os ciclos de vida profissional propostos por Huberman, na figura 9.

A análise dos dados relativos à escolaridade mostra a existência de 265 profissionais docentes sem formação em nível superior atuando nas escolas de educação básica do Espírito Santo. No universo pesquisado, isto representa um percentual de 18%. Na categoria de professores, este índice é um pouco menor, com aproximadamente 8%. Já entre as demais funções, este índice salta para 38%. Os graduados e pós-graduados representam um total de 82%, sendo 91% entre os professores e 61% entre os demais profissionais docentes, aproximadamente.

| FUNÇÃO/CATEGORIA | FREQUÊNCIA | NÍVEL DE ESCOLARIDADE | | | | | | TOTAL |
|------------------|----------------|-----------------------|-------------|-----------|------------|------------|------------|-------------|
| | | FUND. INC. | FUND. COMP. | MÉD. INC. | MÉD. COMP. | GRAD. | PÓS-GRAD. | |
| 01 | PROFESSORES | 1 | 0 | 1 | 86 | 181 | 749 | 1018 |
| 02 | DEMAIS FUNÇÕES | 4 | 6 | 13 | 154 | 49 | 236 | 462 |
| TOTAL | | 5 | 6 | 14 | 240 | 230 | 985 | 1480 |

Figura 9 – Nível de escolaridade dos profissionais docentes pesquisados nas escolas de educação básica do Espírito Santo.

Os dados apontam para a existência de uma grande maioria de profissionais docentes com formação em nível de pós-graduação, o que nos leva a acreditar que as políticas de acesso à educação superior têm alcançado números significativos, não sendo possível, no entanto, por meio deste estudo, avaliar se os avanços quantitativos desta formação têm sido acompanhados dos avanços qualitativos almejados pela classe.

Também não foi possível estabelecer, por meio do banco de dados da pesquisa, qual a influência desta formação com relação ao sentimento de preparação dos docentes com relação ao uso das TIC, no início da carreira. Contudo, considerando dois dos principais dados que aqui utilizamos para pensar nosso principal objeto de estudo: 82% dos docentes com nível de “graduação” e “pós-graduação”, seguidos de 60% que se declaram despreparados e razoavelmente preparados para o uso das TIC no início da carreira, é possível inferir que a formação destes sujeitos não contemplou, a contento, uma preparação para o uso das TIC pelos docentes nas escolas de educação básica do Espírito Santo.

Considerando, ainda, a indicação dos dados de que a maioria (60%) dos docentes pesquisados encontra-se, conforme análise em Huberman (2007), numa etapa da carreira marcada pela experimentação e diversificação, faz-se necessário investir numa política de formação que contemple, de forma crítica e criativa, a utilização das novas tecnologias no espaço escolar.

Apontamentos finais

A realização da pesquisa nacional “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” tem implicado em uma singular produção de análise de dados sobre a realidade

educacional no Espírito Santo, especialmente com a participação dos municípios de Vitória, Guarapari, Viana, Santa Tereza e Nova Venécia. Desde a finalização da pesquisa, em 2009, os grupos de pesquisa das diversas universidades federais envolvidas têm mobilizado os resultados do volumoso banco de dados da referida pesquisa com produções na forma de dissertações e teses, artigos de periódicos e livros, eventos e demais trabalhos científicos.

O presente trabalho buscou, por meio dos dados e das análises empreendidas, a socialização dos dados do Espírito Santo pela expressão dos cinco municípios, onde foi possível perceber, dentre os sujeitos pesquisados, uma maioria de trabalhadores docentes não preparados para o uso das novas tecnologias, no início de suas atividades na Educação.

Os dados permitem, ainda, indicações com relação ao perfil destes sujeitos, apontando uma maioria de professores regentes dentre as 130 funções docentes identificadas na pesquisa e a predominância destes atuando no ensino fundamental e nas redes municipais de ensino do Espírito Santo.

Considerando que as novas tecnologias encontram-se amplamente disseminadas na vida cotidiana e que existe uma clara indicação de que estas passem também ao cotidiano do trabalho docente, ressaltamos a necessidade de se repensar a sua utilização na ambiência escolar e, ainda, se o processo de formação destes trabalhadores vem contemplando estas questões e como vem contemplando.

Ressalta-se que 81% dos sujeitos pesquisados possuem formação em nível superior e 60% encontram-se numa etapa da carreira marcada pelo interesse na “novidade”. Nesse contexto, percebemos que tanto a formação inicial como a formação continuada de professores, nas suas diferentes formas e concepções, promovidas pelos sistemas de ensino, pela unidade escolar ou mesmo pelo docente, no sentido da autoformação, não têm assumido as TIC como dimensão constitutiva do trabalho docente, implicando na fragilidade da escola para se expressar como formadora e produtora de cultura pela mediação das TIC.

Com isso, o desafio da formação para e com as TIC se coloca necessário para a construção da identidade da escola e do profissional da educação crítico para o enfrentamento das complexas questões da prática educativa. Faz-se, portanto, de fundamental importância, a adoção de políticas de formação continuada, bem como uma reformulação dos currículos dos Cursos de formação inicial dos trabalhadores docentes

para que contemplem a utilização das TIC no espaço escolar, de forma articulada às práticas pedagógicas, numa perspectiva de superação de sua dimensão puramente técnica e/ou instrumental.

Referências

- ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre escolas e redes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 747-768, out. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 fev. 2013.
- BARTOLOZZI, E.; VENTORIM, S; CÔCO, V. O trabalhador docente do Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. In: BARTOLOZZI, E.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (orgs). **O trabalho docente na educação básica: O Espírito Santo em questão**. Fino Traço: Belo Horizonte, MG, 2012. Cap.2. p. 19.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002 n.º 19. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROS_A_BONDIA.pdf. (acessado em 20 de outubro de 2012).
- OLIVEIRA, D. A. Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CD-ROM, 2010.

OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L.V. O trabalho docente na educação básica no Estado do Espírito Santo: conhecendo novos docentes e suas condições. *In*: FERREIRA, E. B.; OVIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L. M. F. (orgs). **O trabalho docente na educação básica**: O Espírito Santo em questão. Fino Traço: Belo Horizonte, MG, 2012. Cap.1. p. 09.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática**. 4.ed. Campinas: Papyrus, 2012.

SANTOS, B. de S.. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2011.

BLOGS E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO

Gabriela Bohlmann Duarte*

Resumo: Pesquisas em Linguística Aplicada (VETROMILLE-CASTRO, 2008; MARTINS, 2009) têm constatado que grupos de alunos interagindo em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) se comportam de forma semelhante aos sistemas adaptativos complexos (SAC) e que o processo de constituição identitária pode ser entendido sob a mesma perspectiva (SADE, 2009). A interação entre os elementos de um SAC é essencial para a sua sobrevivência e a interação interindividual só ocorre quando há uma escala comum de valores (PIAGET, 1973). Com base nessas perspectivas, foi analisada a interação de um grupo com 15 professores de inglês em formação durante sua atuação em blog educacional, usado na disciplina de Língua Inglesa VII, para o desenvolvimento de sua habilidade de escrita. Foi averiguada a escala comum de valores do grupo, bem como os seus comportamentos na atividade, a fim de averiguar como o processo de constituição identitária docente e/ou discente emergiu e ocorreu ao longo do semestre.

Palavras-chave: Complexidade. Formação de professores. Blogs.

Abstract: Research on Applied Linguistics (VETROMILLE-CASTRO, 2008; MARTINS, 2009) has found that groups of students who interact in virtual learning environments behave similarly to complex adaptive systems (CAS) and also that the process of identity constitution can be understood through the same perspective (SADE, 2009). Interaction among the elements of a CAS is essential for its survival. It is also known that interaction among people occurs when they share a scale of common values (PIAGET, 1973). Under this theoretical perspective, the interaction in a group of 15 pre-service English language teachers was analyzed. They interacted on an educational blog used during the English Language VII subject for the development of their writing skill. The group's scale of common values was analyzed, as well as the group's behaviors during the activity, in order to identify how the process of identity constitution as English Language learners and/or English Language teachers emerged and occurred in this period.

Keywords: Complexity. Teachers' Education. Blogs.

Introdução

Ao tratar-se da constituição identitária de professores de inglês em formação, deve-se pensar na posição assumida pelo professor em formação. Em cursos de

*Mestranda, bolsista CAPES (Demanda Social), do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Email: gabrielabuarte@gmail.com

Licenciatura em Letras, com habilitação em língua estrangeira (LE), essa posição assumida pode ser confusa. De um lado, almeja-se a formação de professores que não ensinem apenas metalinguagem, mas que também desenvolvam a capacidade dos alunos de se comunicar em diversos contextos, o que implica na competência comunicativa, na comunicação interpessoal, na interação, no foco na forma e em aspectos sócio-linguístico-culturais (CANALE & SWAIN, 1980). De outro, tem-se a formação não só do professor de LE, mas também do usuário do idioma. Até a data, não há registros de pré-requisitos em Licenciaturas que exijam do futuro professor o domínio prévio da língua estrangeira, e, portanto, a graduação deve garantir a sua aprendizagem. De acordo com Leffa (2001),

a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. (p.2)

Logo, o papel do estudante de Licenciatura em Letras, com habilitação em LE, pode ser confundido durante a graduação, uma vez que o aluno se coloca no mesmo lugar daquele para quem irá ensinar. Embora os contextos de ensino possam ser bastante diversos, e o conteúdo ensinado a futuros professores pode ser diferente daquele mostrado a alunos do ensino fundamental ou médio, a situação de aprendiz é clara neste período. Dessa forma, é possível afirmar que o professor de LE em formação também é um aprendiz daquela LE, de modo que a distinção entre ambas as posições pelo graduando nem sempre é perceptível.

Sabe-se que o fato de o aprendiz se reconhecer apenas como aprendiz de LE ou também como um professor de LE em formação está relacionado com a sua constituição identitária. De acordo com Silva (2000), as identidades, e as diferenças decorrentes delas, são o resultado de atos da criação linguística, de produção simbólica e discursiva, e não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Para o autor, a diferenciação está implicada nas identidades, pois os indivíduos assumem uma identidade sempre a partir do outro, do que o outro é ou não é.

Norton (2000), ao tratar sobre identidade de aprendizes de línguas, utiliza o termo identidade para se referir “à forma como a pessoa entende a sua relação com o mundo, à maneira pela qual essa relação é construída no tempo e no espaço e ao modo

pelo qual o indivíduo entende as possibilidades para o futuro” (p.4)²⁸. A autora aponta, ainda, que a identidade é múltipla, de natureza não unitária, de forma que é composta e influenciada por outras identidades que fazem parte da vida de uma pessoa.

Já Sade (2009) apresenta relações entre a identidade e as teorias do Caos e da Complexidade. De acordo com a autora, “há, hoje, uma maior consciência sobre a impossibilidade de se atribuírem leis gerais e determinísticas a certos fenômenos, sejam eles físicos, biológicos ou sociais” (p.23). Nesse sentido, a identidade pode ser considerada um sistema complexo porque apresenta características desses sistemas. Ela ainda salienta que tal perspectiva, em seu trabalho, “permitiu que o processo de reconstrução e emergência identitária fosse compreendido como algo dinâmico e em interação com o contexto sócio-histórico dos indivíduos” (SADE, 2009, p.250-251).

Sobre sistemas complexos, Lewin (1999, p.15) afirma que tais sistemas buscam padrões, interagindo com o meio ambiente, aprendendo com essa experiência e, por fim, adaptando-se como um resultado. O autor destaca que “a maior parte dos sistemas complexos exibem o que matemáticos chamam de atratores, estados aos quais o sistema se adapta eventualmente, dependendo das propriedades do sistema” (LEWIN, 1999, p.20). Assim, visto que as identidades não são fixas, pode-se pensar que suas mudanças constituem readaptações do sistema identitário, que são características únicas de cada sistema e dependem das interações do sistema com o meio em que se encontra. Sade (2009), nessa mesma perspectiva, destaca a função das bifurcações, causadas por atratores estranhos nos sistemas, nos processos de transformação e emergência identitária e propõe o termo *identidades fractalizadas*, de forma que cada identidade é constituída por diversos fractais, que representam outras identidades assumidas pelos indivíduos.

Além disso, da mesma forma que a complexidade caracteriza o processo de construção de identidade, também caracteriza os processos de ensino e aprendizagem. Recentemente, pesquisadores da área de Linguística Aplicada – LA – (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2007; 2008; PAIVA, 2005; VETROMILLE-CASTRO, 2007; 2008; MARTINS, 2008; 2009) têm recorrido às teorias da Complexidade e do Caos a fim de compreender fenômenos da linguagem, do

²⁸ Tradução da autora. No original: “I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future.” (NORTON, 2000, p.4)

aprendiz e da sala de aula de língua estrangeira presencial, *online* e híbrida – com aulas presenciais e a distância. Características como imprevisibilidade, sensibilidade a condições iniciais, comportamentos atrelados a regras de baixo nível, susceptibilidade a fatores externos são perceptíveis em todos esses fenômenos.

Ainda com relação aos sistemas complexos, há outro fator bastante importante para a sua emergência e a sua manutenção: a interação. De acordo com Bertalanffy (2009), “um sistema [complexo] pode ser definido como um complexo de elementos em interação.” (p.84) Dessa forma, quando se compreende um grupo de professores em formação como um sistema complexo, deve-se destacar que é por meio da interação que tal grupo evidenciará a sua identidade, uma vez que a identidade é marcada pela linguagem. A própria identidade é também constituída pelas interações entre todos os aspectos e elementos que recobrem o indivíduo em determinada área. Tais aspectos abrangem os contextos histórico, social, econômico e político, cujos valores específicos serão compartilhados por cada formação identitária.

Nessa perspectiva, analisa-se um grupo de professores em formação de um curso de Licenciatura em Letras, habilitação em Português e Inglês, interagindo por meio de um blog educacional, cujo objetivo era o desenvolvimento da habilidade escrita em inglês e a atuação autônoma e colaborativa desses alunos enquanto professores em formação, durante o 7ª semestre do curso, a fim de averiguar os valores presentes na sua escala comum de valores (PIAGET, 1973) e, por conseguinte, a identidade assumida pelo mesmo grupo. Busca-se analisar os comportamentos do grupo nesse período e averiguar os atratores cíclicos e estranhos (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008) que tenham ocorrido. Considera-se o grupo de alunos um sistema complexo e os valores e a identidade manifestando-se nas interações entre os alunos, permitindo, necessariamente, a ocorrência de benefício recíproco (PIAGET, 1973) para a formação de sua escala comum de valores. Será possível investigar a maneira como o sistema pode ter se adaptado a novas atitudes e comportamentos dos alunos na atividade do blog e, assim, ilustrar a identidade assumida pelo grupo em cada período.

A seguir, será abordado o uso da ferramenta blog com professores de inglês em formação, bem como a importância da interação para que as atividades propostas por meio do blog sejam realizadas e para que os comportamentos, os valores e as identidades sejam analisadas.

Blogs na formação de professores de línguas estrangeiras: uma ferramenta prática

Neste trabalho, os comportamentos e os valores compartilhados pelos professores em formação serão identificados por meio da interação ocorrida entre tais alunos durante sua atuação em um blog, utilizado na disciplina de Língua Inglesa VII, no sétimo semestre do curso de Licenciatura em Letras. Tal atividade almejava o desenvolvimento da habilidade de escrita em língua estrangeira e a atuação dos graduandos como professores, já que deveriam não só comentar a respeito da temática abordada, mas também sobre a escrita dos colegas, sugerindo alterações e apontando sugestões linguísticas.

A partir das pesquisas envolvendo grupos de alunos interagindo em ambientes virtuais de aprendizagem, busca-se analisar a interação do grupo de professores em formação nos blogs. É importante destacar que há pesquisas feitas relacionando o uso de blogs como ferramenta reflexiva e promotora de interação e troca de ideias na prática pedagógica.

Kerckhoff (2004) analisou as reflexões feitas por duas professoras de inglês em formação, as quais já ministravam aulas, sobre sua prática pedagógica. A autora analisou também o processo de reflexão crítica dos sujeitos e o uso da ferramenta digital. Já Nau, Mor e Neuthal (2009) investigam a interação interpessoal em blogs educacionais. Carvalho, Moura, Pereira e Cruz (2006) investigaram o uso blog em diferentes etapas de ensino, desde o ensino fundamental até a pós-graduação, incluindo o uso do blog em cursos de licenciatura na etapa da graduação. Neste aspecto, a análise voltou-se para o blog como um suporte de ensino e como uma ferramenta que proporciona a aproximação entre os alunos e a dinamicidade das atividades. Silva (2008) investigou o uso de um blog educacional em uma disciplina do curso de Letras, a fim de que aumentasse a interação entre os alunos, com a troca de informações e material, além de comentários entre os alunos e o professor.

Com isso, percebe-se que os trabalhos voltados ao uso de blogs em sala de aula referem-se à interação propiciada pela ferramenta, através de diferentes perspectivas metodológicas e teóricas e com fins diversos. Contudo, não há a investigação do blog como uma ferramenta prática para professores em formação de línguas. Assim, este trabalho busca analisar o uso do blog como ferramenta prática, ou seja, como um local em que os alunos tenham a oportunidade de agir como professores, fora das disciplinas

de estágio exigidas para conclusão do curso. Esta análise, a partir dos valores compartilhados pelos alunos, poderá ilustrar como a formação pedagógica acontece no curso de Letras e indicar que mudanças são necessárias para a formação dos estudantes como futuros professores.

Nesse sentido, há um fator bastante relevante: a interação entre os indivíduos só acontece caso haja a geração de benefício recíproco (PIAGET, 1973) e, para que o benefício recíproco ocorra, os alunos deveriam ter uma escala comum de valores qualitativos (PIAGET, 1973). Logo, a ação de comentar (ou de não comentar) no blog, por exemplo, deveria ter o mesmo valor qualitativo para os alunos envolvidos (autores e revisores). Em análises de ambientes virtuais de aprendizagem já feitas (VETROMILLE-CASTRO, 2007), os valores *colaboração* e *autonomia* mostraram-se importantes para a interação, pois oportunizam o reconhecimento do valor dos outros e de si mesmo na constituição da sala de aula e na construção do conhecimento. A partir desses e de outros valores, é possível que uma escala comum de valores se constitua entre os elementos do sistema – alunos e professores. A escala, quando constituída, coloca os elementos que são sujeitos do sistema em uma relação de covalorização (PIAGET, 1973), ou seja, todos reconhecem valor em todos.

Com relação ao grupo de professores em formação analisado neste trabalho, esperava-se que os alunos, ao atuarem no blog como professores, tivessem comportamentos colaborativos e autônomos, a partir das definições de Holec (1981) e Paas (2005). A autonomia se refere à capacidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem (HOLEC, 1981), enquanto a colaboração envolve “o constante feedback entre as pessoas. Isso requer esforço intelectual de ambas as partes para se fazerem compreender” (PAAS, 2005). Tais valores são importantes para o ensino e a aprendizagem de línguas, pois quando um professor ensina, está colaborando com a aprendizagem do aluno e, quando destaca ou aponta alguma inadequação, mostra-se como conhecedor dos aspectos formais e contextuais que exigem determinada correção.

Neste trabalho, busca-se, então, identificar outros valores, além da colaboração e da autonomia, compartilhados pelos professores em formação durante o 7º semestre do curso. Os valores compartilhados foram necessários para que a interação tenha ocorrido; logo, como houve interação, houve também comportamentos, os quais podem ter sido iguais ou diferentes entre os integrantes do grupo. Ao analisar os diferentes comportamentos do sistema complexo grupo de professores em formação, torna-se

necessário investigar quais foram os estados do sistema nesses momentos, isto é, o seu espaço estado, o qual se caracteriza pelo “conjunto de todos os estados possíveis de um sistema” (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p.46)²⁹. Larsen-Freeman e Cameron (2008) apontam que os estados de um sistema são os modos particulares de comportamento de cada sistema, e os estados preferidos pelos sistemas são chamados de atratores (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p.49). As autoras abordam os três tipos de atratores, padrões de comportamento dos sistemas – atrator de ponto fixo, atrator cíclico e atrator estranho –, bem como as noções de variação e estabilidade nesses comportamentos. As autoras explicam que um sistema pode não seguir, na prática, todas as possibilidades de estados ou comportamentos e que o sistema altera-se e adapta-se à medida que os comportamentos alteram-se. Com base nos valores e nos comportamentos identificados, será possível averiguar as identidades que emergiram durante o período letivo analisado.

Na seção seguinte, serão discutidos os aspectos metodológicos envolvidos na análise apresentada neste artigo.

Metodologia

Durante o 7º semestre de um curso de Licenciatura em Letras, a ferramenta blog foi utilizada como parte da avaliação da turma de Língua Inglesa VII. Tal turma já havia utilizado a ferramenta nas disciplinas de Língua Inglesa III e Língua Inglesa VI, ministradas pelo mesmo professor, no 3º e no 6º semestre do curso, respectivamente. No 7º semestre, o grupo era formado por 15 alunos, os quais foram divididos em cinco grupos com três integrantes cada. Em todas as semanas, um membro do grupo era responsável pela postagem de um texto (autor) e os outros pela revisão estrutural e discussão do tema (revisores).

A análise dos comentários feitos pelos alunos durante o semestre letivo é, essencialmente, qualitativa. Porém, a partir do contexto em que os dados foram produzidos e coletados, haverá verificações qualitativas e quantitativas, pois se acredita que “um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica”

²⁹ Tradução da autora. No original: “a ‘state space’ is a collection of all possible states of a system; each point in the landscape represents a state of the system. (Larsen-Freeman & Cameron 2008, p.46)

(BAUER, GASKELL & ALLUM, 2002, p.18). Apesar da presença de dados quantitativos, acredita-se que a interpretação dos números encaixa-se em um viés qualitativo, visto que não há quantificação sem qualificação (BAUER, GASKELL & ALLUM, 2002, p.24). Ainda segundo esses autores, não se pode assumir que a “pesquisa qualitativa possui o monopólio da interpretação, com o pressuposto paralelo de que a pesquisa quantitativa chega a suas conclusões quase que automaticamente (p.24)”.

Com isso, a partir da averiguação dos comentários realizados para as postagens, levando em consideração a forma com que foram feitos, será feita a identificação dos valores que constituem a escala comum de valores (PIAGET, 1973) dos trios, bem como do grupo de alunos, a partir do comportamento dos grupos durante o semestre letivo. Como os comportamentos demonstrarão os atratores do sistema complexo grupo, poderão também ser identificados comportamentos diferentes, isto é, atratores estranhos, os quais fazem com que o sistema se adapte a eles de alguma forma. Tal adaptação pode ter sido influenciada por valores compartilhados pelos subgrupos e pelo grupo e demonstrarão as identidades assumidas por eles no decorrer do 7º semestre do curso.

A seguir, é feita a análise e a apresentação de alguns comentários que demonstram comportamentos e valores compartilhados, bem como identidades em diferentes momentos do 7º semestre.

Análise dos dados

Antes de iniciar a análise, é relevante salientar que tal grupo de professores em formação já foi estudado. A pesquisa deu-se a partir das interações desse grupo de alunos neste mesmo blog aqui analisado, durante o então 6º semestre do grupo, e em blogs criados pelos graduandos durante o então 3º semestre do grupo. No 3º semestre, a avaliação da disciplina de Língua Inglesa III foi um pouco diferente da avaliação das disciplinas de Língua Inglesa VI e VII, porque a atuação docente, de correção e sugestões linguísticas, não foi avaliada. Com relação à análise feita sobre o grupo de professores em formação durante o 3º e o 6º semestre do curso, pode-se contatar que:

Durante a disciplina de Língua Inglesa III, poucos alunos comentaram nos textos dos colegas a fim de sugerir mudanças e melhorias, ao passo que durante a disciplina de Língua Inglesa VI, poucos alunos não colaboraram com a escrita do colega. Percebe-se, assim, que os atratores estranhos encontrados em ambos os períodos (no 3º semestre o atrator estranho foi 'corrigir os textos dos colegas, ao passo que no 6º foi 'não comentar sempre no texto do colega' e 'não comentar no texto do colega se o outro colega (do trio) já) não foram seguidos pelos sistemas complexos grupo e identidade e, com isso, manteve-se a identidade de aprendizes de inglês, inicialmente, e, após, adota-se identidade de professores de inglês em formação, evidenciando o que Silva (2000) aponta sobre o fato de as identidades não serem fixas, assim como não o são os valores assumidos e os comportamentos seguidos. (DUARTE, 2012, p. 12)

A questão norteadora para a análise dos dados do 7º semestre foi se a identidade de aprendizes e de professores em formação de inglês se manteve após o 6º semestre. O grupo de alunos não era o mesmo. Dos 11 alunos da turma de Língua Inglesa VI, permaneceram 10 na turma de Língua Inglesa VII, além da inclusão de outros cinco, totalizando 15 alunos. A avaliação da atividade foi a mesma feita no 6º semestre, isto é, a avaliação era composta pela participação dos alunos quanto às postagens e aos comentários a respeito da temática e da escrita. Contudo, enquanto que no 6º semestre a escolha do tema a ser abordado na postagem era livre, no 7º semestre, o tema deveria ser uma narrativa de aprendizagem dos alunos, a qual poderia ser referente às experiências profissionais, de estágio ou da vida estudantil.

Os alunos responsáveis pela postagem deveriam realizá-la até o domingo. Durante a semana, os colegas revisores poderiam comentar no texto e discutir com o colega autor. A avaliação do texto ocorria aos sábados, quando o professor verificava o texto final e a participação do grupo. Para esta análise, os grupos formados pela turma foram nomeados Grupo 1, Grupo 2, Grupo 3, Grupo 4 e Grupo 5. É importante destacar que a escolha dos grupos foi feita pelos próprios alunos, sem a intervenção do professor da disciplina.

Com relação aos comportamentos averiguados, constata-se que, inicialmente, sempre houve a postagem e os comentários dos colegas revisores. Entretanto, o grupo não se manteve com 15 integrantes, já que três alunos abandonaram a disciplina no decorrer do semestre. Logo, houve semanas sem a postagem de algum grupo devido a esse fator. Das 15 semanas em que a atividade foi realizada, entre os meses de março e julho, apenas dois grupos (Grupo 3 e Grupo 4) postaram sempre, sem interrupções. No

Grupo 1, um dos integrantes fez somente uma postagem e comentou duas vezes. Já nos grupos 2 e 5, um integrante de cada parou de participar da atividade a partir de junho.

O Grupo 4 apresentou o comportamento esperado para a atividade: todos os integrantes do grupo fizeram sempre as postagens e os comentários aos colegas autores, fazendo sempre a discussão acerca do tema escolhido e sugestões acerca da precisão lingüística. Abaixo, nas Figuras 1 a 7, são ilustrados exemplos do comportamento deste grupo, para uma postagem realizada no dia 23 de abril:

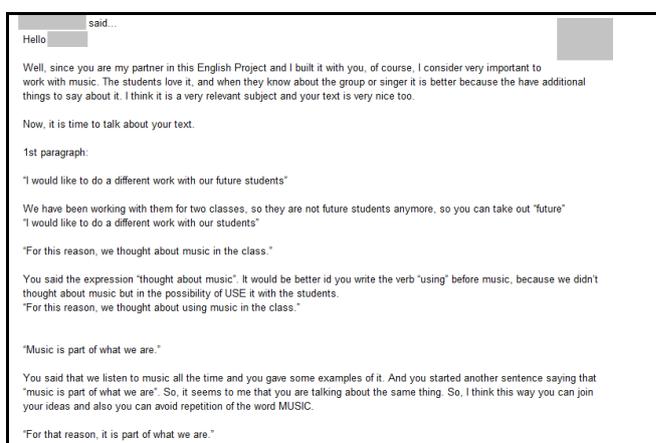


Figura 1: exemplo de comentário do Grupo 4, para uma postagem realizada no dia 23/04 (parte 1).

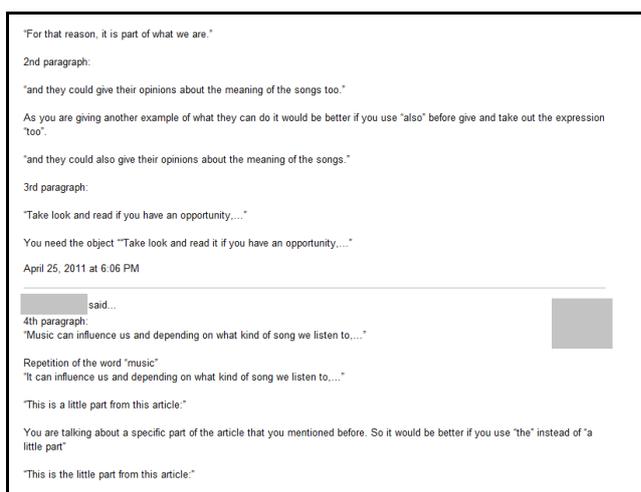


Figura 2: exemplo de comentário do Grupo 4, para uma postagem realizada no dia 23/04 (parte 2 - continuação).

5th paragraph:

"Last class, we worked with a song called We're All In This Together by High School Musical."

It is better if you contextualize, when you say last class it could be any class and not just our class of the teacher trainee. It helps to clarify what you are talking about.

"In the last class of our teacher trainee, we worked with a song called We're All In This Together by High School Musical."

"We wanted to work with a song that had friendship as a subject."

Instead of using "a subject" it is better if you use "the subject" because you are talking about a specific one.
 "We wanted to work with a song that had friendship as the subject."

"we chose this song."

Avoid repetition of the word "song", "we chose it."

6th paragraph:

"Besides, we intend to work with professions and there is a song called She's Not Just A Pretty Face by Shania Twain."

After "besides" you can use the expression "in other class", this way you can make clear that you are not talking about the same class that we will work with Zeca Baleiro's song.

"Besides, in other class, we intend to work with professions and there is a song called She's Not Just A Pretty Face by Shania Twain."

"There are many professions in this song and it has a good melody too."
 Avoid repetition of the word "song". "There are many professions in this one and it has a good melody too."
 Very nice text, I loved it

Figura 3: exemplo de comentário do Grupo 4, para uma postagem realizada no dia 23/04 (parte 3 - continuação).

said...

Hi

Very nice text!

I agree with you when you say that it is important to use music in classrooms because it really moves us. I love listening to music. Aline and I work with music too. They like it because it is something different to them.

I loved the video you posted about the baby dancing in the car. Oh my God, it was really funny. And it is amazing the way he follows the melody. Very cute!

Now, about your text.

Besides [redacted] comments, I have some others to make.

On first paragraph
 You wrote "we listen to music in radio..." I think the preposition before "radio" is "on". I searched a bit and found just "on". But, take a look too.

On second paragraph
 You wrote "After all, we use songs for developing their listening ability, interpretation, vocabulary and culture at least" - Here, while you are saying lots of things you can do using songs, you used the expression "at least" which is used when you want to say that you are doing a minimum or not much. So, I think this expression is a bit "out" here. Instead, you could use "among other things".

On 4th paragraph
 You wrote "... We keep listening songs..." I think a "to" is missing after "listening".

On 5th paragraph
 I think you can put together two phrases here
 "We wanted to work with a song that had friendship as the subject. Besides, this song should be known."
 Maybe, you can write: "We wanted to work with a song that was known by the students and also had friendship as the subject"

Maybe you can re-organize the penultimate phrase too.
 "we asked them to organize the verses inside of the stanzas. To do that, they listened to the song 4 times."

Figura 4: exemplo de comentário do Grupo 4, para uma postagem realizada no dia 23/04 (parte 4).

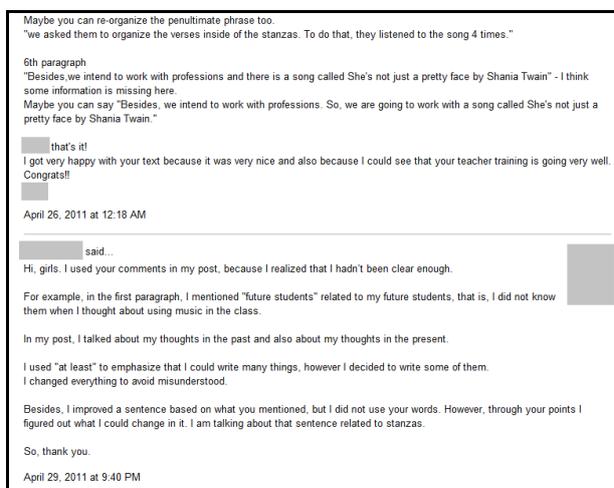


Figura 5: exemplo de comentários do Grupo 4, para uma postagem realizada no dia 23/04 (parte 5 - continuação).

Com relação aos outros grupos, nem sempre o autor respondia aos colegas revisores, fosse para agradecer ou para discutir os aspectos com os quais concordava ou discordava. Outro comportamento interessante no que tange à formação de professores e ao ensino e aprendizagem de línguas é a motivação. De uma maneira geral, grande parte do grupo apresentou o comportamento de “elogiar a escrita do colega, motivando-o nessa atividade”. Logo, tal ação demonstra um movimento periódico do sistema grupo de alunos, chamado de atrator cíclico ou periódico (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 57). Dos 15 integrantes do grupo, apenas cinco apresentaram mais ações de não motivar do que de motivar. Esses alunos que apresentaram um comportamento diferente seguiram uma rota diversa, chamada de atrator estranho (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008).

Nesse sentido, destaca-se que dos cinco alunos que, normalmente, não motivavam os colegas por meio da escrita, três faziam parte do mesmo trio. Os outros dois eram de trios diferentes. Neste trio, tal comportamento manteve-se até a 7ª semana da atividade; após, houve alguns elogios para a escrita dos colegas deste grupo (Grupo 3) entre os meses de maio junho e julho, de forma que a maioria ocorreu nas semanas finais da atividade. A seguir, há exemplos de comentários deste grupo sem elogios (Figuras 6 e 7) e com elogios (Figuras 8 e 9).

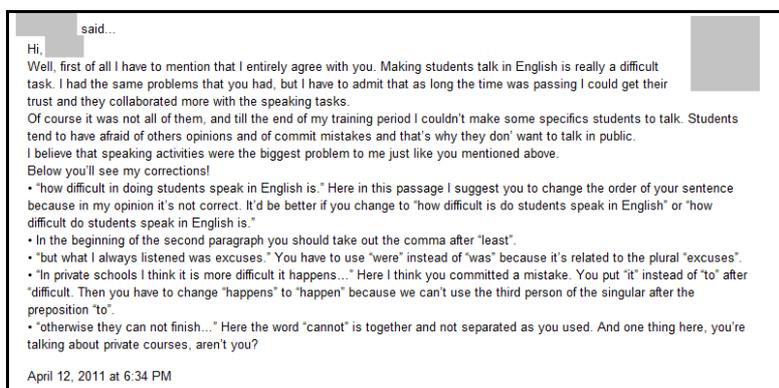


Figura 6: exemplo de comentário do Grupo 3, sem elogio para a escrita do colega autor, para uma postagem realizada no dia 10/04.

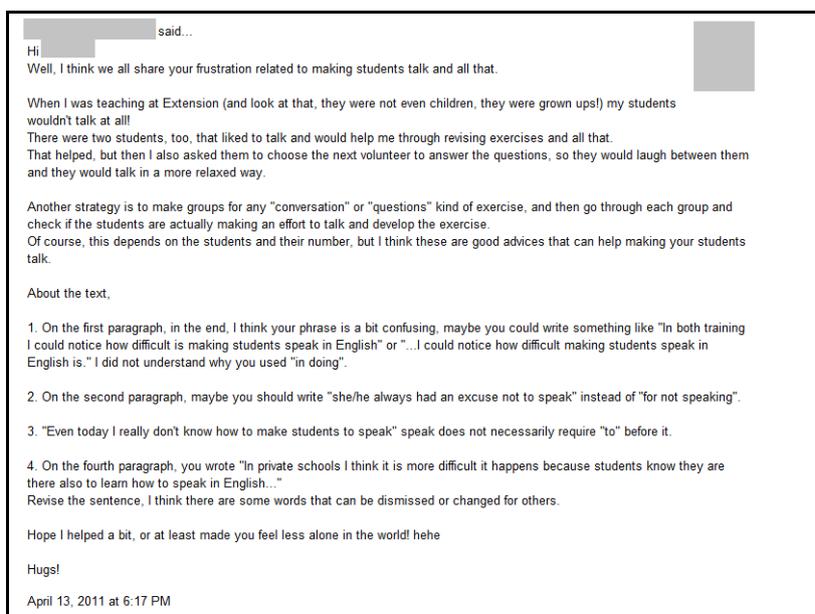


Figura 7: exemplo de comentário do Grupo 3, sem elogio para a escrita do colega autor, para uma postagem realizada no dia 10/04.

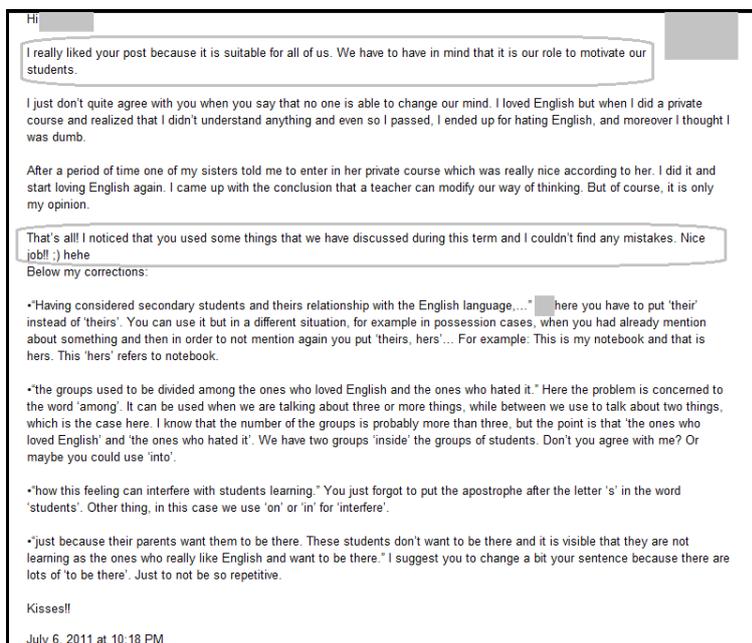


Figura 8: exemplo de comentário do Grupo 3, com elogio para a escrita do colega autor, para uma postagem realizada no dia 03/07.

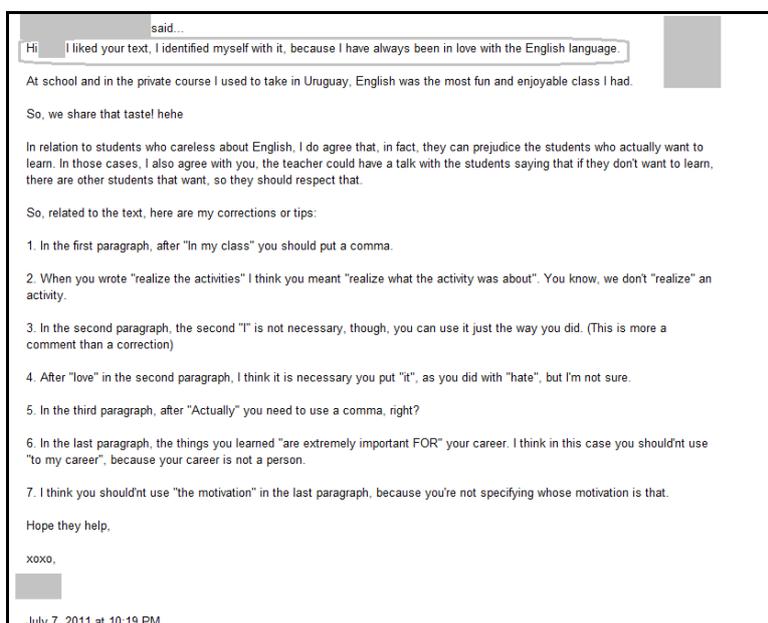


Figura 9: exemplo de comentário do Grupo 3, com elogio para a escrita do colega autor, para uma postagem realizada no dia 03/07.

Logo, percebe-se uma mudança de comportamento do grupo, ainda que sutil. O atrator estranho, representado pela ação de alguns alunos de não motivar, foi os colegas que não elogiavam o texto. Acredita-se que tenha havido, em parte, a atuação e identidade do grupo como professores, pois havia a avaliação linguística do texto. Contudo, é possível pensar que essa identidade não é única e que não se manifestaria da mesma maneira em todos os integrantes do grupo. Assim, houve alunos que sempre faziam elogios, ou que faziam elogios maiores ou menores, dependendo de cada identidade. Como grupo, houve a atuação docente, sendo também possível interpretar a mudança de comportamento dos integrantes do Grupo 3 como um amadurecimento de tal identidade.

Nesse sentido, vai-se ao encontro das definições de identidade (SILVA, 2000; NORTON, 2000; SADE, 2009), pelas quais ela não é fixa, estando sempre sujeita a mudanças. Além disso, vai-se também ao encontro das definições acerca de atratores e atratores estranhos (LEWIN, 1999; LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008), uma vez que houve uma mudança de comportamento, ainda que no final da atividade, de modo que o comportamento do Grupo 3 passou a ser o mesmo dos demais grupos que já motivavam os colegas autores por meio da escrita. Com isso, houve uma adaptação do sub-sistema Grupo 3 ao sistema grupo, o qual passou a seguir o mesmo atrator do grupo.

Outro aspecto interessante é que os integrantes do Grupo 4 fizeram parte do grupo já analisado, durante as interações por meio de blogs no 3º e no 6º semestre. Já com relação ao Grupo 3, apenas um integrante fez parte do grupo de professores durante os dois semestres anteriores, ao passo que os outros dois ingressaram no neste grupo de professores em formação no 6º semestre, tendo desempenhado a atividade uma vez anteriormente. Pode-se pensar que, assim, o Grupo 4 teve um tempo maior de amadurecimento desta identidade docente do que o Grupo 3, o que pode ter sido um dos fatores relevantes para este comportamento no início do 7º semestre.

Com relação à escala comum de valores do grupo, pode-se verificar que os valores *autonomia como professor em formação* e *colaboração como professor em formação* fizeram parte da escala comum de valores do grupo durante a atividade do blog. Já o valor *importância da motivação para a escrita* fazia parte da escala comum de valores de 10 dos 15 alunos da turma. Porém, no decorrer das semanas, tal valor passou a fazer parte da escala comum de valores do subgrupo (o Grupo 3) do qual

faziam parte três dos cinco alunos que não valorizavam, inicialmente, a motivação para a escrita dos colegas. Logo, percebe-se que tal constatação condiz com a afirmação de Piaget (1973) acerca das escalas de valores: embora as escalas de valores sejam múltiplas e instáveis, “é possível analisá-las enquanto válidas para um momento determinado” (p.117). Assim como os comportamentos, os valores também podem se alterar e, com isso, pode haver uma mudança identitária. Neste caso, não foi uma mudança de identidade discente para docente, mas uma mudança dentro da própria identidade docente, cujas características passaram a ser outras, bem como a forma de expressá-la.

Para finalizar, são tecidas algumas considerações, a seguir, a respeito da análise realizada e dos aspectos percebidos.

Considerações finais

Nesta análise, foi possível perceber que as identidades, de fato, não são fixas (SILVA, 2000), mas sim dinâmicas e em interação com diversos elementos e fatores da vida de cada indivíduo, bem como de outras identidades (SADE, 2009; NORTON, 2000). No mesmo sentido, as escalas comuns de valores são instáveis e sujeitas a mudanças, da mesma forma que as escalas de valores das pessoas também são (PIAGET, 1973). Com isso, acredita-se que os comportamentos apresentados pelos sistemas complexos grupo e subgrupos (Grupos 1, 2, 3, 4 e 5) influenciam e são influenciados pelos valores e pelas identidades assumidas, sendo constituídos de acordo com a interação dos indivíduos. A interação torna-se, assim, essencial para que as identidades sejam definidas, bem como os valores e os comportamentos sejam identificados. Além disso, a atividade do blog para professores de inglês em formação favorece a interação não só de aprendizes de inglês, mas também de futuros professores, que têm, no blog, um espaço para exercer, de alguma forma, sua identidade docente.

Assim, vê-se que a ferramenta blog pode ser usada além de tarefas de discussão ou de exercícios de determinado conteúdo ou tema. O blog torna-se uma ferramenta prática, na qual os alunos apresentam comportamentos autônomos (HOLEC, 1981) e colaborativos (PAAS, 2005), a fim de exercer a atividade de postagem e comentários e atuar como professores. Durante o 7º semestre do curso de Licenciatura em Letras, na disciplina de Língua Inglesa VII, evidencia-se o caráter “dinâmico e emergente do

processo de (re) construção identitária” (SADE, 2009, p. 88), já que a identidade já existente de professores de inglês em formação do Grupo 3 foi reconstituída a partir do compartilhamento do valor *importância da motivação para a escrita* e da mudança de rota do subsistema Grupo 3, o qual passa ter o mesmo comportamento e a compartilhar um dos valores comuns dos demais pequenos grupos e do grande grupo.

Referências

BAUER, M.; W., GASKELL, G., ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERTALANFFY, L.V.. **Teoria Geral dos Sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing , **Applied Linguistics**, v. 1, n.1, p.1-47, 1980.

CARVALHO, A. A. A.; MOURA, Adelina; PEREIRA, Luís; CRUZ, Sónia. Blogue: uma ferramenta com potencialidades pedagógicas em diferentes níveis de ensino. In: A. Moreira, J. Pacheco, S. Cardoso & A. Silva (orgs). **Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) – Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares**. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2006, p. 635-652. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5915/1/3018.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2013.

DUARTE, G.. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 10, 2012, Cascavel, PR. CORBARI, Alcione Tereza (Org.). **Anais...** Cascavel, [s.n.], 2012. p. 1-13. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/10_index.htm>. Acesso em: 19 jun. 2013.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Pergamon: 1981

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, 1997, v. 18, n. 2, p. 141-165.

LARSEN-FREEMAN, D. ; CAMERON, L. Complex Systems and Applied Linguistics. **International Journal of Applied Linguistics**, 2007, v.17, n.2.

_____. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, V. Aspectos políticos da formação de professores de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2011.

LEWIN, R. **Complexity: life at the edge of chaos**. 2º ed. The University of Chicago Press: Chicago, 1999.

MARTINS, A.C. **A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face a face: uma abordagem ecológica**. 2008. Tese de doutorado em Estudos Linguísticos. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

_____. A emergência de dinâmicas complexas em aulas on-line e face a face. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e.; DO NASCIMENTO, Milton (eds.). **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p.149-171.

NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. Harlow: Pearson Education, 2000. Disponível em: <<http://educ.ubc.ca/faculty/norton/Publications.htm>> Acesso em 01 out. 2012.

PAAS, L. C. **A integração da abordagem colaborativa à tecnologia internet para aprendizagem individual e organizacional no PPGE**. 2005. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

PAIVA, V.L.M. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (Org.) **Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p 23-36. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/modelo.htm>> Acesso em: 06 ago. 2011.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

SADE, L. A. Identidade e aprendizagem de inglês pela ótica da complexidade. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e.; DO NASCIMENTO, Milton. (Eds.) **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. P.205-226.

SILVA, A. *Blog* educacional: o uso das novas tecnologias no ensino. **Revista Vertentes**, 2008, n.31. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_31/adriana_da_silva.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2013.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença In: SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.73 – 102.

VETROMILLE-CASTRO, R. **A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambientes virtuais de aprendizagem para professores de línguas**. 2007. Tese de doutorado em Informática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

_____. Considerações sobre grupos em ambientes virtuais de aprendizagem como sistemas complexos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2008, v. 8, n. 1, p.211 – 234.

MEDIAÇÕES DE NOVAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS

Gerda Margit Schutz Foerste*

Fernanda Monteiro Barreto Camargo**

Resumo: O presente artigo enfoca as mediações das Novas Tecnologias na formação de professores de Artes Visuais, da modalidade Educação à Distância (EAD), na Universidade Federal do Espírito Santo. A investigação parte de questionamentos sobre as mediações das Novas Tecnologias na formação docente. Fundamenta-se no conceito de mediação com base nas concepções vigotskiana e lukacsiana. Realiza coleta de dados junto aos alunos da disciplina Prática de Ensino de Arte do curso de Licenciatura em Artes Visuais/UFES, modalidade EAD, com o objetivo de analisar processos mediadores operantes na formação docente. A pesquisa permite identificar novas tendências teórico-metodológicas e ensino da arte, mediadas por espaços interativos e objetos de aprendizagem produzidos a partir a introdução de novas tecnologias no processo de ensino de artes na modalidade à distância.

Palavras-Chave: Mediação; Práticas de Ensino; Educação à Distância.

Abstract: This paper focuses on the mediations of New Technologies (NTs) in teacher education of the following areas Visual Arts and Distance Education (DE) of the Federal University of Espírito Santo. The study departs from issues of mediation regarding New Technologies in teacher education using the concept of mediation based on Vygostkian and Lukacsian conceptions. Data collection was carried out with students of the discipline of Teaching Practice of Art Degree in Visual Arts / UFES and of the distance learning modality with the aim of analyzing mediation processes in teacher education. Results of the study identify new theoretical and methodological trends in arts education, mediated spaces and interactive learning objects produced from the introduction of new technologies in the teaching of arts in the distance mode.

Keywords: Mediation; Art Education; Distance Education.

Introdução

A Educação Aberta e a Distância (EAD) foi normatizada no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996); pelo Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998 e pela Portaria Ministerial nº301, de 07 de

* Professora Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Vitória-ES, Brasil. gerda.foerste@yahoo.com.br

** Doutoranda em Educação/PPGE/UFES. Tutora a distância/Neaad/UFES. Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Vitória-ES, Brasil. fmbcamargo@yahoo.com.br

abril de 1998, constituindo desde então um importante instrumento de democratização e acesso à educação a uma população, por vezes, desassistida da educação superior. Os cursos oferecidos pela UFES, na modalidade EAD, foram estruturados através de uma combinação entre as modalidades de educação à distância e presencial.

Contudo, a introdução de novas tecnologias no processo de formação de professores de Artes Visuais ainda é uma experiência recente e deve ser acompanhada de pesquisas. Necessitamos acompanhar os impactos dessa modalidade de educação na organização cotidiana do trabalho/formação docente. Estudos (por exemplo, SANTOS, 1989; MORIN, 1996) têm sinalizado para mudanças nos conceitos de espaço/tempo, culturas e saberes, a partir da mediação tecnológica. Uma discussão recorrente se faz em torno dos paradigmas que se aproximem da nova forma de organização promovida pelo encurtamento de distâncias e pela troca mais intensa de informações. Ao mesmo tempo, passamos a falar com maior intimidade de um conhecimento que se constrói em rede.

A formação dos profissionais da educação também se beneficia desse debate. A história da formação de professores para o Ensino de Artes no Espírito Santo, conforme nos apresentam os estudos de Simões (2001) nos reportam à década de 50 e nos mostram que a regularidade da oferta não tem suprido à demanda. Especialmente no tocante à formação de professores de Artes Visuais no Estado do Espírito Santo é necessário encaminhar propostas de formação para atender aos municípios mais afastados da capital, onde com maior recorrência professores leigos são encontrados em exercício nas escolas de ensino fundamental e médio.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais, de que trata este artigo, constitui-se na primeira turma, ofertada em 2009, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) na modalidade Educação a Distância. Com esta visava-se atender à demanda de formação de professores em 27 polos no interior do estado. Por se tratar de um novo curso, utilizou-se no primeiro módulo material didático da Universidade Federal de Goiás, pioneira no curso de Artes na mesma modalidade. Todavia, por se tratar de realidades socioculturais diferentes, houve a necessidade de uma série de ajustes ao longo dos quatro anos, especialmente no que tange a produção de material didático. Desde as adaptações nas ofertas e reofertas das disciplinas até as reconfigurações de padrões tão corriqueiros ao ensino presencial e ao ensino à distância, pois não se tratava de adaptar métodos e conceitos, mas de promover um novo pensamento acerca do processo de ensino-aprendizagem. Especial relevo se dá às condições oferecidas pelo

curso de Artes Visuais, por se tratar de curso teórico-prático, ofertado na modalidade à distância. Laboratórios foram montados nos Polos e uma proposta articulada à cultura local foi fomentada. Em se tratando de uma licenciatura, ao final do terceiro módulo foram ofertadas as Práticas de Ensino, que estreitam os contatos dos acadêmicos com as escolas e a comunidade escolar e que apresentam de forma concreta a escola e suas práticas pedagógicas.

Sobre a disciplina Prática de Ensino

A Prática de Ensino é uma disciplina de natureza teórico-prática. Esta disciplina promove a ampliação dos espaços de interlocução na formação docente, notadamente, com as escolas. Também outros contextos servem à socialização profissional destes educadores. Identificamos, neste processo investigativo, que também museus, galerias e outros ambientes de exposição da arte são visitados. Os processos mediadores de formação se ampliam e, em especial, no ambiente virtual, muitas mediações de aprendizagem e interação são vivenciadas. A seguir apresentaremos algumas reflexões acerca de algumas mediações presentes na formação em tela.

Mediações

As mediações são processos sociais complexos que engendram formas particulares de produtos (materialidades) elaborados pelo trabalho humano (LUKÁCS, 1966; 1978). Vygostky (1994; 1998) compreende que todo processo de socialização humano é mediado pela linguagem. A formação dos sujeitos é mediada por signos, objetos produtos da ação do homem no mundo. A mediação semiótica é fundamental à formação das pessoas. Através da linguagem os sujeitos interferem na realidade e apreendem seu entorno. Também através da linguagem produzimos uma cultura humana. Assim, a criação é fruto do trabalho humano libertador e produtor de uma nova realidade.

Existe criação não apenas onde têm origem os acontecimentos históricos, mas também onde o ser humano imagina, combinam, modifica e cria algo novo, por insignificante que esta novidade

possa parecer se comparada com as realizações dos grandes gênios. Se somarmos a isso a existência da criação coletiva que reúne todas essas pequenas descobertas insignificantes em si mesmas da criação individual, compreenderemos quão grande é a parte de tudo o que foi criado pelo gênero humano e que corresponde à criação anônima coletiva de inventores desconhecidos (VYGOTSKY, 1994, p.11).

A produção de conhecimento é para Vygotski *toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de reflexos de um objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento* (VYGOTSKI, 1994, p.7). Desta forma, a elaboração de complexas formas de participação social, assim como de criação de diferentes objetos se realiza a partir da relação que estabelecemos com o contexto e, particularmente, pelas mediações que nele se estabelecem entre os sujeitos.

Segundo Pino (2005), os estímulos e as mediações, em Vygotsky, promovem a reflexão do sujeito, para nós os estímulos promovidos pelas mediações fazem com que o processo de reflexão do sujeito promova novos estímulos desenvolvendo no sujeito um crescimento na relação de valores e práticas cotidianas, escolar ou não, possibilitando que suas produções imagéticas reflitam os estímulos visuais que lhes foram proporcionados. Acredita-se que quanto maiores forem às experiências dos sujeitos e mais complexos os processos de mediação entre produção imagética, suas ideologias e as histórias sociais, maiores serão as reflexões dos sujeitos e possibilidades de novas criações.

No presente artigo, buscamos compreender alguns processos mediadores presentes e operantes na formação de professores de Artes Visuais na modalidade EAD. Para fins de sistematização, a seguir pontuaremos breve discussão na mediação do tutor (educador), presencial ou à distância, como sujeito fundamental nesse processo educativo. O tutor é aquele que esteve mais próximo dos alunos no decorrer do curso.

Mediação do tutor

Inicialmente se faz necessário compreender quem é o tutor, como mediador, na modalidade do Ensino a Distância (EAD). Existem pelo menos dois sentidos para o termo Tutor: jurídico e o educacional. O **primeiro**, não é o objeto deste estudo, mas diz respeito à gestão de bens e recursos, bem como à guarda de menor de 18 anos, por

adulto, decorrente de atribuição judicial. Esta forma de tutoria é conhecida desde antiguidade na história humana, pode-se perceber sua presença na própria Bíblia, nas cartas de Paulo, fazendo referência a um tutor, cuidador. O **segundo** sentido, diz respeito à noção de professor/tutor ou como apoio docente ao professor do curso online. Teixeira (2011) acredita que o tutor seja uma ponte entre as demandas dos alunos e as propostas do professor e apresenta historicamente o aparecimento deste sujeito no cenário educacional no início do século XIX.

A mediação dos tutores pode seguir diferentes tendências e concepções de ensino aprendizagem. Destacamos duas tendências marcadamente presentes na mediação educativa: a concepção tradicional e concepção emancipadora de ensino. As principais diferenças entre ambas são: **na primeira**, tradicional, apenas se reproduzem antigas práticas presentes no sistema educacional brasileiro, tais como: a de professor como detentor do saber, do sistema de avaliação, entre outras formas de dominação; já **na segunda**, concepção emancipatória, apresenta-se como compromisso de transformar relações hierárquicas e autoritárias pela ação dialógica. Segundo Claudia Murta,

O modelo de ensino tradicional facilita a sugestão e, portanto, nos impede a assunção de uma postura crítica diante de uma proposta de transmissão de saber. Quanto menos pensamento, mais sujeição à sugestão, sendo assim, ainda que a sugestão pode ser induzida pela figura do orador, do líder, do professor. Um orador carismático pode sugerir multidões. Assim, assumir uma postura direcionada pelo líder implica sujeição à sugestão (MURTA,2011,p.6).

A mediação do tutor é fundamental no processo de ensino a distância. Contudo, a adoção de práticas emancipatórias no exercício da tutoria depende grandemente da formação que os tutores recebem. Percebe-se que, por ser relativamente novo o papel do tutor, suas atribuições não são claramente definidas, se comparadas às exercidas pelo professor. Também sua situação contratual é precária. Neste sentido, cabe redimensionar a tarefa da tutoria na perspectiva da profissionalização docente.

Murta defende que (...) *O papel do professor na EAD é o de tornar-se um animador da inteligência e um incentivador da aprendizagem e do pensamento.* (MURTA, 2011, p.8). Concordamos que se trata de fomentar formação como exercício

de autonomia. Isso significa o estímulo ao trabalho docente reflexivo, que possibilite o crescimento emancipatório dos sujeitos.

Ao longo do processo educativo, muitas vezes, o tutor faz intervenções junto ao professor especialista, sugerindo ações para suprir dificuldades que surgem ao longo do curso. Estas são feitas, normalmente, através dos fóruns específicos para professor-especialista e tutor,

Tutor 1-Professora, gostaria de solicitar um aumento de prazo para a atividade de avaliação diagnóstica, que está prevista para 05/03. Creio que os alunos não darão conta desta tarefa neste prazo, pois mesmo aqueles que já estão nas escolas não conseguiram fazer a tarefa a tempo, pois ela exige mais visitas e outros contatos além do regente e da direção (que nem sempre tem tempo para atender aos nossos alunos). Veja a possibilidade! aguardo sua posição!

Professora especialista- Olá Tutor 1, considero que os tutores tem melhores condições de avaliar as questões do tempo no desenvolvimento das atividades em cada polo. Contudo, é necessário avaliar também as metas no sentido do fechamento da disciplina e finalização de todos os objetivos propostos. Assim, estou de acordo com a prorrogação da data. Sugiro mantermos aberto para postagem até o dia 12/03, com a recomendação de que isto não significa a dilatação de todo o período (em efeito dominó). A disciplina tem fechamento em abril com todas as atividades concluídas. Fique atento ao todo do processo de desenvolvimento da Prática. Abraços, professora. (Diário de Campo, 1 de março de 2012)

Contudo, esta mediação ainda está restrita às questões burocráticas e poucas vezes se podem identificar situações de debate acadêmico e discussões conceituais e epistemológicas. Neste sentido, é demandada uma mediação que amplie as experiências dos sujeitos, promova o debate e a produção de conhecimentos.

Além da figura do tutor, os estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais tiveram, como material de estudo, o texto impresso de cada disciplina ao longo do curso. O mesmo fora distribuído gratuitamente, na maioria das vezes, no início de cada disciplina. Dava-se um novo tipo de mediação: a mediação pelo material impresso.

Mediação do texto impresso

Conforme supracitado, o material impresso consistiu em um livro texto, composto por imagens verbais e não verbais, impresso pela gráfica universitária,

normalmente, no tamanho A2, contendo cerca de 120 folhas, nele os professores especialistas expuseram os conceitos que julgavam mais importantes para serem fixados pelos alunos.

Cada professor ficou responsável pela preparação de seu material que consistiu em quatro etapas: 1) elaboração do texto inicial; 2) revisão ortográfica e de conteúdo; 3) reorganização, pelo autor, após as considerações do revisor; 4) formatação e design gráfico com inserção de imagens.

O material da disciplina de Prática de Ensino de Arte no Ensino Médio foi organizado em três eixos fundamentais: discussão teórica prática, planejamento de ensino e intervenção em contexto de ensino, desenvolvida com duração de quatro semanas de estudos.

Foi proposta uma metodologia de trabalho diversificada por consultas e pesquisa individual, leituras em grupo, seminários, convite a palestrantes, redação individual e coletiva, discussão em grupo ou duplas, entrevistas e levantamento de dados no contexto local. Logo após a entrega dos textos de apoio que deveriam ser lidos por todos, valendo-se de dinâmicas de leitura, foram ofertados seminários e/ou leitura individualizada.

A proposta da disciplina relaciona questões da prática escolar e propõe o dimensionamento constante da teoria, implicando em constante atenção e leitura do seu entorno, dimensionando a teoria com as práticas vividas.

A avaliação do ensino e aprendizagem foi realizada durante o processo em trabalho colaborativo dos tutores presencial e a distância, do professor pesquisador e também de sua autoavaliação. Nela os alunos relataram suas processualidades quer de estudos, participação nos encontros presenciais, seu empenho e envolvimento na leitura dos textos, realização das atividades propostas e também seus questionamentos.

Além do material impresso, o aluno do curso Licenciatura em Artes Visuais em EAD teve à sua disposição o ambiente virtual de Aprendizagem (AVA), que reproduzia alguns conceitos importantes da educação presencial, tais como sala de aula, conversas de corredor, discussões em grupo e participação coletiva.

Mediação do ambiente virtual (AVA)

O ambiente virtual no qual o curso de Licenciatura em Artes Visuais estava hospedado foi a plataforma *Moodle*. Nele o aluno encontrava à sua disposição alguns espaços específicos para atividades discentes tais como, fóruns tira dúvidas, espaços de conversas informais, fóruns avaliativos e/ou participativos.

Ambientes que norteavam ações ao longo da disciplina, além de acrescentar as experiências e vitórias conquistadas pelos alunos,

Aluno 1.- Como noticiamos no nosso relatório de apresentação do projeto, Um dos diretores convidou os alunos a se inscreverem no Projeto “Jovens Talentos”, que visa a selecionar jovens para diversas oficinas remuneradas que serão oferecidas pelo IFF. Essa chama veio iluminar um túnel que, se não estava ainda nas trevas, precisava ser galgado com cuidado, pela sua escuridão, pela falta de perspectivas ou de sonhos que ofuscam a vontade daqueles a quem a vida oferece poucas ou raras oportunidades, devido a carências, à falta de estrutura sócio-econômico-cultural-familiar. Dessa forma, todos se inscreveram de imediato, levando a boa nova para a escola e para seus lares. A boa notícia: uma das participantes foi contemplada para participar do Projeto Jovens Talentos, com direito à Bolsa de Estudos. Assim, essa notícia coroou o êxito de nossos esforços! (Diário de campo, 12 de maio de 2012)

As relações construídas ao longo do curso, apesar da não presença física, são socializadas a partir dos instrumentos de interação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Salienta-se que nesta modalidade, o aluno é ativo em seu próprio aprendizado. Decorre daí a necessidade de fomentar a discussão e elaboração de novas propostas metodológicas, a modalidade EAD. Isso se deve em função da ampliação dos espaços e tempos do processo educativo. Torna-se importante introduzir novas dinâmicas, abordagens, estratégias e metodologias, mas manter a dimensão humana e pessoal pela via da relação entre os sujeitos, numa perspectiva colaborativa de aprendizagem. Isso implica o domínio conjunto dos conteúdos que são discutidos, debatidos, aprimorados.

Outro aspecto importante do AVA trata das evidentes práticas de coibição utilizadas na educação formal, como por exemplo, uso da nota como medida de

conhecimento, advertindo para a utilização de uma avaliação contínua, sistemática, orientadora, funcional e formativa.

Destacam-se aqui três instrumentos de avaliação que podem ser utilizados em EAD a partir do AVA : 1) observação onde o professor avalia o todo, sujeito e fenômenos; 2) auto-avaliação, onde cabe ao estudante gerar seus conceitos a partir de orientações do professor e 3) aplicação de prova, que consiste no registro formal da nota do aluno. Ao final do texto, apresentam algumas outras sugestões de avaliação e composição formal de questões para prova.

Mediação das imagens

As imagens materializam processos sociais vividos e constituem-se em mediação semiótica na retomada das trajetórias das instituições e dos sujeitos. Por exemplo, as imagens artística e /ou as imagens fotográficas abrigam muitas marcas dos tempos e lugares vividos pelos sujeitos e podem desvelar processos histórico-sociais de complexas relações e de correlação de forças.

Revistar os espaços imagéticos é uma experiência fascinante, visto que implica um desafio pessoal e coletivo na perspectiva de aproximação de tempos e espaços vividos. Por exemplo, ver uma foto de escola pode suscitar uma *viagem* ao convívio em um lugar de sons, cheiros e sentimentos. Observar uma pintura, um bordado, cestaria ou apreciar uma culinária, ou uma música pode nos remeter a ambientes e culturas datadas e localizadas. Contudo, a imagem, como ocorre com a fotografia, necessita ser investigada como mediação. Para Ciavatta (2002, 2004), isso significa sua abordagem como materialidade histórico-social, que por sua vez pressupõe uma busca das relações técnicas, econômicas e culturais em seu processo de produção, distribuição e recepção.

Compreender a imagem como mediação semiótica significa também descrever e explicar o texto e seu contexto, o que ele diz e como diz. A organização e a estruturação do texto fazem dele um todo de sentido. Concebida dessa forma a imagem encontra lugar entre os objetos culturais, inseridas em uma sociedade e determinadas por concepções ideológicas específicas. Portanto, precisa ser compreendida em relação ao contexto sócio-histórico que o produziu.

Este procedimento foi suscitado pelo curso, que tem seu fundamento no estudo das imagens. Por se tratar de um curso de Licenciatura em Artes Visuais vincula-se aos estudos das imagens pré-fotográficas, fotográficas e pós-fotográficas, com grande impacto na sociedade. O estudo da imagem como mediação, por sua vez, pressupunha também a visita a espaços expositivos, qualificadamente mediadores da arte e da cultura na formação de espectadores/receptores.

A mediação dos ambientes expositivos e da produção artístico cultural do entorno.

Museus, galerias de arte, ateliês de artistas, casas de cultura entre outros espaços expositivos constituem-se importantes mediadores na formação de professores da arte. A proposta educativa que busca aproximar a escola deste espaço amplia as experiências curriculares e disponibiliza maior acervo imagético e de conteúdo artístico e cultural na formação docente. Ao mesmo tempo, promove um vínculo com a cultura local e dimensiona o conhecimento nas práticas cotidianas. Este procedimento foi fomentado durante a disciplina Prática de Ensino e possibilitou estabelecer uma proposta de formação em rede de diferentes mediações.

Partindo da premissa de que a formação se dá na pesquisa e se desenvolve segundo a concepção de unidade da relação teoria-prática, as atividades propostas na disciplina levaram o licenciando a introduzir-se no processo de investigação científica, abrangendo as fases de discussão epistemológica, eleição de problemas, elaboração de projetos, coleta, tratamento e análise de dados, elaboração de síntese e relatório final.

Os relatórios atestam sobre a complexa articulação entre as discussões do curso, a demanda de formação de jovens e os ambientes. Os projetos buscaram aproximar as discussões da arte com os interesses da juventude e promoveram a visita a espaços expositivos, diálogo com ativistas culturais e artistas. As diferentes mediações fomentadas pelo curso possibilitaram discussões que não se restringiram ao espaço da sala de aula, nem se restringem a transmissão de conteúdos estandardizados, mas vincularam os sujeitos e seus contextos com a construção do conhecimento em rede e os saberes acumulados pela humanidade.

Considerações finais

Assumir uma mudança de paradigmas não significa voltar ao marco zero, mas repensar práticas e valores adquiridos ao longo da construção histórico social da humanidade. Isso pode soar como ameaça para alguns indivíduos. A educação à distância constitui hoje objeto de muitas polêmicas, com grande questionamento com relação à qualidade da educação que promove.

O uso de Novas Tecnologias de Informação/comunicação no processo educativo pode significar uma nova forma de intensificar as tocas simbólicas entre os sujeitos. Necessita-se, contudo, assegurar a participação democrática e engajada dos indivíduos que a partir destas. Isto pressupõe compreender as novas tecnologias na formação de professore como espaço de lutas e campo de mediações sociais. Isto significa também compreender este campo em movimento, portador de diferentes interesses e, por isso, em constante contradição.

Para Gómez (2004), por exemplo, a Internet pode trazer consigo também a possibilidade mais concreta de construção de conhecimentos e práticas interdisciplinares. Para esta autora, a educação pela internet supõe relação de trocas entre sujeitos, sugere a presença, a conexão, contrariamente ao argumento que a apresenta como sinônimo de individualização.

Contudo, é preciso que os cidadãos se preparem para acessar com autonomia sua formação e o uso das Novas Tecnologias, apropriando-se dos novos espaços e ressignificando-os enquanto SUJEITOS do processo. Não é suficiente que se fale da inclusão digital, ou que se ofereçam computadores. É necessário que se construam alternativas concretas de significação destes para os contextos de vida e trabalho dos sujeitos. Isso pode representar a produção e divulgação dos saberes locais. Para Gomez (2004, p.18), as oportunidades que as novas tecnologias criaram para a comunicação humana são indubitáveis, especialmente pela possibilidades de democratização do produto social.

Ao considerar a velocidade da era eletrônica que modificou o *modus vivendi* das pessoas, somos convidados a refletir como o espaço da escola, o professor, a tecnologia e a educação se transformam enquanto instrumentos de formação dos indivíduos. Enfatiza-se que o grande desafio consiste em saber como a escola pode atuar na mediação e produção do conhecimento. Pontua-se então a necessidade de articular este

espaço com outros novo-velhos espaços de formação/mediação do conhecimento. Acredita-se na educação como processo colaborativo e de construção de parcerias. Para tanto, acreditamos que o processo educativo é responsável pela sistematização das mediações capazes de promover experiências fundamentais e ampliar os horizontes interpretativos investigativos dos sujeitos. Essas experiências devem ultrapassar os muros da escola, desse a formação do professor seus saberes, perpassando o sistema educacional e atingindo se entorno.

Na EAD deparamo-nos com situações singulares, de lugares e de suas produções percebe-se que as marcas deixadas, principalmente pelos lugares onde os sujeitos estão inseridos socialmente, tem uma representação importante não só em seu comportamento social, mas também na forma com que produzem seus trabalhos. Sendo assim, no processo de constituição de identidades e comunidades, solidariedades com estruturas e campos de produção e de intercâmbio de significados entre os membros de uma sociedade ou grupos a escola devemos nos manter flexíveis às mudanças e abertos ao diálogo e às práticas colaborativas.

Referências

- ClAVATTA, M. **O mundo do trabalho em Imagens: a fotografia como fonte história** (Rio de Janeiro, 1900- 1930). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. e ALVES, N. (orgs.). **A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: história, Comunicação e Educação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MURTA, C. **O que é Tutor/Cautela**. Vitória 2011. Disponível em http://www.civel.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9.Acesso_sado. Acesso em 21 de abril de 2011.
- GOMEZ, M. V. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
- LUKÁCS, G. **Estética** (La Peculiaridad de lo Estético) Barcelona - México, D.F.: Grijalbo, 1966. Vol. I, II, III e IV.
- LUKÁCS, G. **Introdução a uma Estética Marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org) **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- SANTOS, B.S. **Introdução a uma ciência pós-moderna** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SIMÕES, Vera Lúcia de Oliveira. **A Evolução do Ensino de Artes no Espírito Santo: da 'EBA' - Escola de Belas Artes, 1951 ao Centro de Artes/ UFES, 1971.** Vitória, 2001. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória –ES. Defendida 07 de março de 2001.

TEIXEIRA, E. C. de A. **Educação e novas tecnologias: o papel do professor diante desse cenário de inovações.** Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/43328/1>. Acesso em 15 julho de 2011.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem** . São Paulo: Martins Fontes,1994.

_____. **Formação Social da Mente.** São Paulo : Martins Fontes,1998.

PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de L. S.Vygotsky.* São Paulo: Cortez, 2005.

PROFESSORES GERAÇÃO Y: MUDANÇA DE PERFIL NÃO GARANTE USO MAIS EFICAZ DE NOVAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Janaina da Silva Cardoso*

Resumo: Atualmente a maioria dos alunos de licenciatura são nativos digitais (DUDENEY & HOCKLY, 2007, p.8). No entanto, esta mudança no perfil dos futuros educadores não garante um melhor uso de tecnologias no contexto educacional. Este artigo mostra os resultados de um estudo em que são comparados dois grupos de alunos universitários, e discute a possível adaptação dos cursos de formação e capacitação de professores. A discussão pode ser especialmente útil para educadores em geral, coordenadores e profissionais que trabalham com programas de capacitação e desenvolvimento de educadores, para que possam promover a integração de professores com diferentes perfis e a criação de um ambiente de trabalho mais propício à troca de ideias e experiências.

Palavras-chave: Tecnologias. Geração Y. Contexto educacional. Professores.

Abstract: Nowadays most teachers-to-be are digital natives (DUDENEY & HOCKLY, 2007, p.8). However, this change in future teachers' profile does not guarantee better use of technology in the educational context. This article shows the findings of a study in which two groups of university students are compared, and discusses the possible adaptation of language teacher development courses. The discussion may be especially useful for course coordinators and teacher developers, who should be aware of the distinction between the two groups of teachers in order to promote their integration and the creation of a positive atmosphere for the exchange of ideas and experiences.

Keywords: Technologies. Generation Y. Educational context. Teachers.

Introdução

“O ser humano é o único que pode mudar a sua história, pois tem inteligência e criatividade. Basta acrescentar a motivação.”

(TIBA, apud CIMINO 2007)

* Professora Adjunta do Departamento de Línguas Anglo Germânica, Setor de Língua Inglesa da UERJ, Rio de Janeiro, R.J., Brasil, jsc41@ig.com.br.

Por lidar com futuros professores no curso O Uso de Tecnologias Modernas para o Ensino de Inglês, tenho notado que o perfil desses alunos vem mudando gradualmente. Há cerca de quatro anos, quando o curso foi lançado, embora a maioria dos alunos estivesse nos últimos períodos do curso de Letras, e muitos já atuassem como professores, grande parte deles ainda apresentavam muita resistência quanto à incorporação das tecnologias modernas ao ensino. Muitos deles não tinham acesso à internet em casa e apresentavam pouca familiaridade com novas tecnologias. Atualmente, o quadro é completamente diferente. Os participantes do mesmo curso são verdadeiros “nativos digitais”, muitos deles viciados em seus aparelhos eletrônicos. No entanto, esta familiaridade não garante uma melhor aplicação das tecnologias em sala, pois a maioria desses futuros professores desconhece a aplicação desses recursos no processo de ensino/aprendizagem.

Sendo assim, o curso teve que ter o seu foco alterado, visando atender às necessidades deste novo tipo de aluno. No passado, o objetivo principal consistia na familiarização com tecnologias modernas e a criação de uma atitude mais positiva em relação a essas tecnologias. Agora o foco central é no processo ensino/aprendizagem, na busca por meios mais eficazes para a aplicação, ao contexto educacional, do conhecimento sobre tecnologia que eles já possuem.

Este trabalho apresenta os resultados de um estudo comparativo entre os dois grupos de alunos universitários, e discute a possível adaptação dos cursos de formação e capacitação de professores, buscando promover a integração entre esses profissionais e a criação de um melhor ambiente de trabalho.

O mito da supremacia do novo

Vivemos um momento em que o consumo é enaltecido todo o tempo e por isso tendemos a descartar o que é antigo e a supervalorizar o novo. Como o progresso está cada vez mais rápido, tendemos a viver uma constante troca de nossos bens (de consumo). Corre-se o risco de pensarmos que passado e futuro são tempos totalmente isolados e que o novo é necessariamente melhor. Se soubermos equilibrar nossas experiências com o possível conforto oferecido pelo novo descobriremos que a tradição e a modernidade podem conviver harmoniosamente.

Minha mãe costuma dizer que mais nada a surpreende. Nasceu em 1933, o que significa que ela já tinha nascido quando a Segunda Guerra Mundial terminou. De lá para cá a tecnologia evoluiu extremamente rápido: rádio, TV, gravadores, computadores (inicialmente enormes), internet, laptops, fax, scanners, netbooks, tablets,... Ela, de uma geração anterior àquela chamada por alguns de Baby Boomer, entende que o progresso está cada vez mais rápido e costuma dizer que mais nada a surpreende; que é impossível imaginar a tecnologia mais moderna. Reilly (2013, p.3) concorda com ela: “Não temos mais tempo suficiente de nos familiarizarmos com um equipamento, e um novo é inventado para substituí-lo.”³⁰

Ao testemunhar tamanho progresso muitos acabam por esquecer o valor do passado e acreditar que somente o novo tem valor. É a sociedade descartável, capitalista, impondo a ideia que devemos jogar o velho fora e nos mantermos sempre “atualizados”, “antenados”.

No entanto, esquecemos que o tempo, na realidade, é uma criação do homem e que diferentes seres humanos têm diferentes visões em relação ao seu tempo. O presente é apenas um segundo ou menos ainda, um ponto a ligar presente e passado. Podemos, e acredito que devêssemos, então, utilizar nossas experiências passadas para fundamentarem as ações futuras. Ou, ao contrário, utilizar o moderno para preservar o passado. É exatamente o que faz o Cacique Almir Suruí. (SCOFIELD JR, 2012, p.4)

O Cacique Almir Suruí é um exemplo perfeito de como o novo (o futuro) pode conviver em perfeita harmonia com o passado. Almir Suruí foi eleito um dos mais criativos líderes no mundo corporativo pela revista americana "*Fast Company*", o seu principal diferencial é se utilizar de novas tecnologias para a preservação de tradições. (CARDOSO, 2012, p.1-2)

Fica, no entanto, a pergunta: será que na área de educação estamos sabendo utilizar as novas tecnologias para preservar o passado e construir um futuro melhor?

Os cursos de formação de professores deveriam levar em consideração a importância do uso de novas tecnologias no processo de preparo para a educação para o

³⁰ “We don’t have enough time to get familiar with a gadget and a new one is invented to substitute that one” (Reilly 2012, p.3).

futuro, sem deixar de lado conhecimentos adquiridos no passado. Mas será que isto está ocorrendo? (CARDOSO 2012, p.1-2)

Após esta introdução, gostaríamos de apresentar alguns tópicos mais gerais que podem nos ajudar a justificar a presente pesquisa: o mito da supremacia do novo; a desigualdade tecnológica, o processo de conscientização tecnológica (do acesso à criatividade); e as principais características da geração Y. Em seguida, apresentamos a pesquisa em si, sua metodologia; a descrição dos sujeitos; e os resultados obtidos. Após a apresentação dos resultados, mostraremos como a mudança de perfil influenciou na mudança da abordagem do curso e teceremos algumas considerações finais.

Desigualdade tecnológica

Atualmente encontramos diferentes realidades em diferentes escolas e universidades, tanto a nível nacional como internacional. Ao mesmo tempo em que é possível encontrar instituições muito bem equipadas, com quadros interativos ligados à Internet de alta velocidade, em outras não encontramos nem mesmo o quadro negro. Hadfield & Hadfield (apud HARMER, 2007, p.175) representam estes diferentes tipos de recursos disponíveis em uma pirâmide invertida (Fig. 1), tendo no topo os recursos mais modernos e chegando à base onde não há nada.

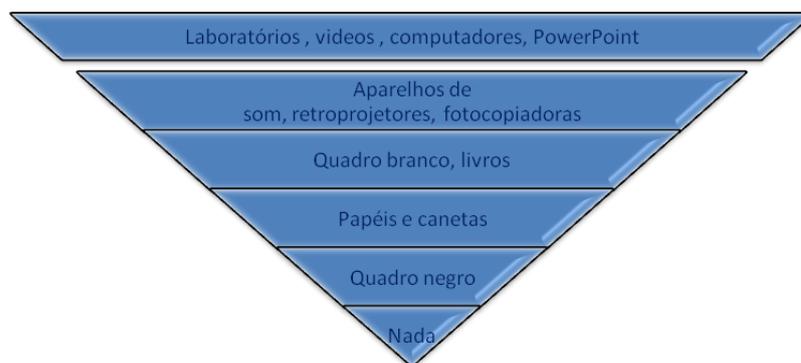


Figura 1 - Pirâmide Invertida de Hadfield & Hadfield

No entanto, afirmam que muito pode ser feito com o mínimo de recursos ou até mesmo sem recurso algum. E propõem então virar a pirâmide ao contrário (Fig. 2),

substituindo o nada pelos recursos possíveis de serem encontrados em toda sala de aula, ou seja, as pessoas, incluindo alunos e professores e as próprias vidas dessas pessoas.



Figura 2 - Nova Visão da Pirâmide de Hadfield & Hadfield

Podemos concluir que em todo ambiente de aprendizagem há sempre algum recurso educacional e que o mais importante deles são as pessoas, pois depende delas a utilização dos demais recursos de forma criativa, na constante busca pelo conhecimento.

Do acesso à criatividade

Nos dias atuais há muita informação disponível. Os alunos já têm acesso a essas informações diretamente através da Internet. No entanto, informação não garante conhecimento. E deveria ser exatamente este o papel da educação. Além, é claro, de auxiliar no processo de seleção das informações realmente significativas e transformá-las em conhecimento produtivo (CIMINO, 2007, p.55).

Um dos grandes desafios do educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, e compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial. (MORAN, 2000, p. 23)

O que continua sendo o mais importante é a preparação de educadores capazes de utilizar todos os recursos disponíveis, sejam eles tecnológicos ou não. Não basta o acesso, é necessário usar o que está acessível na busca pelo conhecimento e a criatividade (Fig.3). É bem verdade que os recursos tecnológicos não garantem o conhecimento ou a criatividade, mas por que não utilizarmos esses recursos como aliados, pelo menos quando eles estiverem disponíveis?

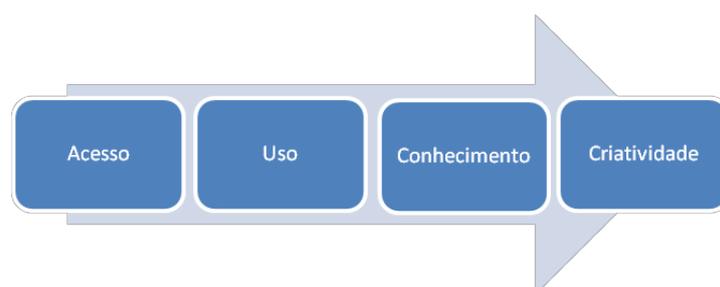


Figura 3 - Processo de Conscientização Tecnológica

Se considerarmos a tecnologia como ferramenta e as pessoas como a parte mais importante no processo educacional, é necessário então preparar estas pessoas (em especial os professores) para descobrirem oportunidades em cada desafio que encontram. No entanto, devemos nos perguntar: será que estes professores estão sendo preparados desta forma? Será que conhecemos bem estes futuros professores?

Há muitos textos sobre a diferença entre os alunos da geração Y e seus professores (D'ELBOUX, 2010, LOIOLA, 2009, MAINARDES, 2003, SCHOFIELD & HONORÉ 2008). Há também artigos sobre a Geração Y no mercado de trabalho (CARPENTER 2011, HUHMAN 2010, SHAPIRO 2012). No entanto, há poucos estudos sobre a nova geração de professores, que já pertencem à Geração Y, e a relação deles com seus colegas de trabalho, coordenadores e orientadores. O mesmo conflito de gerações que pode ocorrer entre professores e alunos pode vir a ocorrer entre os colegas com idades e realidades diferentes, ou entre professores e seus coordenadores e diretores. Foi com esta preocupação que resolvi desenvolver esta pesquisa para entender melhor este novo grupo de professores.

Principais características da geração Y

“Lidam com os aparatos modernos com extrema desenvoltura, como se fossem parte deles, como se tivessem sempre lidado com computadores e vídeo games.”

(FILÉ, 2011, p.40)

Em inglês, intitulei esta seção do trabalho como *Mind the Gap*, pois em inglês “*gap*” é tanto usado para “vão”, neste caso entre o trem e a plataforma, ou na expressão “*generation gap*”, simbolizando a distância entre uma geração e outra. Em português, seria traduzido como “conflito de gerações”, mas em inglês o termo não representa necessariamente um conflito, apenas uma diferença. “*Mind*” como o verbo preocupar-se, cria um trocadilho que achei interessante: “Devemos nos preocupar com as diferenças entre as gerações.” Não podemos seguir caminhando sem nos preocuparmos com essas diferenças, exatamente para evitar o conflito de gerações. Nenhuma novidade nessa afirmação, sempre houve uma preocupação com a compreensão das diferentes gerações. No entanto, o que difere agora é que temos diferentes gerações na fase adulta, cada uma delas com características bem diferentes.

Para facilitar a distinção das gerações utilizarei uma divisão muito utilizada ultimamente, e representada no quadro abaixo (Fig. 4). Não quer dizer que todos os pertencentes a cada uma das gerações têm que ter exatamente estas características. Na realidade, esta foi uma divisão baseada na observação da maioria de pessoas, que aqui são apresentadas como um grupo, e pertencentes principalmente ao contexto ocidental.



Figura 4 - Gerações Baby Boomer, X, Y e Z

O quadro acima é similar aos dados apresentados em Reilly, 2012; Schofield & Honoré, 2009. Os anos de início e término de cada fase não são precisos, mas há um consenso quanto à divisão das gerações. Falta no quadro a geração anterior à *Baby Boomer* que é chamada por muitos de Geração Tradicional. A Geração tradicional foi a geração das grandes guerras e que possuía conceitos bem rígidos de moral e patriotismo. A Geração Baby Boomer, a geração pós-guerra, busca um rompimento com a anterior, é a geração “paz e amor”, dos hippies, da liberação sexual e da busca por igualdades. Com uma visão revolucionária, lança novos estilos de vida. A Geração X é a geração trabalhadora. Inicia com a ela a busca pela qualidade de vida. No entanto, ela acredita que a qualidade de vida está ligada à estabilidade financeira e ao sucesso profissional. É uma geração independente e desconfiada. Com a crise econômica dos anos 80 essa geração sofreu um momento de instabilidade muito grande e resolveu proteger ao máximo os seus filhos, que vem a ser a próxima geração.

A Geração Y nasce já com os aparatos digitais em alta. Se as gerações anteriores estão muito ligadas ao rádio e depois à televisão, a Geração Y é a geração dos computadores, da informação e comunicação. Mais do que achar que deve haver um equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, ela vê o trabalho totalmente subordinado ao bem estar. Se um trabalho não a satisfaz, troca imediatamente. Quanto aos estilos de aprendizagem, estas pessoas são cinéticas e visuais. Precisam de estímulos visuais e muito movimento para conseguirem aprender. Valorizam o entretenimento e os jogos. Utilizam as novas tecnologias de forma confiante. Buscam a informação diretamente da

fonte e não esperam que estas informações sejam precisas, pois ao concordar com elas, passam a se apropriar delas; porém, consideram a cópia de ideias um processo desonesto. No entanto, leem menos e pior, principalmente pelo fato de terem dificuldade em se concentrar. Por outro lado, são multitarefas, ou seja, conseguem realizar muitas atividades ao mesmo tempo, são criativos e aprendem rápido. Procuram uma razão de ser e uma paixão. Defendem o meio ambiente e melhores condições de vida, o bem estar. Não acreditam na autoridade dada pela hierarquia. Acreditam em uma liderança compartilhada. As recentes manifestações no Brasil são um bom exemplo do comportamento e crenças da Geração Y. Utilizaram a Internet como meio de organização dos protestos e não defendem nenhuma bandeira em especial, apenas buscam qualidade de vida: melhora na saúde, educação, transportes e representantes mais honestos e que ouçam a todos. Aqueles nascidos a partir de 2000, os filhos da Geração Y ou X, a geração Z, são um grupo pouco estudado. Muitos preferem incluí-los à geração anterior, e são também chamados de geração C (de conectada).

A diferença entre as gerações de professores e alunos poderá ser sentida agora entre professores de diferentes faixas etárias, pois os novos professores pertencem à Geração Y, enquanto seus colegas são da Geração X. Será (e em alguns casos já é) possível até mesmo encontrar professores de três gerações diferentes trabalhando juntos. Sendo que os mais velhos (de gerações anteriores) ocupam os cargos de liderança (coordenação e direção). E para a Geração Y a liderança não é uma questão de antiguidade. Eles esperam que a promoção ocorra rapidamente e que a liderança seja compartilhada; além disso, eles esperam receber feedback contínuo de sua atuação. Caso a empresa ou instituição (no caso a escola ou curso) não atenda aos seus anseios eles não hesitarão em mudar para outra que apresente melhores condições de trabalho ou desenvolvimento.

O presente estudo não busca discriminar diferentes faixas etárias, mas compreender melhor uma certa geração. Não se trata de diferenciar a criança, o adolescente, o adulto ou o idoso, mas de entender como diferentes adultos de diferentes gerações e com diferentes prioridades podem conviver em um mesmo ambiente de trabalho; como promover a integração desses diferentes grupos de profissionais e como propiciar a criação de um ambiente de trabalho mais favorável à troca de ideias e experiências. É preciso buscar uma forma de lidar com esta nova situação. É também

importante entender como esta nova realidade pode afetar o processo de ensino/aprendizagem.

Descrição dos grupos

Este estudo teve início há cerca de quatro anos (2009), como justificativa para a proposta de conteúdo programático para o curso Prática de Ensino I – O Uso de Novas Tecnologias para o Ensino de Inglês. Desde então, o curso não só iniciou, mas sofreu diversas modificações baseadas na pesquisa desenvolvida nesse período e nas avaliações dos alunos. O curso é compulsório e faz parte do currículo da graduação em Letras (Inglês-Literaturas) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O objetivo principal do curso é discutir o uso de novas tecnologias para o ensino de língua inglesa.

O primeiro grupo (de 2009), que na realidade funcionou como piloto, era composto de 12 alunos universitários do curso Inglês-Literaturas UERJ, com idades que variavam entre 20 e 30 anos, a maioria deles (10 alunos) já cursavam os últimos períodos do curso de licenciatura em Letras. Pelo menos três deles utilizavam aparatos tecnológicos com grande frequência, mas não com foco no processo de aprendizagem. Quanto aos demais, mencionaram o uso de computadores, mas que não se sentiam confiantes. Dois não tinham computadores em casa, mas usavam *lanhouses* ou o laboratório na universidade.

O grupo de 2012 era composto de 19 alunos do mesmo curso, com idades que variavam entre 18 e 25 anos. Como houve uma modificação no currículo - agora o curso pode ser realizado nos primeiros períodos - a maioria deles (13 alunos) estava no início do curso, quatro estavam no meio do curso e apenas dois estavam perto da graduação.

75% dos participantes do segundo grupo já estavam em sala de aula, um percentual até maior do que o do primeiro grupo (menos de 60%) (Fig.5).

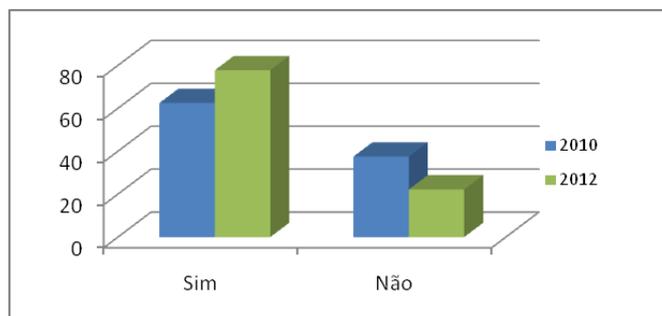


Figura 5 - Experiência com ensino

No entanto, grande parte deles atuava em escolas, realidade completamente diferente do primeiro grupo, em que aqueles que trabalhavam o faziam principalmente em cursos de idiomas (Fig. 6).

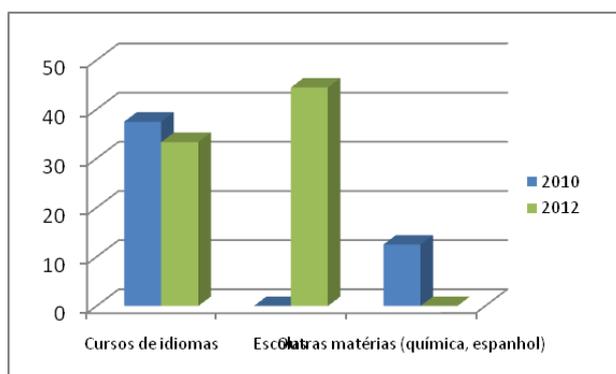


Figura 6 - Local de trabalho

Metodologia de pesquisa

Para o estudo comparativo foi usado o questionário de levantamento de necessidades que é aplicado no início do curso, além de observações durante todo o período e também a avaliação das atividades ao término do curso.

Buscava-se com o estudo comparativo dos dois grupos responder às seguintes perguntas:

- Como os alunos dos dois grupos se diferem em relação ao uso de tecnologia?

- O primeiro grupo tinha realmente menos acesso a tecnologias mais modernas do que o segundo?
- Essas tecnologias são aplicadas em sala de aula, ou seja, o acesso garante a utilidade na área educacional?
- O curso deverá se adaptar a esse novo tipo de público (geração Y)?

Resultados

Acesso à Tecnologia

Notem, na figura 7, que houve uma diminuição no número de computadores de mesa (desktop), e um aumento no percentual de *laptops* e *netbooks*. Ou seja, o segundo grupo já começa a utilizar tecnologias mais modernas.

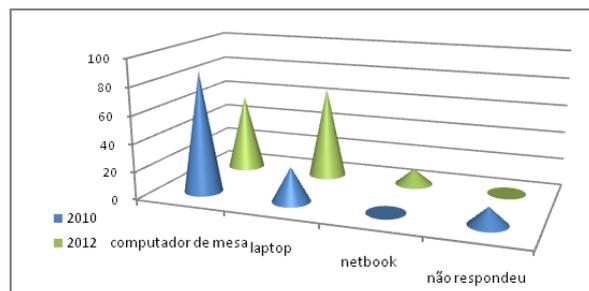


Figura 7 - Tipo de computador

Em relação ao acesso à Internet (Fig. 8), houve um aumento pequeno do uso, mas há mais disponibilidade do uso no trabalho.

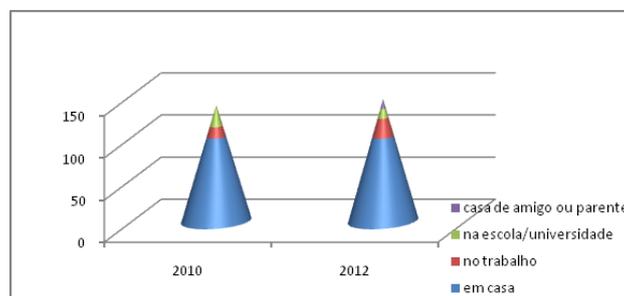


Figura 8 - Acesso à Internet

Uso da Tecnologia

Houve um aumento na frequência do uso da Internet de duas vezes por dia para mais de três vezes ao dia e também um aumento no número de pessoas que usam a Internet todos os dias de 70% para 85% (Fig. 9). No entanto, no geral, a frequência de uso é quase a mesma.

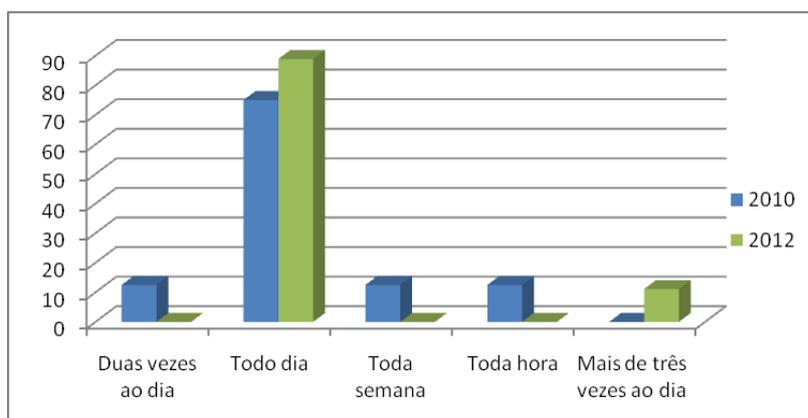


Figura 9 - Frequência no uso da Internet

Quanto às redes sociais (Fig.10), aos poucos o Orkut foi substituído pelo Facebook. Houve uma diminuição no uso do YouTube, mas ao mesmo tempo houve um aumento de usuários.

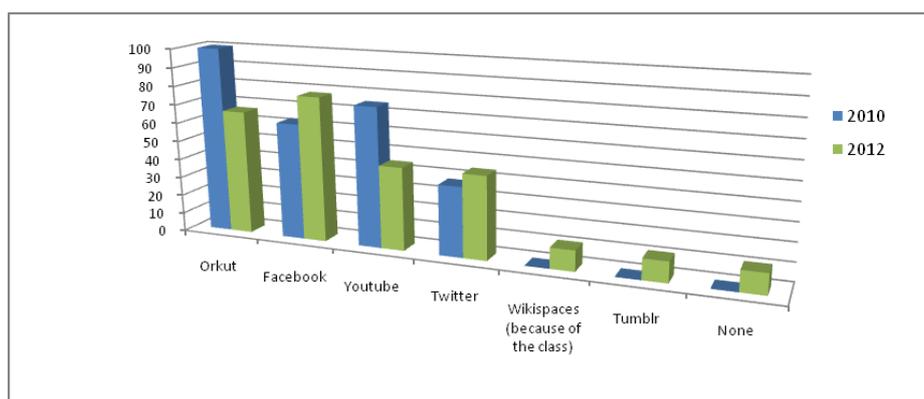


Figura 10 - Redes sociais mais usadas

Em relação às websites favoritas (Fig. 11) é interessante observar que no segundo grupo o interesse está mais diversificado, embora o Google se apresente como o favorito. Já no primeiro grupo houve a supremacia do YouTube e ninguém escolheu YouTube como favorito. Notem que os dois grupos mencionam sites educativos.

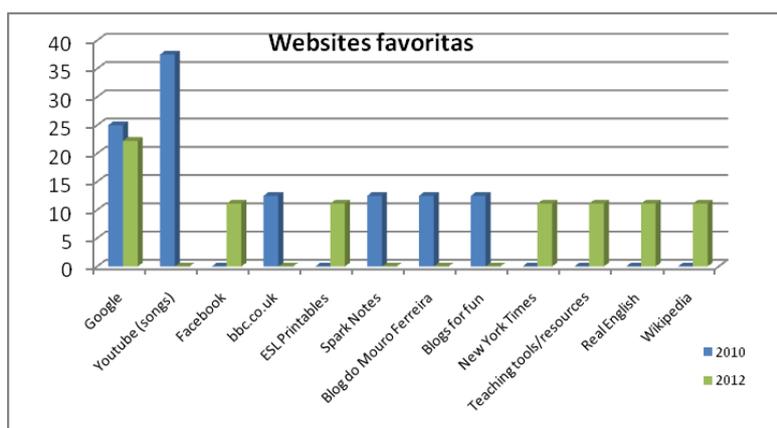


Figura 11- Websites favoritas

Disponibilidade de utilização de tecnologias no trabalho

Os recursos mais disponíveis continuam sendo os mesmos: *DVD-players* e *CD-players* (Fig.12). No entanto, houve um crescimento no acesso a computadores em laboratórios e salas de aula. Acredito que a diminuição de quadros interativos deve-se ao fato de a maioria trabalhar em escolas onde este recurso ainda é raro. Como o primeiro grupo trabalhava em cursos de idiomas, e alguns desses cursos disponibilizam quadros interativos, fica esclarecido o porquê da maior utilização do quadro interativo pelo primeiro grupo.

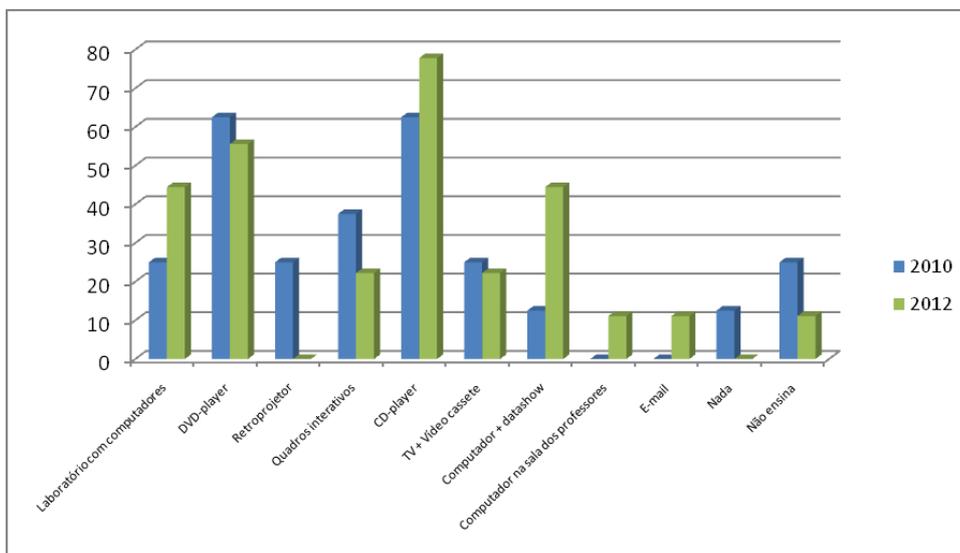


Figura 12 - Disponibilidade de utilização de tecnologias no trabalho

Aplicação das redes sociais ao ensino

No quadro abaixo (Fig. 13) é possível perceber que houve um grande crescimento no interesse pelo *Facebook* e o *Twitter* e um pequeno crescimento no interesse pelo *YouTube*, mas apenas para o ensino de idiomas. O *Orkut*, que era o segundo em interesse, baixou para a quarta posição, perdendo para o *Twitter*. *Wikispaces* não aparece na primeira pesquisa mas foi mencionado na segunda.

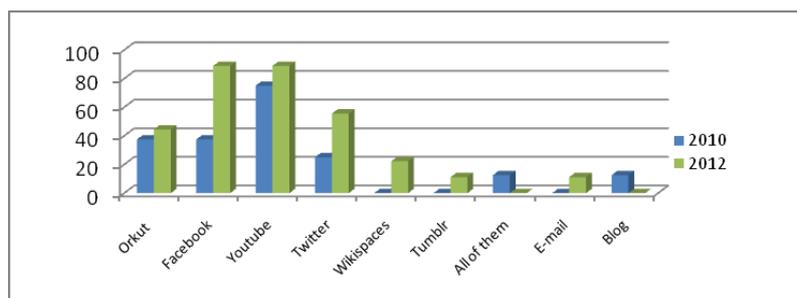


Figura 13 - Redes sociais utilizadas para o ensino

Se considerarmos apenas as respostas ao questionário preenchido no início do curso a diferença entre os grupos nem é tão grande assim. No entanto, o que ajudou na diferenciação entre os dois grupos foram as discussões e debates desenvolvidos durante

o curso e a atitude dos alunos em relação às atividades propostas. É exatamente esta comparação que será apresentada na próxima parte deste trabalho.

Comparação dos perfis dos alunos

Alguns alunos não estavam familiarizados com as novas tecnologias e alguns tinham o recurso disponível, mas ainda apresentavam uma atitude negativa em relação ao seu uso para o ensino de idiomas. Poucos tinham acesso à Internet. No caso do primeiro grupo, como estavam no final do curso de Letras, já haviam tido muitas aulas na Faculdade de Educação e muitos já estavam participando do estágio supervisionado no Colégio de Aplicação. Todos tinham em comum o desejo de uma educação menos tradicional e mais centrada no educando. Sendo assim, a falta de tecnologia era compensada pela consciência metodológica e o hábito de leitura de textos sobre o processo de aprendizagem. Vide abaixo o depoimento de duas alunas do primeiro grupo.

“A única dificuldade que encontrei foi em relação à tecnologia propriamente dita. Nunca imaginei o uso destes recursos (*Twitter* e *My Space*) aplicados à aprendizagem de idiomas.” (F1)

“... encontro a dificuldade de realizar um curso de tecnologia sem a tecnologia. Não tenho um computador em casa. Embora esteja muito longe da tecnologia, gostei muito do curso porque descobri coisas novas que não sabia, como utilizar tecnologia para ensinar inglês em sala e continuar fora de sala. Do mesmo jeito que a professora introduziu a tecnologia para mim, como professora poderei introduzir aos meus alunos e vincular a uma mudança, porque não é tão chato como a aula de línguas tradicional.” (F2)

Quanto aos grupos atuais, são verdadeiros viciados em tecnologia e têm dificuldade de se imaginar sem elas. Não conseguem desligar o celular e deixar de postar nas redes sociais todo o tempo. No início do curso é discutido o texto *A vida sem o 'Face'* e a grande maioria deles afirmam que “até dá para viver sem o Facebook”, mas que seria muito difícil. Alguns chegam a dizer que seria impossível. Outro fato é

que os novos grupos não precisam mais dos computadores para acessar as redes sociais ou a Internet, pois utilizam os celulares. Os telefones são mais práticos e baratos. Sendo assim, fica difícil se desligar do celular. Esta nova geração de alunos tem muita dificuldade para ler. Possivelmente pela dificuldade que encontram em focar. Leem menos e não se preocupam com o que as pessoas acham do que eles postam nas redes sociais. É como se escrevessem para si, e não para os outros. O que está diretamente ligado ao pensar mais neles próprios e em seu bem estar, e não no que pensam deles. Em contrapartida, são muito criativos e aprendem rápido e gostam de trabalhar em grupo.

O que sobra de familiaridade com as novas tecnologias, falta em consciência metodológica. Principalmente, porque a maioria ainda se encontra no início do curso de Letras.

A mudança no curso

Com a mudança no perfil do aluno, surge a necessidade de mudar o curso para se adaptar à nova realidade (Fig. 14). A ênfase parte da utilidade da tecnologia e fomento de uma postura mais positiva em relação às novas tecnologias para a metodologia de ensino, conscientização metodológica, o questionamento quanto ao uso de tecnologias. Sendo assim, no segundo grupo, trata-se a utilização das habilidades que eles já possuem às suas realidades de contexto educacional.

| Primeiro grupo | Atualmente |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Introdução às tecnologias modernas • Questionamento quanto ao possível uso de tecnologias em sala • <i>Tecnologia como uma ferramenta útil</i> • Principal objetivo: Mudança de atitude em relação às novas tecnologias | <ul style="list-style-type: none"> • Introdução à metodologia de ensino • Repensar o uso de tecnologia (questionamento quanto ao uso de tecnologia – como adaptar ao ensino de línguas) • <i>Tecnologia sem metodologia não funciona. / Tecnologia como ferramenta.</i> • Principal objetivo: Como aplicar conhecimentos sobre tecnologia ao contexto educacional |

Figura 14 – Quadro comparativo dos cursos de 2009 e o atual

Como menciona Reilly (2007), precisamos conversar mais com as novas gerações e descobrir o que pode ser feito para que a educação melhore. Buscar ensinar utilizando estratégias e recursos variados. Temos que fazer o próprio aluno se tornar o avaliador do processo de aprendizagem. Morrison (apud REILLY 2007) afirma que a maior barreira para implementar esse tipo de ensino provavelmente não são os alunos, mas os educadores, com a dificuldade de se distanciar dos métodos mais tradicionais de ensino, ou seja, abandonar um sistema que funcionou muito bem por um longo tempo. Logo, se a Geração Y são os novos professores, eles têm que ter consciência que o modelo tradicional de ensino pode ser mudado. Se não foi bom para eles, não será para seus alunos.

Considerações finais

Como os grupos analisados pela presente pesquisa são muito pequenos fica difícil generalizar seus resultados. No entanto, acredito que seja necessária uma discussão e um aprofundamento na reflexão quanto à situação.

Resumindo, atualmente os professores mais novos podem ter mais acesso à tecnologia do que outros professores. No entanto, eles podem possuir menos consciência metodológica. Sendo assim, precisam de mais cursos de formação e capacitação focados em metodologia e na aplicação das novas tecnologias ao contexto educacional. Além disso, pode surgir um conflito de gerações entre professores que trabalham na mesma instituição. Pode haver um conflito ainda maior entre coordenadores e a nova geração de professores. Sendo assim, há uma grande necessidade de mais estudos para entender esta nova geração e sua atuação no ambiente de trabalho.

É importante então, como diz Snoopy na história em quadrinhos abaixo (Fig. 14), aprendermos com o passado, vivermos o presente e olharmos para o futuro.



Figura 14 – Aprenda com o ontem. Viva para o hoje. Olhe para o amanhã. Fonte: www.womoney.com

O passado não nos dará todas as respostas, nem o futuro todas as soluções. No entanto, para vivermos o presente em toda a sua plenitude, precisamos aprender com o passado e não perder o foco no futuro.

Nosso papel como professores do século XXI é, então, buscar meios de ajudar o aluno a transformar informação em conhecimento utilizando as tecnologias disponíveis; assim, teremos ajudado a formar um cidadão autônomo, criativo e inovador. (CARDOSO 2010, p.72)

Referências

CARDOSO, J.S. Webquests e Web 2.0 como Projetos de Aprendizagem Colaborativa de Idiomas. In: **Anais Eletrônicos do 4º Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação: Comunidade e aprendizagem em rede**. Recife: NEHTE, 2012. www.hipertexto2012.com.br. Acesso em 07/07/2013.

CARDOSO, J.S. Tecnologia como uma ferramenta poderosa no aprendizado de idiomas. In: POSSAS, S. (org.). **Inglês na sala de aula: ação e reflexão**. São Paulo: Moderna/ Richmond, 2010.

CARPENTER, K. HR Meets Generation Y: Who is asking for too much? Postado em 12/04/2011. <http://nowsourcing.com/2011/04/12/hr-meets-generation-y-who-is-asking-for-too-much/>. Acesso em 07/07/2013.

CIMINO, V. **O Papel do educador na era da interdependência**. São Paulo: Clio Editora, 2007.

D'ELBOUX, Y. Aprendizado na era digital. In **Profissão mestre**. Ano 11 nº 130, 2010 (p. 15-19)

DUDENEY, G. & HOCKLY, N. **How to teach English with technology**. Harlow: Pearson Longman, 2007.

FILE, V. Novas tecnologias, antigas estruturas de produção e desigualdades. In: FREIRE, W. **Tecnologia e Educação: as mídias na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FREI, S., GAMMILL, A. & IRONS, S.. **Integrating technology into the curriculum**. Huntington Beach: Shell Education, 2007.

HARMER, J. **The Practice of English language teaching**. Harlow: Pearson Longman, 2007.

HUHMANN, H. 5 Ways to attract generation Y to your workplace. <http://sme-blog.com/guest-blog/5-ways-to-attract-generation-y-to-your-workplace> (29/09/2010). Acesso em 07/07/2013.

LOIOLA, R. Geração Y. **Galileu**. Edição 219 - Out de 2009. <http://revistagalileu.globo.com/> Revista/Galileu/0.EDG87165-7943-219,00-GERACAO+Y. Acesso em 07/07/2013.

MAINARDES, C. Uma nova geração de alunos. **Profissão Mestre**. Publicado online em 04/07/2013. Edição impressa de maio de 2013. <http://www.profissaomestre.com.br/index.php/reportagens/comportamento>. Acesso em 06/07/2013.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In MORAN, MASETTO & BEHRENS (2000). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus. (8ª Ed.)

REILLY, P. Understanding and teaching generation Y. **English Teaching Forum**. Nº 1, 2012.

SCHOFIELD, C.P. & HONORÉ, S. Who are Generation Y? Impresso em **The Ashridge Journal** em 2009. <http://www.ashridge.org.uk/website/content.nsf/w360/2009-w%20-%20generation%20y%20and%20learning?opendocument>. Acesso em 07/07/2013.

SCOFIELD JR. G. Conectado na preservação da Amazônia. **O Globo**. Caderno O País de 04/03/2012, p. 14.

SHAPIRO, B. Generation Y and why everyone does matter. Postado em 16/04/2012. <http://shapirocommunications.com/shapiro/generation-y-and-why-everyone-does-matter/>. Acesso em 07/07/2013.

**A LEITURA ONLINE E HIPERTEXTUAL COMO MEIO DE INSERIR
PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DIGITAIS NO CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO**

Jossemar de Matos Theisen – UCPel/UFPel*

Resumo: A leitura online está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, o que proporciona novos espaços de escrita e de interação. Nesse contexto, pode-se ressaltar que a internet, enquanto espaço de escrita e de leitura, não apenas traz novas formas de acesso à informação, mas proporciona também diferentes práticas de letramentos digitais. Este artigo tem como objetivo investigar se a leitura online insere práticas de letramentos digitais no contexto universitário. Para tal investigação, foi realizado um estudo de pesquisa dentro de uma perspectiva etnográfica, com um grupo focal composto por 10 universitários do Curso de Letras da Universidade Federal de Pelotas, RS. Os dados foram coletados através de um questionário com perguntas abertas e fechadas, além de narrativas, de entrevistas e também através da gravação do percurso de leitura online. Esse artigo apresenta um recorte dessa pesquisa, focando sobre três narrativas dos universitários. Como aporte teórico, fez-se o uso dos Novos Estudos do Letramento e de autores sobre leitura online e hipertextual. As análises tiveram como foco as marcas discursivas que revelaram como os universitários se inserem em práticas de letramentos digitais através da leitura online, a qual contribuiu de modo significativo para a prática acadêmica dos estudantes.

Palavras chave: Leitura Online. Letramentos Digitais. Universitários.

Abstract: Reading online is increasingly present in daily life, providing new spaces for writing and interaction. In this context it may be noted that the internet as a space for writing and reading, not only brings new ways to access information, but also provides different practices of digital literacies. This article aims to investigate if reading online inserts digital literacies practices in the university context. With that aim, an investigation was conducted within an ethnographic perspective, with a focus group composed of 10 students of the Letters Course of the Federal University of Pelotas, Brazil. Data were collected through a questionnaire with open and closed questions, narratives, interviews and recording of the online reading path. This article presents part of this research endeavour, focusing on three narratives. A theoretical contribution was made using the New Literacy Studies and studies on reading online and hypertext. The analyses were focused on the discursive marks that showed how the university falls in digital literacy practices by reading online, which has contributed significantly to the academic practice of students.

Keywords: Reading Online. Digital Literacies. University.

Introdução

A admissão de diferentes e novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) no cotidiano da sociedade atual vem transformando diversos setores, modificando formas de pensar, de comunicar e de entender o processo de ensino e de aprendizagem. Um dos pontos dessa mudança é a velocidade com a qual as informações e os conhecimentos se propagam, uma vez que não existem mais “donos do conhecimento”, todos podem ter acesso, através de uma prática de leitura online na web. No entanto, para a realização de tal prática, as pessoas necessitam estar inseridas em diferentes práticas de letramentos, as quais vão proporcionando essa interação, conforme a necessidade de cada um.

A internet vem possibilitando um novo meio de publicação de texto e atendendo a um leitor/ ciberleitor que reconfigura a cada momento o seu processo de leitura, ou seja, com o avanço da tecnologia, novos suportes e novas ferramentas de leitura e escrita vão surgindo. O suporte em que o texto está disponibilizado pode proporcionar uma leitura mais atrativa e dinâmica, no caso, na tela e online. Quando conectado à internet, é proporcionada uma “navegação” para o leitor, a qual conduz uma leitura hipertextual e multimodal.

As primeiras definições acerca dos letramentos focalizavam as habilidades de leitura e escrita. Atualmente, essa definição é muito mais complexa porque vai além das habilidades, devido às mudanças provocadas pelo mundo contemporâneo. Ser letrado hoje não é apenas uma circunstância, mas um processo contínuo no qual o sujeito está inserido para interagir/adquirir novas aprendizagens. Assim, os Novos Estudos dos Letramentos surgem para englobar a “Pedagogia dos Multiletramentos, Novos Letramentos e Multimodalidade”. Os Novos Estudos do Letramento estão relacionados a determinadas práticas sociais específicas. Segundo Street (2003), existem várias práticas sociais em diferentes contextos e, por isso o termo letramento (no singular) passaria a ser escrito e usado como letramentos (no plural). Os autores que seguem a linha do New London Group (1996) usam o termo “multiletramentos”, o qual aborda a leitura e a escrita em uma perspectiva que vai além da linguagem verbal, por usar outros recursos semióticos.

O conceito de letramento, ao ser incorporado à tecnologia digital, envolve o manuseio das ferramentas tecnológicas e a forma de como fazer uso das mesmas. Ser

letrado digitalmente representa a realização de modos de leitura e de escrita em situações que envolvem textos, imagens e sons em um novo formato, tendo como suporte o ambiente digital.

A leitura online e hipertextual como meio interativo de navegar na web

Refletir sobre a leitura online significa também destacar as modificações ocorridas na sociedade, já que nesta os suportes tecnológicos se fazem muito presentes. Esses já estão inseridos em diferentes práticas do cotidiano das pessoas, sem elas se darem conta desse processo. Muitas pessoas leem online diariamente e, apesar disso, não se consideram leitoras online e declaram não gostar de tecnologias. Esse fato pode estar relacionado a uma apologia antiga, ligada somente ao material impresso, o qual era considerado o portador do conhecimento. Muitas pesquisas têm comprovado que a aprendizagem pode ser mediada pelo computador e ser significativa. Cabe destacar que é preciso aprender a ler o mesmo texto em suporte diferente do tradicional-impresso (CHARTIER, 2005).

Para Levacov (2008), a transição do texto impresso para o eletrônico tende a criar uma mudança radical na maneira de acesso, de leitura e de entendimento da informação. A evolução das tecnologias digitais tem provocado alterações críticas nos modos de escrever e de ler, pois o uso de tecnologias implica em novos modos de relação entre os sujeitos e os objetos do conhecimento, abrangendo os textos e as leituras, ambos necessariamente plurais.

Ribeiro (2008) destaca que há traços em comum entre o pergaminho e a leitura no computador. Observa que o texto, no monitor, desloca-se de maneira parcial, sendo a leitura na tela como a de um livro paginado. Entretanto, no computador, diferentes serão os usos, se o computador está conectado ou não à internet e, se conectado à internet, qual o ambiente de navegação, ou seja, qual o hipertexto que o leitor vai escolher para navegar. A leitura na tela passou a ser popularmente chamada de “navegação”. É como se o leitor “navegasse” entre as diferentes informações escolhidas por ele mesmo. O texto, por sua vez, passou a ser chamado de “hipertexto”, já que envolve uma rede de páginas (arquivos) digitais e também relações entre textos. Os *links* permitem que o leitor tenha acesso imediato às referências feitas no texto ou a expansões de informações que o autor considerou pertinentes, embora não fundamentais para seu texto.

Ler no mundo virtual, para Burgos (2005), é sinônimo de navegar, momento em que o leitor interage com um ambiente formado por várias camadas de informação que se sobrepõem e interagem no ato da leitura, formulando assim a construção do sentido. Navegar ou “ler” em um hipertexto significa desenhar um percurso em uma rede que pode ser bastante complicada, porque cada nó de conexão pode conter uma rede inteira, e isso amplia exponencialmente suas possibilidades (LÉVY, 2008).

O advento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) possibilitou o surgimento dessa nova concepção de leitura, a qual não mais significa simplesmente decodificar códigos escritos nos textos, indo além. Por isso, a compreensão de leitura se amplia para se adequar às novas competências de leituras necessárias na internet, sobretudo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Para Santaella (2004), o ato de ler, na era digital, não se restringe apenas à decifração (decodificação) de letras, mas cada vez mais se vincula às relações existentes entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, textos e diagramação. A opção do leitor por um determinado trajeto supõe seu interesse ou envolvimento por este ou aquele tema, ou por determinado assunto e tópico. É preciso considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem.

O paradoxo do ciberespaço, quando tratado pelos analistas do processo de leitura, assume outras posições, em que se questiona a fatura de textos, que podem levar a um estreitamento do raciocínio e do pensamento por interferência da própria forma de uso (veloz) das ferramentas de navegação. Para Silva (2003), o leitor da internet ‘folheia muito, mas lê pouco’, ou seja, navega sem “fixar a âncora em determinado site”. Para os pesquisadores da leitura, é importante entender como o leitor navegador lê e de que forma se apropria dessa leitura. Nesse sentido, o hábito de leitura não vai diminuir por causa de o texto estar na tela, uma vez que, quem já lia no suporte impresso, consegue espontaneamente ler online. Esse leitor já pressupõe uma relação com a leitura que vai além da transposição do impresso para a tela.

O emprego progressivo da tecnologia em sala de aula vem determinar novas formas de aprender e provoca, necessariamente, novos hábitos de leitura, no caso, online e hipertextual.

Ao conduzir o leitor a navegações por espaços nunca visitados, a leitura online pode expandir seu mundo e, conseqüentemente, aumentar sua consciência crítica.

Novos estudos do letramento – Letramento Acadêmico e Digital

Os Novos Estudos do Letramento constituem-se em estudos críticos e reflexivos sobre os letramentos, uma vez que levam em consideração os valores, as questões de identidade e poder e as interações ocorridas nos eventos de letramento. Segundo Street (2006), estar envolvido em práticas de letramento significa que o sujeito está envolto em práticas sociais, nas quais são levados em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e também a história de vida do sujeito, ou seja, aspectos que constituem a formação desse sujeito. A prática dos letramentos, na perspectiva de uma teoria social, representa um conjunto de práticas sociais capazes de serem realizadas pelas pessoas em um contexto de poder e ideologia, e não como uma habilidade neutra.

Segundo Gee (1999), deve ser considerado o contexto em que o sujeito está inserido, assim como as formas de falar, ouvir, ler, escrever, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir que se tornam visíveis pelos Discursos, com D maiúsculo e no plural (GEE, 1999, FISCHER, 2007). Essas formas de ser no mundo, social e histórico, é que constituem o processo da linguagem. Por exemplo, os estudantes universitários podem ou não se sentir inseridos em práticas de letramentos, ou seja, esse aspecto vai depender das suas experiências anteriores e das suas ações/comportamentos nos novos espaços em que estes estejam inseridos. Segundo Bartlett (2007), o sujeito sempre está em processo contínuo de letramentos, ou seja, de aprendizagem de práticas da leitura e escrita, as quais podem ser impressas ou digitais.

Nessa mesma linha teóricos enfatizam os Novos Estudos dos Letramentos (GEE, 2004; DIONÍSIO, 2007; FISCHER, 2007), os quais consideram leitura e escrita situadas em práticas sociais específicas e definem letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto. Por ser a leitura uma prática de letramento, por esta constituir-se como um elemento cultural que ultrapassa a decodificação e se estende no decorrer de toda a vida dos indivíduos, essa prática é entendida como prática(s) de leitura no plural (VÓVIO, 2007; KLEIMAN, 1995).

Nesse contexto, surgem estudos voltados para os letramentos acadêmicos. O conceito de letramento acadêmico foi desenvolvido dentro da área dos Novos Estudos

dos Letramentos: Street, 1984; Barton, 1994; Barton & Hamilton, 1998; Gee 1996. Esses teóricos entendem que as práticas escritas não podem ser neutras ou deslocadas dos contextos de uso. A concepção de letramentos acadêmicos, desenvolvida dentro da área dos Novos Estudos dos Letramentos, trata das implicações e do entendimento de como se dá o processo referente às questões de aprendizagem no ensino superior.

Os autores Lea e Street (1998) destacam que a escrita do estudante universitário é compreendida a partir de três principais perspectivas ou modelos: estudo das habilidades, socialização acadêmica e letramento acadêmico. Só que levar em consideração o letramento apenas dentro desse modelo é desconsiderar a trajetória anterior de letramento do aluno. Dessa forma, é imposta a ele a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para inserir-se no contexto acadêmico. As ideias desenvolvidas pelos pesquisadores dos Novos Estudos dos Letramentos também abrangem os múltiplos letramentos que permeiam o contexto universitário como práticas sociais. Segundo Lea e Street (1998), o letramento acadêmico reconhece a escrita acadêmica como uma prática social, dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado que tenha influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção dos alunos. Essa abordagem envolve o currículo universitário e questões de déficit imposta pelas próprias intuições acadêmicas.

As pesquisas sobre os letramentos acadêmicos surgem quando se observa as escritas dos estudantes universitários que são procedentes de diferentes contextos, como classes sociais e conhecimentos culturais diversos. Ao ingressarem na universidade os estudantes são solicitados a escrever diferentes gêneros acadêmicos, dos quais ainda têm pouco ou nenhum conhecimento. Segundo os autores Lea e Street (1998) e Jones, Turner e Street, (1999), há um conflito visível entre o que a universidade solicita, espera da escrita dos estudantes, e o que realmente os acadêmicos conseguem escrever. Dessa forma, não há uma interação entre “os letramentos dos estudantes e os letramentos que lhe são exigidos na universidade”. Em muitas situações, não são reconhecidos os letramentos anteriores dos estudantes, os quais passam a ser vistos como “sujeitos iletrados” na universidade.

As abordagens tradicionais sobre letramento acadêmico tendem a se concentrar em maneiras de ajudar os estudantes a "adaptar as suas práticas para as da universidade" (Lea & Street, 1998). Atualmente, essa configuração está mudando, muitas pesquisas e relatos têm focado em reavaliar as práticas de letramento que os estudantes possam

precisar em suas vidas de trabalho, em suas vidas públicas como cidadãos e em suas vidas pessoais (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Os cursos universitários estão oferecendo mais oportunidades para os alunos participarem de práticas de letramento que são sejam relevantes para suas necessidades atuais e futuras na sociedade. No entanto, o reconhecimento atual, de que as práticas de letramentos sempre estão relacionadas e operam em contextos sociais e culturais (BARTON & HAMILTON 2000, GEE, 2000) instiga a pesquisar uma forma de como as universidades possam melhor apoiar as necessidades de letramentos acadêmicos de alunos iniciantes.

Também o letramento em contexto acadêmico diz respeito ao letramento crítico que, em certa medida, através da capacitação crítica para o uso dos letramentos dominantes, concede “poder” aos sujeitos. (GEE, 1999; LANKSHEAR, 2002). O letramento crítico tem como objetivo incluir o sujeito no mundo, incluí-lo em uma sociedade contemporânea que sempre está mudando a todo instante. O estudante necessita ter acesso às diferentes e amplas dimensões da linguagem que requer esse período tecnológico. Dessa forma, pode-se destacar o letramento digital e multimodal (COPE; KALANTZIS, 2000), que possibilita a integração e a inserção desse participante em práticas que envolvem suportes multimodais.

Desse modo, Soares (2002, p. 43) reconhece que diferentes tecnologias da escrita criam diferentes letramentos e afirma que “as tecnologias da escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita”. Essa proposição permite identificar a concepção de letramento digital para se referir à questão das práticas de leitura/escrita possibilitadas pelo computador e internet. Soares (2002) também destaca que o letramento digital pode ser considerado 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, diferente do impresso.

Buzato (2006, p.39) apresenta que “Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas”. Os letramentos digitais significam dar oportunidades para que toda a comunidade possa utilizar as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação como instrumentos de leitura e escrita que estejam relacionadas com as práticas educativas e com as práticas e contextos sociais desses grupos.

O letramento digital é uma prática que está presente em todos os contextos da sociedade e, por isso, a importância de ser trabalhado em ambientes educacionais, para que os sujeitos envolvidos em um contexto de aprendizagem passem a desenvolver e realizar as práticas sociais letradas em ambientes digitais. Dessa forma, tanto Shetzer e Warschauer (2000) quanto Xavier (2005) evidenciam a relevância de o letramento digital ser trabalhado em contextos educacionais.

Aspectos metodológicos – estabelecendo o vínculo

A abordagem da investigação foi realizada dentro de uma perspectiva qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002). A pesquisa qualitativa enfatiza a natureza repleta de valores de investigação e também busca soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. O pesquisador deve estar situado no mundo, para que o conjunto de práticas materiais e interpretativas dê visibilidade ao que se quer pesquisar. A metodologia utilizada para análise dos dados situa-se no âmbito da perspectiva etnográfica.

A etnografia, segundo Cubilos (2006), abrange os estudos que abordam a descrição cultural baseada na participação do pesquisador na vida diária de um grupo cultural definido sobre um período de tempo, descreve a cultura como conhecimento compartilhado e entendimento de sentido comum dos membros de um determinado grupo. Para Angrosino (2009, p. 30), a etnografia “é a arte e a ciência de descrever um grupo humano: suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”. Os autores Pope e Mays (2009) destacam que o grupo focal é um tipo de entrevista em grupo que valoriza a comunicação entre os participantes da pesquisa a fim de gerar dados. Permite a coleta de dados de diversas pessoas simultaneamente, valorizando a interação grupal para fornecer diferentes tipos de dados. No grupo focal, as pessoas são estimuladas a falar umas com as outras, a perguntar, a trocar histórias e a comentar sobre as experiências e os pontos de vistas uma das outras a respeito de determinados assuntos.

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Pelotas/RS com os alunos calouros no ano de 2012, que ingressaram no Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Inglês/Português e respectivas literaturas – e no Curso de Bacharelado em Letras. Os três sujeitos participantes da pesquisa possuem faixa etária entre 17 e 19

anos, dois sujeitos são do estado do Rio Grande do Sul e outro de São Paulo. Eles se dedicam aos estudos em tempo integral e participam de projetos de pesquisa e extensão na universidade.

Para esse trabalho, foi realizado um recorte dos dados que fazem parte de um *corpus* maior de pesquisa referente à tese de doutorado que está em andamento. O projeto de tese foi aprovado pelo comitê de ética em 18 de outubro de 2012. Os dados foram coletados em um grupo focal, desde o início do mês de novembro de 2012 até o final do mês de fevereiro de 2013. Devido à greve que ocorreu na universidade, o segundo semestre letivo de 2012 foi de outubro até metade de março de 2013. Foram escolhidos três textos narrativos dos estudantes que declararam ler online desde a sua infância e que estão muito familiarizados com o computador. Torna-se significativo investigar qual a postura desses acadêmicos em relação à leitura online e como fazem uso dela para seus estudos.

Descrição e Análises dos Dados

Os dados foram analisados de forma qualitativa a partir de marcas discursivas nos textos narrativos que revelaram os sentidos nos processos de letramentos digitais e a sua trajetória com a leitura online, uma vez que é através do discurso que se constitui a formação de um dado sujeito (BAKHTIN, 2002; SOBRAL 2009). O sujeito realiza avaliações sobre si mesmo e produz imagens através das interações realizadas com os outros. Desse modo, pela linguagem é possível compreender como os estudantes universitários se inserem em práticas de letramentos digitais e qual a sua postura em relação à leitura online. Para a realização das análises foram estabelecidas marcas discursivas nas narrativas dos sujeitos da investigação e levantaram-se três categorias: (1) Aspectos identitários em relação à leitura online; (2) Postura dos acadêmicos em relação à prática da leitura online; (3) Inserção das práticas de letramentos digitais vivenciadas pelos universitários.

Aspectos identitários em relação à leitura online

Atualmente, pode-se inferir que a sociedade vive em tempos de grande ebulição sócio-cultural-político-histórica, segundo os teóricos Hall (2011), que aborda sobre identidade, e Bauman (2001), que discute sobre a modernidade líquida. A inserção das

tecnologias afeta a maneira das pessoas atuarem na sociedade. Segundo Moita Lopes (2006), vive-se uma época em que os ideais da modernidade são questionados e repensados, incluindo a definição do sujeito, a sua identidade. Seguem os relatos dos sujeitos da pesquisa que estão relacionados com a concepção do sujeito pós-moderno.

- (1) Meu contato com o mundo virtual **começou aos seis anos de idade**, quando a internet ainda era algo muito diferente e **as atividades preferidas eram os jogos de computador**. S1
- (2) Desde pequena, aos meus cinco anos de idade, tenho um computador em casa e a **minha leitura digital começou com os jogos**. Meus pais instalavam jogos e eu precisava ler as instruções para conseguir jogar. Logo em seguida, a escola exigia que os alunos fizessem pesquisas, então comecei a utilizar o computador para algo além de jogos. S2
- (3) Nasci na década de 90, e sendo filho de um Analista de Sistemas, **creci já com computador em casa**. Desde muito novo acessava a **sites como o da Revista Recreio**, revista essa que ganhava dos meus pais, e **lia várias notícias online**. Enquanto crescia, passei a utilizar a internet para pesquisas escolares e por diversão, com leitura de curiosidades e informações que buscava sobre coisas que gostava (na época, desenhos, filmes, e com o tempo, livros), **além de jogar vários jogos**. S3

Os três estudantes declaram que interagiam com o computador conectado à internet desde a sua infância. No relato (1), pode-se inferir que havia pouco acesso à internet, ou seja, ainda era limitada e com acesso restrito. Hoje, tem - se mais acesso e cada vez mais veloz, o que permite rápida comunicação. O relato (2) deixa bem claro que os pais instalavam jogos no computador e, à medida que o sujeito lia para jogar, realizava uma leitura na tela. Quando ingressou na escola, foram-lhe exigidas pesquisas. Assim, o computador passou a ter outras funções e significados para esse estudante.

Os jogos eletrônicos podem trazer e possibilitar um conjunto de informações, conhecimentos e valores de forma bastante significativa. No relato (3), o estudante tinha computador em casa e com acesso à internet, o que pode estar relacionado ao fato de que ele morava em grande centro urbano, como já declarou em outros instrumentos da pesquisa, e também por seu pai trabalhar com computadores. Esse estudante já foi inserido em diferentes práticas de letramentos digitais, envolvendo a realização de leitura online por prazer e também para pesquisas escolares, além dos jogos.

As declarações dos sujeitos vêm ao encontro do que Gee (2004) destaca: quando um sujeito aprende novas linguagens sociais e consegue se inserir em diferentes grupos, passa a utilizar um *Kit*³¹ de identidades, o qual está relacionado com os modos de se expressar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, valorizar, sentir e usar diferentes ferramentas e suportes tecnológicos, com o objetivo de estar integralmente situado em determinadas práticas daquele contexto social.

Postura dos acadêmicos em relação à prática da leitura online

O mundo do ciberespaço aponta para novos atores na produção e no tratamento dos conhecimentos, além de diferentes formas de apropriação dos saberes. Com a internet, por exemplo, indivíduos e grupos podem navegar no oceano das informações e de conhecimentos disponíveis na rede, compartilhar e difundir suas experiências através da leitura e escrita em meio multimodal. Leffa (2012) aborda a evolução do suporte de leitura, desde as páginas do livro impresso, que eram “viradas diretamente pelos dedos”, depois a mudança das páginas com o uso do mouse e, por último, a volta do toque, mas agora na tela para ler online. Os estudantes estão cada vez mais sintetizados nesse mundo cibernético que conduz a um novo parâmetro de aprendizagem.

A chamada “geração digital” exige uma nova forma de aprendizagem que seja diferente de apenas receber o conhecimento pronto, sem que se proporcione interação e desafio. A interatividade no espaço virtual permite ao discente maiores possibilidades de construção do conhecimento com esclarecimento de dúvidas, proposição de sugestões, exposição de interesses e concretização de propostas investigativas. O aluno deixa de ser apenas um receptor, posicionando-se como sujeito ativo e construtor de sua própria aprendizagem (SILVA, 2003). Esses estudantes universitários chegam à universidade já familiarizados com as tecnologias e não possuem dificuldades em realizar leitura online. Seguem as declarações:

(4) Na universidade fazer **a leitura online é algo essencial**. Grande parte dos livros podem ser encontrados online, assim como artigos e críticas. (5) **Hoje em dia tudo pode ser feito online e a leitura torna-se algo essencial e até obrigatório**. S1

(6) **Já fiz leitura de e-Books, principalmente hoje em dia, que estou na faculdade e, baixando livros, evito gastar muito**. Para

³¹ Kit pode ser entendido com um conjunto, uma coleção de identidades para atuar em diferentes contextos sociais.

(7) **estes livros virtuais utilizo meu tablet.** Das ações que comecei a ter desde novo, mantive algumas: (8) **a leitura de notícias diariamente, o e-mail, as redes sociais** (menos o Orkut, obviamente!), **os e-Books, e ainda faço traduções** (desde os 13 anos, quando comecei a fazer legenda de séries), além de manter meu blog atualizado e participar de um portal de resenhas literárias que sou co-fundador, o Coolture News. S2

(9) **Depois de entrar para a faculdade, esse tipo de leitura foi muito mais produtivo, pois passei ler artigos,** trabalhos e sites específicos de pesquisa. Hoje em dia leio muitos artigos acadêmicos e de opinião, dissertações, notícias e pesquisas na internet, (10) **pois é uma forma muito válida de obter informações e conhecimentos sobre todas as áreas,** além de curiosidades e acontecimentos no mundo inteiro que dificilmente encontramos em outros meios de informação. S3

Os estudantes iniciaram seus percursos de leitura online ainda na infância e eles têm consciência da importância de realizar essa prática, principalmente agora que estão na universidade, conforme as declarações (4), (6) e (9). A leitura em diferentes suportes multimídia e hipermídia contrapõe-se ao tipo de leitura linear e fragmentada e rompe com estruturas tradicionais, proporcionando interatividade, diálogo, leitura em redes hipertextuais, pluralidade de navegações e relações de imagens, sons e movimentos nos textos, tornando a leitura muito mais atrativa. A autora Zavala (2010) destaca que o ambiente acadêmico deve ser um espaço democrático e enfatiza a necessidade de meios que possibilitem a inserção de todos os acadêmicos de forma adequada. Também nesse mesmo viés (STREET, 2002), enfatiza que, em vez de identificar competências em letramento superior como um conjunto 'básico', os alunos possam adquirir esta visão que também deve considerar a natureza social do letramento em termos de ideologias, relações de poder, valores e identidades.

Nas declarações (5) e (10), os S1e S3 destacam que atualmente “tudo pode ser realizado online”, que também é uma forma de estar informado e ter acesso ao conhecimento de todas as áreas. Essas afirmações podem se referir às modificações e à acessibilidade que as tecnologias proporcionam no dia a dia das pessoas em geral, principalmente dos estudantes acadêmicos, contexto em que eles estão inseridos. Essa afirmação vem ao encontro do que a autora Monte Mór (2007, p. 41) afirma, ao deixar claro que “ler é inseparável do ver, descrever, explicar e dos valores, ideologias, discursos, distribuição, conhecimento e poder”. Ser letrado, portanto, é usar leitura e escrita para agir em práticas sociais. O S2 tem consciência dessa importância, porque

continua lendo notícias diariamente, e-mails e participa das redes sociais (8). Também esse mesmo sujeito utiliza o tablet para ler online (7).

Segundo Bartlett (2007), o sujeito sempre está em processo contínuo de letramentos, ou seja, a prática da leitura e escrita, podendo essas serem disponibilizadas de forma impressa ou digital. Por isso a importância de os acadêmicos terem uma postura crítica sobre as tecnologias, incluindo a prática da leitura online.

Inserção das práticas de letramentos digitais vivenciadas pelos universitários

Atualmente, a troca do termo “tecnológico” por “digital” amplia o conceito, pois neste caso, passa a ser definido não só o aprendizado sobre os aplicativos e suas funções, mas também de todas as técnicas que envolvem o uso de mídias digitais, de computadores, incluindo escrever e ler textos nesse novo suporte – letramento(s) digital (is) ou práticas de letramentos digitais. Para estar inserido em uma prática de letramento digital o sujeito precisa ir além do manuseio de operar o suporte, desempenhando diferentes atividades que estejam relacionadas com a prática de leitura e escrita em ambiente tecnológico. Os sujeitos declaram que estão inseridos em diferentes práticas de letramentos digitais. Seguem as declarações:

- (11) Com o passar do tempo tive que **criar um e-mail e as redes sociais começaram a fazer sucesso**. Era algo novo e que todas as pessoas tinham acesso. (12) **Era preciso ler os e-mails, ler as instruções dos jogos, fazer os trabalhos escolares, pesquisar informações aleatórias**, ler o que as pessoas postavam nas redes sociais (Orkut, fotolog, twitter, entre outros) e nos blogs. S1
- (13) **Além disso, utilizo redes consideradas sociais, porém com funções de organização, como o Skoob para organizar leituras, o FilmoW para filmes e o Oranotag para séries televisivas**. Faço leituras virtuais também, nos últimos três anos, para manter atualizado meu blog (BlogDoRoma), que tem em média 10 mil visualizações mensais. Lá comento livros, músicas, filmes e séries que recomendo (ou não). S2
- (14) **Como a escola onde eu estudava exigia que não utilizássemos materiais da internet para fazer trabalhos**, (15) **a leitura online para mim começou bem mais tarde, aos 10 anos**, quando mudei de escola, fiz outros amigos e criei uma conta no Orkut (rede social na qual eu participava de comunidades sobre os ídolos e lia notícias sobre eles, encontrei parentes de outras

idades etc.). (16) **A partir daí me interessava em pesquisar letras de músicas, biografias de bandas e seus integrantes, visitava muitos blogs de amigos e conhecidos.** S3

Os três sujeitos participaram de redes sociais, conforme (11) e (12) desde que as mesmas começaram a fazer sucesso. O S2 destaca que faz parte de redes sociais (13) com funções organizadas e (14) aborda a concepção da escola que não valoriza os letramentos digitais e tampouco o que os alunos trazem de conhecimentos em relação às tecnologias. Essa declaração vem ao encontro do que Hamilton (2002) aborda ao dizer que é preciso também observar as relações sociais dos letramentos nas escolas, universidades e outros ambientes de aprendizagem, assim como as dimensões de poder dessas relações.

Esses estudantes estão inseridos em comunidades virtuais e dialogam com outros sujeitos. Também na declaração (16) pode-se perceber a interação através das práticas digitais e relacionar isso com a ideia de que a linguagem é um fenômeno eminentemente social, que se processa na e pela interação entre dois ou mais interlocutores - Bakhtin (2006). Dessa forma, o sentido construído na leitura desses textos vai emergir não só do processamento dos elementos verbais, mas também do processamento de todas as linguagens envolvidas nesse ato comunicativo.

O S2 declarou que iniciou seu processo de leitura bem mais tarde (15), aos 10 anos. A escola em que estudava não queria que os estudantes fizessem uso da internet para pesquisas escolares (14). Esse fato revela que a escola ainda era baseada apenas no suporte impresso para aprendizagem. Indo de encontro ao que propõe a escola, Buzato (2006) enfatiza que as pessoas precisam pesquisar na internet, publicar na internet e comunicar-se digitalmente no meio midiático.

Os sujeitos, através de suas narrativas, dentro do grupo focal, colocam-se numa posição exotópica (BAKHTIN, 2006), estabelecendo relações entre o passado e o presente, levando em consideração as suas trajetórias de se inserirem em práticas de letramentos digitais e a sua postura com a leitura online. Constroem outras identidades, pois há aspectos identitários flexíveis que são negociados nas práticas sociais (HALL, 2011). Os traços identitários revelam-se pelas práticas de leitura e escrita em que se inserem os universitários.

Considerações Finais

A internet vem se consolidando com um novo meio de publicação de textos e atendendo a um leitor/ciberleitor que reconfigura a cada momento o seu processo de leitura online. Com o avanço da tecnologia, novos suportes e novas ferramentas de leitura e escrita vão surgindo. Com isso, o leitor, além de saber decodificar e fazer inferências passa a exigir dos produtores de material escrito e/ou dos dispositivos para a leitura que repensem os designers dos recursos produzidos que melhor atendam às suas necessidades e interesses.

As novas práticas de leitura e escrita construídas online estão apontando para a necessidade de mudanças nos espaços educacionais. Os Novos Estudos do Letramento permitem refletir sobre o fato de que a aprendizagem acontece em determinadas práticas sociais, e que sempre o sujeito está em processo de adquirir novos letramentos. Um sujeito nunca vai estar totalmente letrado, uma vez que pode ter mais domínio de letramentos em uma determinada área do que em outras. Segundo Fischer (2007), que aborda as práticas de letramentos, e principalmente, letramentos acadêmicos, é preciso conduzir as práticas de letramentos a partir das experiências sociais dos alunos, aperfeiçoando-as e valorizando a diversidade presente no meio acadêmico.

Os resultados dessa investigação sugerem que a universidade deveria valorizar esses conhecimentos sobre as tecnologias trazidos pelos acadêmicos para refletir e conscientizar sobre as práticas digitais. Precisa-se refletir se os universitários estão utilizando as tecnologias para seu crescimento acadêmico ou apenas como uma forma mais fácil para a realização das tarefas solicitadas pela universidade. Nas declarações dos sujeitos, pode-se perceber uma postura positiva em relação ao processo da leitura online e sobre sua inserção em práticas de letramentos digitais.

Referências

- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BAUER, M. W. H.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. 4. ed. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BARTLETT, L. **To seem and to feel: situated identities and literacy practices**. Teachers College Record. Columbia University, v. 109, n. 1, p. 51-69, January 2006.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Literacy practices**. In: BARTON, D. et. al. Situated literacies :reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BARTON, D. Preface: **Literacy events and literacy practices**. In: _____. HAMILTON, M.; IVANIC, R. Worlds of literacy. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.
- _____. HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.
- BURGOS, Taciana de L. **O hipertexto eletrônico como instrumento de leitura: interfaces entre a linguística e as novas tecnologias**. In: I Encontro Nacional sobre Hipertexto: desafios linguísticos, literários e pedagógicos, UFPE, 2005. Anais... Recife, UFPE, 2005. Disponível em: <http://www.ufpe.br/hipertexto2005>. Acesso em: 20 jul. 2013.
- BUZATO, M. Letramentos digitais e formação de professores. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006, São Paulo. **Anais do III Congresso Ibero-Americano Educared**. São Paulo: CENPEC, 2006. p. 81-86. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/MarceloBuzato.pdf; acesso em 18 de julho de 2012.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1998.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- CUBILOS, M. F. **Etnografía: un enfoque para la investigación de weblogs en biblioteconomía y documentación**. Biblios. Ano 7, n 23, jan-mar. 2006.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- DIONÍSIO, M. L. **Educação e os estudos atuais sobre letramento. Perspectiva.** Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, jn/jun. 2007.
- FRADE, I. C. A. S. **Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita.** In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.* 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 29-83.
- FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.
- GEE, P.J. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling.** Londres: Routledge, 2004.
- GEE, J.P. **Reading as situated language: a sociocognitive perspective.** *Journal of Adolescence and adult Literacy.* V.8, n.44, May, 2001, p. 114-125.
- GEE, J.P. **Social linguistics and literacies.** *Ideology in discourses.* 2 ed. London /Philadelphia: The Farmer Press, 1999, p. 122-140.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed., 1. reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de letras, 2004. *Revista Perspectiva,* Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, 2007.
- KLEIMAN, A. **Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento.** In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs) *Ensino de língua: representação e letramento.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- LEA, M.; STREET, B. **The academic literacies model: theory and applications.** *Theory into Practice.* n. 45 v.4, 2006, p. 368-377.
- LEA, M.; JONES, S. **Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice.** *Studies in Higher Education,* 2011, vol. 36, nº 4, p. 377-393.

LEA, M.R.; STREET, B. **Student Writing in higher education: an academic literacies approach.** In : Studies in Higher Education . London, v. 23, n. 2, pp. 157-16, June, 1998.

[LEFFA, Wilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro.](http://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm) Revista de Estudos da Linguagem. Vol. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm>. Acesso em junho de 2013.

LEVACOV, M. **Do analógico ao digital: A comunicação e a informação no final do milênio.** FABICO – UFRGS. Disponível em: <http://www.filomenamoitamoodle.com/file.php/3/do_analogico_ao_virtual_2.pdf>. Acesso em: junho 2013.

NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures.** Harvard Educational Review, 1996, vol. 66, nº 1, p. 60-92.

POPE, C.; e MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção a saúde.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice.** London: Cambridge University Press, 1984.

SNYDER, I. A new communication order: researching literacy practices in the network society. **Language and Education**, 2010, p. 117-131.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. **Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento.** In: KLEIMAN, Ângela; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.) Letramento e formação do professor. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

———. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI; Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CRENÇAS DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE O USO DO FACEBOOK

Kyria Finardi*

Beatriz Pimentel**

Abstract: The aim of this study is to reflect about the use of social networks for educational purposes in general and for foreign language (L2) education in particular. In order to do so, the study analyzed L2 teachers' beliefs regarding the use of Facebook as an educational tool. A group of thirty L2 teachers answered a semi-structure questionnaire sent by email. Results of the study suggest that most of the L2 teachers who participated in the study use Facebook for personal and professional reasons though they tend to view this tool as still playing a supporting rather than an integrative role in L2 teaching practices and methodologies.

Keywords: Facebook, beliefs, L2 education

Resumo: O objetivo deste trabalho é refletir sobre o uso de redes sociais na educação em geral e no ensino de língua estrangeira (L2) em particular. Com esse objetivo o estudo analisou as crenças de professores de inglês (L2) sobre o uso do Facebook como ferramenta educacional. Um grupo de 30 professores de inglês responderam um questionário semi-estruturado enviado por email. Os resultados do estudo sugerem que a maior parte dos professores de inglês que participou no estudo usa o Facebook por motivos pessoais e profissionais ainda que essa ferramenta seja vista por eles como tendo um papel periférico e não integrante nas práticas e metodologias de ensino de L2.

Palavras-chave: Facebook, crenças, aprendizado de L2

Introdução

No início dos anos 90, os usuários da internet, na época denominados internautas, tinham como meios de comunicação virtual o correio eletrônico (e-mail) e chats como MIRC e ICQ. Apesar de a interação por meios dessas ferramentas serem em tempo real, esses aplicativos não ofereciam aos usuários possibilidades de criação de conteúdos.

Com a popularização da internet surgiram novas possibilidades de interação. A internet conhecida como 1.0 foi aos poucos perdendo espaço para a internet 2.0 que

* Mestre e doutora em Linguística Aplicada em Inglês e professora efetiva do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e dos Programas de Pós Graduação em Linguística (PPGEL) e Educação (PPGE) da UFES.

** Graduada em jornalismo, especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa e graduanda em Letras Inglês – UFES.

permite aos usuários criar e compartilhar conteúdos com outros usuários. Dentre as várias possibilidades de interação ofertadas pela web 2.0, as redes sociais tem se tornado cada vez mais populares mudando a forma como nos relacionamos com os outros e com o mundo.

Outro fenômeno que alterou significativamente nossa interação social na atualidade é a expansão da língua inglesa com o consequente aumento de possibilidades de acesso à informação disponível na internet (por exemplo FINARDI & FERRARI, 2008; FINARDI, PREBIANCA, MOMM, 2013). De acordo com Graddol (2006), em aproximadamente 5 anos (ou seja, em 2011 já que o estudo foi publicado em 2006) haveriam por volta de 2 bilhões de falantes de inglês no mundo. Este fenômeno altera o status do inglês que já não é uma língua estrangeira e sim um idioma internacional. A mudança no status do inglês afeta, por sua vez a abordagem de ensino de língua inglesa que se depara com a seguinte realidade no mundo globalizado que vivemos: a língua internacional e mais falada no mundo hoje (como L2) é o inglês e o meio de comunicação mais utilizado para transmissão e acesso à informação é a internet. Nesse cenário, novas metodologias de ensino de inglês como língua estrangeira terão que incorporar técnicas de desenvolvimento de letramento digital ao mesmo tempo em que ensinam o inglês como língua internacional de acesso à informação (FINARDI, PREBIANCA, MOMM, 2013).

Podemos dizer que a comunicação contemporânea é multimodal e inclui som, vídeo, imagem, palavra e tem a internet como principal veículo. Nesse cenário, a educação atual requer uma mudança de paradigmas com a consequente reavaliação de métodos tradicionais de ensino. Como já apontado em vários estudos (por exemplo, FINARDI, 2012), a educação precisa pensar em abordagens híbridas que conjuguem o método tradicional de ensino com o uso de computadores e tecnologias da informação e comunicação (doravante TICs) para fins educativos. No caso da educação de línguas, Kawer e Chun (1996) alertam que aprendizagem de línguas mediada por computador (doravante CALL) levanta a questão crítica de se existe ou não uma mudança no modelo de como as línguas são pensadas e aprendidas.

Em relação ao ensino de línguas mediado por computador (CALL), Kassop (2003) enfatiza que um dos benefícios dessa abordagem (CALL) é que ela pode resultar numa contribuição mais equilibrada entre professores e estudantes, tornando os alunos mais autônomos no processo de aprendizagem. Além disso, a linguagem usada pelos

alunos que utilizam essa abordagem (CALL) é comparativamente mais formal e bem estruturada do que a linguagem utilizada na sala de aula de língua presencial. Podemos extrapolar a sugestão de Kassop (2003) e dizer que se o CALL desenvolve a autonomia dos alunos de L2 a internet pode desenvolver muito mais, uma vez que pode ser usada tanto para o lazer quanto para o estudo, aumentando o contato com a cultura e língua alvo. Outro benefício que a internet pode oferecer para o aprendizado de L2 é que ela não apenas fornece linguagem estruturada e formal em L2, mas também linguagem autêntica e informal, em quantidades e qualidades imensuráveis.

A internet influenciou não só a forma como nos comunicamos no mundo globalizado, mas também o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Novas tecnologias da informação (doravante NTIs) tem mudado o conceito de letramento para incluir o letramento digital, além do conhecimento de inglês, como ferramentas de acesso à informação e inclusão social no mundo globalizado (FINARDI, PREBIANCA & MOMM, 2013). As novas tecnologias móveis das redes sociais, wikis e blogs, fazem com que a tecnologia seja usada tanto de forma pessoal quanto academicamente, diminuindo as fronteiras entre o que é pessoal e o que é acadêmico (KASSOP, 2003). Diante do cenário exposto acima e da urgência de pensarmos em formas de incluir novas tecnologias na educação em geral e no ensino de inglês (L2) especificamente, o objetivo deste estudo é refletir sobre o uso de uma rede social – Facebook- no contexto da educação de L2 – inglês. Para tanto, o estudo analisa os tipos de interações que os professores de L2 estabelecem através do Facebook para desvendar as crenças que professores tem com relação ao uso dessa ferramenta nesse contexto.

Processo da formação de crenças de professores

Segundo Pajares (1993, p.316) crenças são criadas através de um processo de enculturação onde tudo que aprendemos incidentalmente durante a vida, além dos elementos culturais (costumes, valores, pensamentos, sentimentos) presentes no mundo interagem formando nosso sistema de crenças.

Sendo as crenças construções sociais, o aluno e professor de língua estrangeira vão construindo as suas próprias crenças através de discursos e experiências com a língua estrangeira (BARCELOS, 1995) e com outros agentes do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Sabemos que no caso de professores, as crenças muitas vezes determinam a prática já que os professores parecem guiar sua prática

pedagógica mais pelas crenças do que pela teoria estudada durante a formação profissional (por exemplo, FINARDI, 2010). Nesse sentido, Finardi (2010) aponta para a necessidade de haver estudos que investiguem como as crenças se formam nos professores e como acontece a mudança das crenças, conhecimento e experiência, já que as crenças dos professores afetam as decisões que eles tomam na sala de aula afetando também o resultado da aprendizagem (FINARDI, 2010, p.6)

Numa pesquisa realizada Kagan (1992) sobre crenças de professores revisando 40 estudos, artigos e dissertações, o autor confirmou que ao entrar nos programas de estágio durante a universidade os futuros professores já trazem consigo algumas crenças pessoais sobre o que é ser um bom professor, além de imagens deles como professores, imagens e memórias deles como estudantes. Caracterizado como um país paternalista (BARCELOS, 1995), o Brasil é formado por pessoas que tem uma atitude passiva em relação à sociedade, inclusive no ensino. Devido a esse fato, algumas crenças originadas na infância, tais como o papel do professor como transmissor de conhecimento, continuam vigentes mesmo com o passar dos tempos. Os professores já esperam uma atitude passiva dos alunos, e os alunos criam uma resistência num ensino com maior autonomia por parte dele (BARCELOS, 1995).

Barcelos (1995), em uma pesquisa etnográfica realizada com o objetivo de caracterizar a cultura de aprender língua estrangeira, conclui que: 1) os alunos de Letras e alunos de outros cursos, não enxergam o curso de letras com bons olhos; 2) os alunos de Letras consideram o curso fraco e muitos afirmaram que entraram no curso por ser uma área menos concorrida; 3) muitos estudantes julgam a língua pelo seu valor estético e afirmaram cursar Letras Inglês por acharem a língua bonita; 4) somente a minoria dos alunos entrevistados demonstrou a vontade de querer lecionar o idioma ao final do curso; 5) com relação às expectativas de aprendizagem de inglês durante o curso de Letras, os alunos são motivados pelo desejo de dominar a língua estrangeira e; 6) os alunos tem uma expectativa positiva do curso livre de idiomas (em relação ao curso regular no ensino básico), referindo-se à essas instituições como o lugar ideal para aprender inglês (BARCELOS, 1995). Barcelos sugere (1995, p. 39), que alunos de Letras que desejem ser professores de línguas, tenham mais oportunidades para refletir sobre suas crenças sobre a língua, o papel do professor de línguas e o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Tecnologias no ensino de L2

O boom digital do século XXI fez com que alguns autores (por exemplo THE NEW LONDON GROUP, 2000) enfatizassem que os educadores deveriam estar cientes da diversidade de contextos e culturas ao ensinar uma língua estrangeira (L2). Para isso, educadores deveriam levar em consideração a variedade de formas de textos e tecnologias disponíveis na atualidade. Guth e Helm (2011) afirmam que há mais de uma década já se sabe que apesar do ensino/letramento tradicional ainda serem necessários, eles já não são suficientes para dar conta de formar cidadãos preparados para atuar num mundo globalizado.

O cidadão contemporâneo deve ser letrado também digitalmente (ESHET-ALKALI, et al. 2004 apud FINARDI, 2012). Ser digitalmente letrado não é somente saber usar os diversos aparelhos tecnológicos, mas ter habilidades digitais tais como a construção de um conhecimento não linear, através do uso de hipertexto, e também o que Eshet-Alkal (2004) chama de “reproduction skills” – ou a utilização de produção digital que já existe para criar algo novo e significativo.

Blake (2008) sugere que a máquina não substituirá o professor no futuro, porém os professores que não forem digitalmente letrados serão substituídos por aqueles que saibam fazer uso dessas tecnologias. Teixeira e Finardi (no prelo, nesta edição) descrevem um curso de formação de professores universitários para o uso de TICs concluindo que o maior desafio ao uso de tecnologias na educação hoje não está no acesso à tecnologia mas sim na formação de professores. Assim, é preciso investir na formação de professores para o uso de NTIs.

Finardi (2012) sugere que muito ainda precisa ser feito e estudado sobre o impacto de diferentes aspectos da tecnologia no processo de aprendizagem em geral e na aprendizagem de L2 especificamente no que ela é corroborada por Towner e Muñoz (2011) quando afirmam que apesar da ubiquidade da internet e das redes sociais, o papel das redes sociais na educação e seu uso na sala de aula foi pouco explorado empiricamente até o momento. Os trabalhos apresentados no V Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologia Educacional e publicados nesta edição especial representam uma tentativa de sanar essa lacuna na literatura.

Com o intuito de ajudar os professores de língua inglesa a tomar decisões informadas no tocante ao uso das TICs combinadas ao ensino tradicional, Finardi (2012) revisou quatro estudos de caso do uso de diferentes recursos digitais (ebook, software educacional, voicethread e CALL) para o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. O primeiro estudo revisado por Finardi (2012) foi sobre o uso de livros digitais (ebook) e aplicou um questionário para coletar dados de 30 estudantes universitários com o objetivo de investigar as percepções de alunos sobre o livro digital. Resultados do estudo mostraram que os alunos acharam o livro digital uma ferramenta valiosa para o aprendizado e o uso da tecnologia fez com que os estudantes participassem mais na sala de aula, tornando a aula mais interativa. O segundo estudo revisado por Finardi (2012) investigou o impacto de um recurso digital da web 2.0- o Voicethread – no desenvolvimento da produção oral em L2. O voicethread é uma ferramenta de prática oral colaborativa assíncrona através da qual o usuário pode gravar a sua fala e postar em um fórum onde interage com outros participantes. Weissheimer (2012, apud FINARDI, 2012) utilizou essa ferramenta numa abordagem híbrida de ensino de L2 com o objetivo de medir variações na fluência e na acurácia na fala de L2 dos participantes que usaram o Voicethread e concluiu que a combinação de métodos tradicionais usados na sala de aula com as tarefas online através do Voicethread contribuíram para o desenvolvimento da fluência dos aprendizes. O terceiro estudo revisado por Finardi (2012) analisou a validade de um software educacional criado com o objetivo de ensinar inglês para iniciantes focando em aspectos da interação entre o software e o aprendiz. Os resultados do estudo mostraram que o software foi uma ferramenta eficiente no ensino da L2. O último estudo revisado por Finardi (2012) analisou a aquisição de vocabulário em inglês através do ensino mediado por computador (CALL). Estudantes de inglês instrumental mesclaram aulas tradicionais com o uso de atividades mediadas por computador através de uma plataforma MOODLE. Os participantes alegaram que o acesso direto a dicionários online e sites de pesquisa do CALL contribuiu para o processo de aprendizagem.

Depois de analisar os quatro estudos Finardi (2012) concluiu que as abordagens que mesclam aulas tradicionais com internet e tecnologia, denominadas abordagens mistas ou híbridas, são apontadas como a melhor opção para lidar com o ensino de inglês na atualidade, já que promovem o desenvolvimento de novas habilidades, autonomia por parte do aprendiz e a criação de novos espaços educacionais onde o

aluno pode desenvolver o letramento digital ao mesmo tempo em que aprende uma L2 (FINARDI, 2012).

Redes Sociais

As plataformas de redes sociais como Facebook e Orkut fazem parte da geração internet 2.0 (STEVENSON & LIU, 2010) e possibilitam que usuários utilizem seu perfil para postar vídeos, fotos, compartilhar arquivos, participar de grupos e chats em tempo real. Baralt (2010) define redes sociais como ambientes online de interação social onde as pessoas podem se comunicar, estabelecer uma rede de contatos e promover o multiculturalismo.

Lima e Finardi (no prelo) enfatizam o fato das redes sociais proporcionarem recursos que promovem interatividade, criatividade, colaboração e autonomia para produzir conhecimento, de tal sorte que as redes sociais devam ser consideradas ferramentas com grande potencial pedagógico para o ensino de L2. De acordo com Baralt (2010) o uso das redes sociais na aprendizagem do Inglês possibilita que os alunos observem formas específicas de uso da L2 como a linguagem cotidiana e pessoal.

Towner e Muñoz (2011) realizaram uma pesquisa com alunos de uma faculdade privada nos Estados Unidos sobre as percepções que eles tinham sobre o Facebook. Mais de 100 questionários foram respondidos e os resultados mostraram que 22,5% dos alunos entrevistados acredita que o Facebook deve ser usado socialmente e não com fins acadêmicos. Esse resultado aponta para a constatação de que ainda existe uma resistência muito grande por parte dos alunos em relação à possibilidade de uso do Facebook como instrumento pedagógico. Nesta mesma pesquisa foi constatado que em média os professores passam a mesma quantidade de tempo no Facebook que os alunos, entre 31-60 minutos diários. Isto é um indicativo de que os professores também estão integrados nas redes sociais e fazem uso da plataforma regularmente, mas assim como os alunos, os professores só enxergam o Facebook como um meio de comunicação social e entretenimento, desconfiando de seu potencial acadêmico.

Estatísticas do grupo Social Bakers (2012) mostram que o total de usuários do Facebook em 2012 no Brasil era de 66.552.40. Atualmente o Brasil ocupa a segunda

posição no ranking de países com maior número de usuários. O maior grupo é o da faixa-etária entre 18-24 anos com um total de 21.733.760 usuários, seguido pelos usuários que tem entre 25 a 34 anos. As novas gerações de alunos do ensino médio no Brasil usam comunidades virtuais como Facebook e Twitter para comunicação e diversão (LIMA & FINARDI, no prelo). Com vistas a esses números e seguindo Baralt (2010) podemos sugerir que professores de L2 no Brasil tem um quadro favorável uma vez que grande parte da população tem um perfil na comunidade virtual. Assim, professores e pesquisadores podem escolher entre centenas de sites de rede social a melhor opção para a sala de aula, dependendo do objetivo, dificuldade e necessidade do aluno.

Downes (2005) constata que o uso das tecnologias da Web 2.0 na sala de aula pode ajudar professores a atingir a última geração de aprendizes (nativos digitais) que já está fortemente imersa no mundo da Web 2.0 fora da sala de aula (DOWNES, 2005, apud STEVENSON & LIU, 2010). Além da vantagem de atingir a geração de nativos digitais (PRENSKY, 2001), o uso das redes sociais pode tornar o processo de aprendizagem da língua mais real e significativo desde que usado com referenciais adequados (LIMA & FINARDI, no prelo).

Metodologia

Este estudo tem como objetivo refletir sobre o uso de redes sociais na educação em geral e no aprendizado de L2 especificamente. Para tanto o estudo analisa o tipo de interação realizada através do Facebook por professores de inglês a fim de desvendar as crenças que subjazem essas interações. Um questionário com três perguntas, duas perguntas fechadas e uma pergunta aberta foi aplicado via email para 30 professores de inglês como língua estrangeira de um centro de línguas e de um curso de licenciatura em Letras e Literatura da língua Inglesa. O questionário aplicado continha três perguntas, quais sejam: 1) se ele usava o Facebook para se comunicar com alunos, 2) o tipo de interação que ele tinha no Facebook, 3) como a interação era realizada.

O estudo utilizou uma abordagem híbrida (DORNYEI, 2007) analisando os dados oriundos do questionário de forma qualitativa e quantitativa. Dos 30 participantes que responderam ao questionário semi-estruturado, todos são ou foram estudantes de Letras e apenas 5 não são ou nunca foram professores do centro de línguas. Os trinta

participantes do estudo tem faixa etária entre 20 a 30 anos de idade, sendo 13 deles do sexo masculino e 17 do sexo feminino.

Resultados

Análise quantitativa

Com relação à primeira pergunta do questionário aplicado, temos os seguintes dados:

Quadro 1: Você usa Facebook para falar com alunos e professores?

| Respostas | N |
|--|----|
| Sim | 12 |
| Não | 2 |
| Só professores | 8 |
| Só alunos | 2 |
| Só interajo com alunos quando eles solicitam | 6 |

O quadro acima mostra que a maior parte dos participantes tem como “amigos” no Facebook professores e alunos. Entretanto, 10% dos participantes não adicionam alunos por acreditar que o Facebook expõe muito a vida pessoal deles. Esses professores afirmaram preferir manter certa distância entre vida pessoal e profissional.

Na pesquisa realizada em 2010 por Towner e Muñoz, os resultados também indicaram que um dos fatores que prejudica a interação entre professores e alunos é a distância que deveria ser mantida, segundo a percepção de alguns participantes, entre profissional-pessoal. Os professores temem acabar se expondo muito sabendo demais sobre a vida do aluno, o que pode afetar a relação aluno-professor (TOWNER & MUÑOZ, 2010).

A segunda pergunta do questionário tinha como objetivo verificar o tipo de interação realizada através do Facebook. O quadro 2 abaixo mostra os resultados quantitativos dessa pergunta.

Quadro 2: Para quê você usa o Facebook?

| Utilidades do facebook | N |
|------------------------|----|
| Interação | 30 |

| | |
|---------------------------------------|----|
| Diversão | 30 |
| Fins profissionais/acadêmicos | 10 |
| Ferramenta extra/fora da sala de aula | 10 |
| Fins pedagógicos | 1 |

O quadro acima mostra que todos os participantes da pesquisa usam o Facebook para entretenimento e diversão. Os participantes acreditam que a rede social é uma maneira de manter as relações que eles têm fora do mundo virtual. Dessa forma, pode-se sugerir que os professores de inglês que responderam ao questionário acreditam que o Facebook é em primeiro lugar uma ferramenta de comunicação para ser usada com amigos feitos fora das redes sociais, colegas de classe e familiares, onde as distâncias geográficas deixam de existir.

Apesar de 90% dos participantes terem alunos entre os “amigos” do Facebook, apenas 33% utilizam o Facebook como uma ferramenta de apoio à aula tradicional. Grupos específicos foram criados por 20% dos professores, entretanto, a interação que acontece nesse espaço é informal (lembretes de provas, festinhas, post de música, curiosidades, dúvidas) sem ter, necessariamente, fins pedagógicos. Towner e Muñoz (2011) definem como aprendizado informal aquele onde não tem nota, certificado ou pontos e onde a comunicação do professor é espontânea, não planejada. Exemplos de aprendizado informal são datas de prova, marcar encontro com alunos, passar nota por mensagens inbox, entre outros (TOWNER & MUÑOZ, 2011).

Análise qualitativa

Em relação à interação no Facebook, a interação do tipo informal foi o tipo mais frequentemente encontrado entre os participantes do estudo como relatou o participante 14:

“Com alunos converso 95% do tempo em inglês. Conversamos sobre coisas que postei ou que eles postaram e também temos grupos fechados para as turmas que leciono. Daí combinamos festinhas, praticamos a língua, lembro das datas das provas, etc...”
(Professor de inglês, 30 anos).

Como se pode notar na fala do participante 14, apesar da comunicação via Facebook ser do tipo informal (e não necessariamente pedagógica ou formal), no caso do ensino de L2, podemos dizer que a interação via Facebook pode alcançar um objetivo bem pedagógico já que a interação é feita, em sua maior parte, através do conteúdo do aprendizado, neste caso, o inglês.

Com relação ao uso do Facebook como uma extensão da sala de aula, apenas 10 participantes alegaram utilizar o Facebook como uma extensão do que foi visto em sala de aula como mostra a fala do participante 5 que foi minoria nesse quesito:

“Recebo writing assignments pelo facebook e no mesmo os corrijo. Posto dicas, musicas, pe uso para interagir e melhorar o relacionamento aluno - professor.” – (Professora e estudante de Letras – 23 anos).

O fato de a participante 5 receber e corrigir trabalhos no Facebook sugere que apesar do potencial do Facebook para desenvolver dois conteúdos ao mesmo tempo, a aprendizagem de inglês e o desenvolvimento do letramento digital já que os alunos tem que saber salvar, enviar e postar mensagens para interagir nesse ambiente; poucos professores fazem uso dessa possibilidade da rede.

Pelo discurso da participante 5, podemos ainda observar que mesmo aqueles professores que exploram o Facebook como uma ferramenta de aprendizagem para receber e corrigir trabalhos, a maior parte das interações via Facebook acaba sendo informal, sem um planejamento pedagógico, o que resulta num hibridismo de aprendizagem formal e informal, talvez a melhor forma de aprendizado. Entretanto, essa sugestão não passa de especulação já que, como dito na introdução este estudo, pouco tem se estudado e provado empiricamente sobre o potencial das redes sociais na educação em geral (TOWNER & MUÑOZ, 2011).

Apenas o participante 16 parece fazer uso do Facebook se aproximando da noção de aprendizagem formal uma vez que avalia os alunos pelo que produzem tanto no Facebook quanto na sala de aula tradicional:

“em algumas turmas avançadas, os alunos publicaram “diários de aula” como parte da tarefa de casa. Sempre um aluno escrevia um tipo de resumo e avaliação da aula dada recentemente”.

(Professora do centro de línguas, 30 anos).

Há ainda, professores que acreditam que a interação no Facebook não só não é pedagógica como também pode atrapalhar o desempenho acadêmico por oferecer uma distração, como fica evidente na fala da participante 7.

“Apesar de ter facebook não gosto de utilizá-lo como fonte de estudos, pois a meu ver, nem todos são adeptos ao facebook, já que os que acessam frequentemente fazem por diversão. Geralmente, quando tento acessar a minha conta do “face” para estudar algo, acabo me distraindo com as postagens que vejo ou com alguém que me chama no chat, e conseqüentemente os estudos ficam de lado. Sendo assim, costumo me comunicar com os alunos por e-mail. De acordo com eles, o e-mail é muito mais acessado que o facebook.” (Professora e graduanda – 27 anos)

A análise das falas dos professores entrevistados acima mostra que apesar da internet 2.0 oferecer um bom potencial para desenvolver a autonomia do aprendiz e o contato com a língua alvo no caso da aprendizagem de L2, e apesar de todos os recursos potencialmente pedagógicos que o Facebook oferece aos usuários como postagem de vídeos, fotos, artigos, compartilhamento de documentos, para citar apenas alguns, muitos professores ainda resistem seu uso de forma acadêmica em geral e no ensino de segunda língua especificamente.

A análise das falas dos professores também nos permite identificar algumas crenças com relação ao uso do Facebook . A primeira crença identificada se relaciona com o uso do Facebook com fins de diversão apenas. A participante 7 acredita que redes sociais atrapalham os estudos e não deveriam ser usadas como ferramenta de aprendizagem. Baseado na sua própria crença ela prefere nem tentar usar a rede como um método de aprendizagem da L2, já que considera que seria um fracasso. Deriva dessa crença que o Facebook não é educacional e pode até atrapalhar o desempenho acadêmico através da distração possibilitada pelo uso de chats e aplicativos (jogos). Outra crença identificada se relaciona com a preferência dos alunos. Segundo relatou a participante 7 acima, os próprios alunos parecem preferir o uso do e-mail para fins acadêmicos.

Também podemos identificar que aqueles professores que fazem uso do Facebook como ferramenta extra se limitam a usar o Facebook para receber tarefas apenas, apesar da plataforma oferecer diversas possibilidades, como envio de áudio e vídeo. Isto indica que talvez exista um desinteresse dos professores em promover o uso de forma mais comunicativa entre os usuários dos grupos. Também pode ser pelo fato de ser mais fácil dar o feedback na produção escrita que oral, no caso se L2.

Conclusão

O objetivo desta pesquisa foi refletir sobre as possibilidades de uso do Facebook no contexto de ensino de L2 analisando a forma como os professores de inglês interagem com os alunos através das redes sociais e as crenças que norteiam essa interação. Desde a chegada da internet 2.0 os usuários da rede tiveram a possibilidade de compartilhar conteúdos, criar e interagir de uma forma não vista anteriormente. O potencial tecnológico no ensino da língua inglesa tem levado pesquisadores a investigar a conexão entre tecnologia e ensino. Entretanto, a análise de dados coletadas nesta pesquisa apontou que apesar de todos os participantes da pesquisa fazerem parte do Facebook e interagirem diariamente, o Facebook é visto como um suporte extra que pode ajudar na interação aluno-professor, mas ainda não é reconhecido como uma ferramenta relevante de suporte ao ensino em geral e ao ensino da língua inglesa especificamente.

Referências

- BAKHTIN, M. A interação verbal. In: Marxismo e Filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARALT, M. The Use of Social Networking Sites for Language Practice and Learning. Florianópolis. 2011. p. 277-303.
- BARCELOS, A.M.F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras. Dissertação de mestrado. UNICAMP, 1995.
- BLAKE, R. J. Brave new digital classroom: technology and foreign language learning. Washington D.C.:Gerogetown University Press, 2008.
- CHUN, M. D. Using Computer-assisted class discussion to facilitate the acquisition of interactive competence. System. 1996. p.57-73

DORNYEI, Z. Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies. Oxford University Press. 2007.

FINARDI, K. Teachers' beliefs on and use of ludic language in the EFL class. Lambert Academic Publishing AG & Co.KG, 2010.

_____. Crenças de Estagiários de Letras Inglês sobre a Prática nas Escolas Públicas - Um estudo de caso. In: III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, 2011, Taubaté. III Congresso Latino Americano de Profissionais de Línguas. Taubaté: Editora da Unitau, 2011. p. 403-419.

_____. Technology and L2 learning: Hybridizing the Curriculum. In: III Congresso Internacional ABRAPUI, 2012, Florianópolis. Language and Literature in the Age of Technology-Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI. Universidade Federal de Santa Catarina. BECK, M. S.; SILVEIRA, R.; FUNCK, S. B.; XAVIER, R. P. (Organizadoras). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. v. 1. p. 1-8.

FINARDI, K. ; FERRARI, L. Reflecting on the English(es) taught in Brazil. Crop (FFLCH/USP), v. 13, 2008. p. 205-214.

FINARDI, K.; DALVI, M.A. ENCURTANDO AS DISTÂNCIAS ENTRE TEORIA-PRÁTICA E UNIVERSIDADE-ESCOLA NO ENSINO DE LÍNGUAS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Intersecções (Jundiaí), v. 5, 2012, p. 115-127.

FINARDI, K.; PREBIANCA, G.; MOMM, C. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. Revista Cadernos do IL, v. 46, p. 193-208, 2013.

GRADDOL, D. English Next. London: British Council. 2006.

GUTH, S., HELM, F. Developing Multiliteracies in ELT Through Telecollaboration. ELT Journal Advance. May 11,2011.

KAGAN, D. M. Implications of research on teacher belief. 1992. p-p 65-90

KASSOP, M. Ten ways online education matches, or surpasses face to face learning. In: The Technology Source. University of North Carolina. 2003.

LIMA, S.; FINARDI, K. Redes Sociais, Método Comunicativo e Ensino de Inglês em Escolas Públicas: reflexões de um estudo de caso no Espírito Santo. Trabalho submetido à Revista Glauks, fev. 2013.

PRENSKY, M. On the Horizon, MCB University Press, vol. 9, n. 5, 2001.

SOCIAL BAKERS. Disponível em: www.socialbakers.com/facebook-statistics/brazil

Acessado em 18 de abril de 2013.

STEVENSON, M.; LIU, M. Learning a Language with Web. 2.0: Exploring the Use of Social Networking Features of Foreign Language Learning Websites. The University of Texas. CALICO Journal, p-p 233-259. 2010.

TOWNER, T.; MUÑOZ, C. Facebook and Education: A Classroom Connection? IN: Charles Wankel. Educating Educators with Social Media (Cutting-edge Technologies in Higher Education, V. 1), Emerald Group Publishing Limited, 2011, p. 33-57.

TEIXEIRA, D.; FINARDI, K. TICs no ensino presencial e formação de professores: evidências de um curso de educação continuada na UFES. Artigo aceito para publicação na edição especial da ABEHTE da revista Contextos Linguísticos, Julho, 2013

Anexo

Transcrição da resposta dos professores para a seguinte pergunta: como é realizada a interação com os alunos?

Participante 1 - “Participo de grupos de discussões, agendamento de aulas e planejamento coletivo. Nunca usei como uma ferramenta pedagógica”.

Participante 2 - “Só falo com meus alunos quando é aniversário de algum deles. Gosto de escrever alguma mensagem em inglês”.

Participante 3 - “Procuro através do facebook levar o aprendizado além da sala de aula fazendo um link com a teoria e a prática”.

Participante 5 - “Recebo writing assignments pelo Facebook e no mesmo os corrijo. Posto dicas, música e uso para interagir e melhorar o relacionamento aluno-professor”.

Participante 7 - “Apesar de ter Facebook, não gosto de utilizá-lo como fonte de estudos, pois ao meu ver, nem todos são adeptos ao Facebook (tem muita gente que tem, mas raramente acessa). Já os que acessam frequentemente o faz por diversão. Geralmente, quando tento acessar minha do Facebook para estudar algo, acabo me distraindo com as postagens que vejo ou com alguém que me chama no chat, e conseqüentemente os estudos ficam de lado. Costumo me comunicar com meus alunos por e-mail. De acordo com eles, o e-mail será muito mais acessado do que o Facebook”.

Participante 10 - “Só tenho conversas informais. Quando os alunos “falam” em inglês, respondo em inglês, mas nunca começo uma conversa na língua inglesa”.

Participante 15 - “Através do grupo os alunos tiram dúvidas e compartilham alguns materiais. Participo de grupo de professores nos quais há compartilhamento de arquivos, mas geralmente participo passivamente”.

Participante 17 – “Normalmente formamos um grupo no Facebook para responder perguntas e tirar dúvidas que surgiram depois da aula. Em algumas turmas avançadas, os alunos publicaram “diários de aula” como parte do dever de casa. Toda semana um aluno escrevia um tipo de resumo e avaliação da aula dada”.

Participante 22 - “Geralmente envio links interessantes relacionados aos conteúdos trabalhados em sala de aula e aviso sobre oportunidades de cursos e bolsas de estudo”.

Participante 24 – “Converso 95% do tempo em inglês sobre coisas que postei ou que eles postaram. Temos grupos fechados para as turmas que leciono”.

Participante 25 - “Uso o Facebook para corrigir writing assignments, crio um grupos para as turmas que leciono para interação e dúvidas sobre a aula”.

Participante 27 – “Criei um grupo para meus alunos onde lembro de provas, dias que não haverão aula, algum texto ou homework. Às vezes até pequenas dúvidas são tiradas via Facebook”.

Participante 30 - “As interações que tenho no Facebook são para fins sociais e acadêmicos, nunca criei grupo para os alunos e evito adicionar alunos na minha página pessoal”.

TICS E INTERAÇÃO TRANSCULTURAL NO ENSINO DE L2

Kyria Finardi*

Jackson Reder**

Resumo: O objetivo deste trabalho é refletir sobre formas de desenvolver a competência comunicativa na língua estrangeira (L2) através do uso de abordagens híbridas de ensino que incorporem tecnologias da informação e comunicação (TICs) como formas de aumentar o contato com a língua e cultura alvo e desenvolver a autonomia do aprendiz de L2. Para tanto, o estudo descreve um projeto de ensino que utilizou uma metodologia híbrida de ensino de L2 com uso de TICs e que foi aplicada a estudantes do nono ano de uma escola pública em Vila Velha, ES. A metodologia aplicada no projeto de ensino descrito no estudo incorporou o uso de vídeos, atividades no laboratório de informática da escola acessando um curso no laboratório virtual da Universidade do Oregon (ANVILL), interação em uma rede social e o uso de um software. Os resultados do projeto de ensino sugerem que abordagens híbridas que incorporam TICs promovem maior motivação e autonomia no aluno além de propiciarem o desenvolvimento da competência comunicativa em L2.

Palavras-chave: Abordagens híbridas de ensino de L2. TICs. Competência comunicativa.

Abstract: The objective of this study is to reflect on ways to develop the communicative competence in L2 through the use of blended methodologies which incorporate the use of information and communication technologies (ICTs) to increase the contact with the target language and target culture to develop learners' autonomy. With that aim the study describes a teaching project which used a blended methodology incorporating ICTs applied to a group of nine graders of a public school in Vila Velha, ES. The methodology applied incorporated the use of videos, activities in the computer lab accessing a course in the virtual lab of the University of Oregon (ANVILL), the interaction in a social network and the use of a software. Results of the teaching project suggest that blended methodologies that incorporate ICTs promote more motivation and autonomy in L2 learners besides the development of communicative competence.

Keywords: L2 blended methodologies. ICTs. Communicative competence.

Introdução

* PhD em Inglês e Linguística Aplicada, professora permanente do Departamento Linguagens, Cultura e Educação e dos Programas de Pós Graduação em Linguística (PPGEL) e Educação (PPGE) da UFES

** Licenciado em letras inglês, candidato mestrado em Linguística Aplicada, professor na UMEF Joffre Fraga

Como professores de língua inglesa como língua adicional (doravante L2), professora formadora (FINARDI, 2011; FINARDI & DALVI, 2012) e pesquisadora do desenvolvimento oral em L2 (por exemplo, FINARDI, 2010; FINARDI & WEISSHEIMER, 2009), sempre nos questionamos como podemos ajudar alunos de L2 a desenvolver a fluência oral. Dentre as muitas habilidades que um aprendiz de L2 deve desenvolver rumo à proficiência plena na língua adicional, a habilidade oral representa um grande desafio tanto para aprender quanto para ensinar, especialmente no contexto de escolas públicas brasileiras com salas de até 40 alunos agrupados por série e não por nível de proficiência em L2.

Dentre as muitas variáveis que podem afetar a produção e o desenvolvimento oral em L2, destacamos dois grupos, de acordo com a natureza mais ou menos maleável da variável em relação a intervenções pedagógicas. As variáveis menos acessíveis a intervenções pedagógicas são as variáveis de cunho pessoal ou biológico como, por exemplo, a capacidade de memória de trabalho do aluno (por exemplo, FINARDI, 2010; FINARDI & WEISSHEIMER, 2009), a percepção da língua e cultura alvo por parte do aluno, o filtro afetivo e a personalidade do aprendiz. Por outro lado, as variáveis que podem afetar o desenvolvimento da fala em L2 e que são mais acessíveis a intervenções pedagógicas, e que em razão disso, nos interessam mais neste estudo, são as variáveis que podem ser alteradas no contexto de ensino de L2 como, por exemplo, a oportunidade de produção oral em quantidade e qualidade suficiente, a idade de aquisição da L2 e a quantidade e qualidade do insumo linguístico em L2 a que o aprendiz é exposto durante o aprendizado, entre outras.

A Lei 9394/96 (doravante LDB) estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira que tem por finalidade o desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ao analisarmos a LDB em relação ao ensino de língua estrangeira vamos ver que a LDB, em seu artigo 26 dispõe sobre a obrigatoriedade, a partir da quinta série, das escolas ensinarem pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha fica a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Se analisarmos os preceitos da LDB para o ensino de língua estrangeira em relação às variáveis que podem afetar o desenvolvimento oral em L2 podemos concluir que: 1) a LDB não reconhece a importância do período crítico de aquisição para L2 já que só garante o ensino de língua estrangeira a partir da 5ª série quando, segundo alguns estudos (por exemplo NEWPORT, 1990), esse período já teria

terminado; 2) a LDB não reconhece o inglês como língua internacional e de inclusão social (por exemplo FINARDI, PREBIANCA & MOMM, 2013) já que lhe dá o mesmo status (e carga horária) de qualquer língua estrangeira moderna; finalmente, 3) a LDB não garante a distribuição de alunos segundo seu nível de proficiência em L2 nem garante a formação dos professores para trabalhar com TICs. Em consequência disso, nosso contexto de ensino de L2 no Brasil pode ser descrito como tendo, em sua grande maioria, salas com mais de 20 alunos com diferentes níveis de proficiência em L2, carga horária não superior a duas aulas semanais para o ensino de L2 e foco nas atividades de compreensão leitora em detrimento do desenvolvimento de atividades de produção oral em L2.

Ora, uma forma de sanarmos a falha apontada acima no tocante ao desenvolvimento da comunicação oral em L2 no contexto brasileiro é garantir que aprendizes de línguas adicionais não dependam apenas do insumo linguístico recebido nas poucas aulas garantidas pela LDB para o ensino de línguas estrangeiras. Uma forma de viabilizar esse maior contato com a língua alvo e desenvolvimento de autonomia por parte dos alunos de língua estrangeira é usar tecnologias da informação e comunicação (TICs) tanto dentro de sala de aula - através do uso de abordagens híbridas que incorporem essas TICs ao ensino tradicional - quanto fora de sala de aula, através do contato com a língua e a cultura alvo possibilitadas tanto pelas TICs, quanto em especial pela internet.

Este estudo descreve um projeto de ensino que foi motivado pela crença de que o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil em geral é feito por meio de atividades descontextualizadas e direcionadas em especial ao desenvolvimento da compreensão leitora, em detrimento do desenvolvimento de outras habilidades (como a oral). O estudo também se baseia na crença de que as TICs são necessárias nesse contexto para maximizar o contato com a língua e cultura alvo e para desenvolver maior autonomia do aprendiz, capacitando-o, no caso do aprendizado do inglês como língua internacional (por exemplo FINARDI & FERRARI, 2008; FINARDI, PREBIANCA, MOMM, 2013), para o pleno exercício da cidadania na vila global e era da informação na qual vivemos.

Revisão de Literatura

De acordo com Brown (1994), o desenvolvimento da competência comunicativa deveria ser o alvo da aula de línguas. Portanto, a instrução precisa apontar para todos os seus componentes. A fluência deve ser adquirida por uso de atividades progressivas, ao invés do ensino cumulativo e em geral exaustivo da gramática. Abordagens comunicativas sugerem o uso de materiais autênticos e da língua alvo com variações da fala em situações contextualizadas.

As TICs promovem novas formas de sociabilidade de recursos que quando bem apropriados por educadores, resultarão em maior acesso à informação (LÉVY, 1999). Contudo, os benefícios da inclusão de TICs na educação só ocorrerão quando o professor deixar a postura de transmissor de conhecimentos de lado e fizer uso coletivo e crítico dos recursos disponíveis. Partindo da noção de mediação de Vygotsky (1984), podemos dizer que o professor é um mediador do processo de construção do conhecimento. Trazendo essa visão para a atualidade, podemos dizer que o educador é um agente mediador, atuando numa perspectiva dialógica, articulando idéias e informações com os elementos tecnológicos aos quais tenha acesso (PRETTO, 1996).

A aquisição de uma língua adicional é mais efetiva quando está baseada em atividades significativas e personalizadas através de modos mais espontâneos da fala (MURPHY apud NUNAN, 1991). De acordo com Brown (1994, p.57), "A aprendizagem significativa subsume novas informações adentrando estruturas e sistemas existentes de memória. Ela conduz a uma melhor retenção de longo prazo do que a memorização". Além disso, não podemos evitar a ligação entre língua e cultura como nos lembra Brown (1994, p.64) ao afirmar que "Sempre que se ensina uma língua, também se ensina um sistema complexo de costumes culturais, valores e formas de pensar, sentir e agir". A cultura a ser ensinada é uma questão que ainda não foi resolvida no contexto do ensino de inglês como língua estrangeira num mundo onde a maior parte dos anglo falantes são não nativos do idioma (FINARDI & FERRARI, 2008).

Independente da cultura que se ensine na sala de aula de L2 é importante lembrar que língua e cultura são inseparáveis e nesse sentido a incorporação das TICs no ensino de L2 pode ser muito interessante uma vez que permite um maior contato com culturas e abordagens da e na língua alvo. A mediação feita pelas TICs em geral e pela internet em particular possibilita também um maior contato com materiais

autênticos e significativos, sendo, assim, mais conducente ao uso da língua de forma comunicativa.

Tendo em vista as vantagens oferecidas pelo uso de TICs no ensino de L2, Finardi (2012) depois de revisar quatro estudos de caso do uso de abordagens híbridas no ensino de inglês como língua estrangeira, conclui que a melhor opção em termos de abordagens de ensino de línguas estrangeiras é a abordagem híbrida que incorpora TICs nas metodologias tradicionais. Baseados nessa sugestão de Finardi (2012), o presente estudo tem como objetivo descrever um projeto de ensino de inglês como L2 que usou uma abordagem híbrida a fim de contribuir para a área de formação de professores através da análise e reflexão dessa experiência pedagógica.

Metodologia

Este estudo é de cunho qualitativo (DORNYEI, 2007) e teve como objetivo principal descrever e analisar um projeto de ensino que utilizou uma metodologia híbrida de ensino de L2 com uso de TICs. A metodologia aplicada no projeto de ensino descrito no estudo incorporou o uso de vídeos, atividades no laboratório de informática da escola acessando um curso no laboratório virtual da Universidade do Oregon (ANVILL), interação em uma rede social e o uso de um *software*. O objetivo secundário do estudo é refletir sobre o uso de abordagens híbridas de ensino que incorporem tecnologias da informação e comunicação (TICs) como formas de aumentar o contato com a língua e cultura alvo e desenvolver a autonomia e competência comunicativa do aprendiz de L2. Para tanto, descrevemos no que segue o projeto de ensino utilizado no nono ano de uma escola pública de Vila Velha, ES.

Contexto

Este projeto foi elaborado para alunos de escolas públicas no Brasil e foi aplicado a um total de 45 alunos, em duas turmas de 9º ano do turno vespertino da UMEF Joffre Fraga, no bairro Vale Encantado, Vila Velha, ES. A escola possui um laboratório de informática e projetores.

Objetivos

O projeto de ensino teve como objetivo desenvolver as habilidades comunicativas, principalmente as orais dos alunos, através de atividades variadas e com uso de TICs. A metodologia usada prevê o compartilhamento de informações pessoais e culturais através de entrevistas previamente gravadas com pessoas de diferentes partes do mundo, a preparação e o compartilhamento de entrevistas criadas pelos participantes numa página de mídia social, e a criação de uma pequena história em quadrinhos.

Objetivos linguísticos

Ao final do projeto espera-se que o educando esteja apto a formular perguntas com o verbo “*be*” e com os auxiliares “*do/does*” trocando informações pessoais usando o presente simples. Espera-se que o educando também faça uso do verbo *to be* para falar sobre nomes, países e nacionalidades; além de compreender e identificar partes de informações mostradas nas entrevistas gravadas com pessoas de países distintos e identificar os estabelecimentos comerciais num bairro, explicando como chegar até eles.

Procedimentos

Fase de preparação

Primeiramente, os alunos foram informados dos objetivos, das etapas do projeto de ensino, e sobre como acessar, do laboratório de informática da escola, o curso criado pelo professor no Laboratório Virtual da Universidade do Oregon, doravante chamado ANVILL. Neste site o professor é quem cria, gerencia e posta as suas atividades. Mas, para tal é necessário que o mesmo acesse primeiro a página do ANVILL no endereço <<https://anvill.uoregon.edu/anvill2/>> e solicite a autorização para criar uma conta pelo *link: Request teacher account*, localizada na caixa de *login*. Após clicar neste *link*, o professor digitará algumas informações pessoais, criará uma senha, e também uma chave de registro do seu curso (*group registration key*). Esta chave e o nome do curso serão informados aos alunos para que estes tenham acesso ao curso. Além disso, cada

aluno precisa criar sua senha pessoal e informar alguns dados no site como: nome completo e email.

Fase de pré-atividades

Com o objetivo de manter os filtros afetivos dos alunos em um nível baixo, foi exibido um vídeo capturado do *Youtube* com a canção: *Love in Any Language* de John Mays e Jon Mohr. Esta canção contém a frase “Eu te amo” em várias línguas e preparou os alunos para uma interação intercultural. Eles assistiram e anotaram as palavras que puderam para depois participarem de um bate-papo informal (em Português), sobre o tema e conteúdo da música. Essa discussão levou à próxima etapa de nomear os continentes, os países, e algumas nacionalidades em inglês feito com o auxílio de um mapa mundi.

Após as atividades descritas acima, os alunos fizeram outras pré-atividades que envolviam o agrupamento de nacionalidades pela semelhança dos sufixos e o preenchimento de um gráfico organizacional com uma teia de sufixos (Apêndices 1.1 e 1.2). Estas atividades eram realizadas em grupos ou em duplas. Também nesta fase os alunos se inscreveram no curso criado no ANVILL. Eles fizeram nele a primeira aula que continha exemplos de cumprimentos, perguntas e respostas com os verbos auxiliares: *Do/Does* e com o verbo *to be*, e um exercício no qual eles responderiam a perguntas em inglês sobre o Brasil. Outras atividades desta fase foram: relacionar significados, negociando significados, trocando informações, anagramas, e *Crosswords*. O relacionar significados consistia em montar uma entrevista que fora digitada e recortada em pedaços (Apêndice 1.3). Negociando significados é uma atividade na qual os alunos recebem do professor cartões contendo um nome de uma celebridade e o seu país de origem. Eles fingirão ser esta pessoa e sairão pela sala perguntando os nomes dos colegas e de onde eles são (Apêndice 1.4). Trocando informações é uma atividade na qual os alunos usam um organizador gráfico para anotar as informações trocadas com seus pares (Apêndice 1.5). Anagramas é uma atividade que consiste em tentar descobrir qual é o país ou a nacionalidade partindo de anagramas da palavra em questão (Apêndice 1.6). *Crosswords* é uma atividade de competição entre dois grupos para ver qual deles consegue adicionar mais nacionalidades ou países em inglês formando

palavras cruzadas no quadro (Apêndice 1.7). Estas pré-atividades ajudaram na construção do conhecimento essencial para as atividades da próxima etapa.

Fase de atividades de compreensão oral

Nesta fase os alunos assistiram a sete vídeos filmados na Universidade do Oregon. Um dos vídeos foi feito com um falante nativo e os demais com participantes do programa *Humphrey* vindos dos seguintes países: Madagascar, Japão, Iêmen, Iraque, Mongólia, e Nepal. Antes da gravação, foi criado um modelo de entrevista abordando o seguinte conteúdo: nome do entrevistado, seu país, a nacionalidade, localização do país no mapa, um prato típico desta região, aspectos do relevo, a língua oficial, como dizer “obrigado” ou “de nada” nesta língua, e se os estudantes daquele país estudavam inglês e com que idade começavam. Os entrevistados concederam o direito do uso de imagem por escrito. Estas entrevistas foram feitas durante o ELCP - *English Language Certificate Program for Brazilian Teachers*, em 2012. O curso foi patrocinado pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos, pela *Fulbright International Educational Exchange Program*, e pelo MEC.

Após assistirem os vídeos, os alunos tiveram que responder a algumas perguntas dedutivas e indutivas. Estas perguntas permitiam despertar os alunos para o entendimento da entrevista, bem como evidenciar o que eles haviam entendido do vídeo (Apêndice 2.1). Também fizeram atividades envolvendo a identificação e pintura com lápis de cor, do país do entrevistado num mapa previamente preparado pelo professor. Os alunos assistiam à entrevista e ao ouvir o entrevistado mencionar o país de origem, ou a nacionalidade, eles pintavam o país no mapa (Apêndice 2.2). Também nesta fase, os alunos fizeram outras duas atividades: na primeira relacionaram perguntas a respostas, e na segunda responderam questões de múltipla escolha após assistirem às entrevistas em vídeo (Apêndices 2.3 e 2.4). Para fechar esta fase, duas outras atividades foram feitas: “formando pares” (Apêndice 2.5) (que é uma atividade na qual o aluno procura formar um par com a pessoa que tem a resposta à sua pergunta), e uma atividade de compreensão auditiva na qual preenchiam as lacunas de uma entrevista que fora transcrita para o papel (Apêndice 2.6). Todas as atividades anteriores visavam preparar os alunos para esta atividade final, na qual teriam que ouvir, entender, e transcrever as palavras que faltavam para o papel.

Fase de produção

Na fase de produção os alunos escreveram suas próprias entrevistas e os mais desinibidos gravaram seus próprios vídeos falando sobre si mesmos em inglês. Também fizeram atividades no ANVILL. Os alunos seguiram um tutorial que lhes ensinou a falarem sobre si mesmos em inglês, mencionando os seus nomes e o país de onde são. Depois desta atividade, este tutorial lhes conduziu, através de exemplos, a falarem sobre 5 aspectos do seu país, tais como: o tamanho, a localização no mapa mundi, uma comida típica do país, as línguas estrangeiras estudadas nas escolas do Brasil, e a língua oficial. Aprenderam a explicar a um falante da língua inglesa como dizer “bom dia” e “muito obrigado” na língua portuguesa (Apêndice 3.1). O curso se chama “*My Country and I*” e contém além desta parte mencionada, exemplos de gravações de arquivos de vídeo ou áudio (*TCast*). O ANVILL dispõe da ferramenta *TCast* que permite gravar e colocar um arquivo de áudio ou de vídeo em qualquer lugar de uma lição – em apenas 3 passos, basta que o computador tenha além do acesso à Internet, uma câmera e um microfone acoplados. O aluno assiste ao exemplo gravado pelo professor, treina a sua fala, clica num ícone com um “claquete”, e segue as instruções para a gravação do vídeo. Uma vez gravado, o vídeo fica postado na página do curso. Há também uma aba que o aluno clica e vai para a área de testes onde irá digitar as nacionalidades para os países pedidos. Há também no curso uma aba nomeada *Forum*. Nesta aba os alunos tem a possibilidade de acessar a uma enquete sobre o Brasil, votando entre 6 quesitos, o que eles mais admiram no nosso país.

Nesta fase de produção era esperado também que os alunos entrassem em contato com as pessoas entrevistadas através de um grupo criado no *Facebook*, especialmente projetado para tal. Mas, por falta de disponibilidade de tempo dos participantes de fora do país, isso não foi possível. A ideia inicial deste projeto era criar um grupo fechado para estabelecer o contato entre os alunos e os entrevistados (Apêndice 3.2).

Outra atividade realizada durante a fase de produção foi a seguinte: os alunos foram divididos em grupos de três e tiraram fotos de alguns pontos do bairro como se estivessem perguntando como chegar a um determinado estabelecimento comercial. Após tirarem as fotos, os alunos usaram o *software* ‘*Comic Life*’ para inserir os balões

com as conversações em inglês. Esse *software* permite que o aluno possa fazer seus próprios quadrinhos de maneira rápida e fácil, sem precisar de nada mais além de suas fotos e criatividade. Primeiro deve-se selecionar o tipo de página, o formato básico e a disposição dos quadros. Após encher os quadros com as imagens, qualquer texto pode ser inserido em diversas posições, seja em forma de título, nota de página, ou em balão de fala.

Alguns alunos preferiram trabalhar com o programa *PhotoScape* por já terem tal programa instalado em seus computadores. O *PhotoScape* é um programa versátil para trabalhar com imagens das mais variadas formas. Ele reúne ferramentas de edição individual ou em massa, captura de tela, visualização, combinação, impressão, conversão e até criação de animações GIF, organizadas de uma maneira prática. Tanto o *Comic Life* quanto o *PhotoScape* podem ser baixados gratuitamente da Internet. Após a conclusão e impressão, os trabalhos foram expostos em um mural na escola. Abaixo está um exemplo da atividade feita pelas alunas JL, PS e LS. As fotos foram modificadas para proteger a identidade das alunas.



Fotos cedidas com permissão das alunas

Fase de fechamento

Como parte final do projeto, os alunos, divididos em grupos de três participantes, compartilharam as informações colhidas em um site de pesquisa sobre um país escolhido por cada grupo. Entre as informações colhidas constavam o nome do país, a localização no mapa, a língua falada, o adjetivo pátrio em inglês, a moeda oficial, além de aspectos da culinária e do relevo. Por fim, os participantes elaboraram um cartaz para a apresentação no dia do fórum. O fórum foi o dia estabelecido pelo professor para os alunos apresentarem seus trabalhos sobre os países que escolheram. Os alunos apresentaram os cartazes em grupos de três falando em inglês as informações descritas acima. Este cartaz foi o produto final do projeto.

Os educandos também tiveram uma aula de revisão e receberam uma lista completa de países e suas nacionalidades, como descrito por D. Messaoudi na página: <http://thaqarvuzth.unblog.fr/cours-danglais-2/microsoft-word-docs/countries-nationalities/>.

Fase de avaliação

Além de serem avaliados no decurso do projeto através das atividades realizadas como cartazes, apresentações, e criação da história em quadrinhos, os educandos também fizeram um teste elaborado pelo professor. Este teste continha uma questão na qual os alunos deveriam ordenar um diálogo com perguntas e respostas em inglês e outra questão na qual eles completariam cinco frases sobre o Brasil.

Fase de Culminância

Nesta fase, os cartazes produzidos durante o projeto, os mapas pintados, e os textos escritos pelos alunos sobre o que o projeto significou para eles, foram expostos em um mural. As fotos tiradas dos alunos fizeram parte de uma animação preparada no *Powerpoint* e com alguns dos vídeos gravados por eles. Neste dia cada aluno recebeu do professor um diploma com o carimbo da escola atestando sua participação no projeto.

Análise

No final do projeto foi pedido aos alunos que escrevessem um texto em português, no qual eles dissertariam sobre as atividades desenvolvidas. Nos textos analisados, 95% dos alunos mencionaram que o projeto contribuiu significativamente para a motivação nas aulas. A aula que antes era vista como entediante, se tornou mais interessante segundo a percepção dos alunos. Houve também uma maior aproximação do aluno com o professor o que fez que o mesmo fosse tratado com mais respeito por parte dos alunos. Cerca de 30% alunos mencionaram voluntariamente que procurariam fazer um curso de inglês numa escola de idiomas para dar prosseguimento ao aprendizado. 40% dos alunos mencionaram que a conversa e o mau comportamento de alguns deles muitas vezes atrapalhou o bom andamento das atividades. Outro fator que interferiu no bom andamento do projeto foi a ausência do profissional do laboratório de informática, o que por vezes levou o educador a ter que se valer de outras atividades, já que a aula planejada para o laboratório não seria possível naquele dia. Isso porque a direção da escola não encoraja o uso do laboratório sem a presença do profissional de informática. Além disso, foi observado que as atividades de construção de significados foram efetivas na preparação para as atividades de compreensão auditiva. Contudo, não foram suficientes para preparar os alunos para a apresentação final dos cartazes. Aproximadamente 60% dos alunos encontraram certa dificuldade para apresentar seus cartazes falando em inglês. Isso pode ter acontecido por terem coletado informações que foram além do que estavam preparados para falar. Foi observado também pelo educador que 40% dos educandos não buscaram se preparar adequadamente para a apresentação final.

Quanto ao acesso e desenvolvimento das atividades no ANVILL, observou-se que era preciso dedicar mais tempo na fase de preparação dos alunos para se inscreverem no curso virtual criado pelo professor. Essa preparação é importante para que os primeiros acessos e inscrições ocorram sem problemas e todos os alunos obtenham sucesso. Cerca de 20% dos alunos só conseguiram se inscrever na segunda aula no laboratório.

Conclusão

Este artigo teve como objetivo refletir sobre o uso de TICs e interações multiculturais como propulsores do desenvolvimento da capacidade comunicativa em L2. Para tanto o estudo descreveu um projeto de ensino aplicado em uma escola pública utilizando uma abordagem híbrida de ensino e interações multiculturais. A análise do projeto de ensino demonstrou que o envolvimento dos educandos nas atividades propostas no projeto de ensino descrito neste estudo propiciou maior exposição à língua alvo, melhor interação com o professor, conscientização do papel da língua inglesa e de outras culturas através da interação transcultural com os vídeos, desenvolvimento do letramento digital através do uso das TICs e consequente desenvolvimento da competência comunicativa.

Referências

BROWN, D. Teaching by Principles – An interactive Approach to Language Pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

DORNYEI, Z. Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press. 2007.

FINARDI, K. Working Memory Capacity in Second Language Learning. 1. ed. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing AG & Co.KG, 2010a. v. 1. 217p.

_____. Teachers' beliefs on and use of ludic language in the EFL class. Lambert Academic Publishing AG & Co.KG, 2010b.

_____. Crenças de Estagiários de Letras Inglês sobre a Prática nas Escolas Públicas - Um estudo de caso. In: III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, 2011, Taubaté. III Congresso Latino Americano de Profissionais de Línguas. Taubaté: Editora da Unitau, 2011. p. 403-419.

_____. TECHNOLOGY AND L2 LEARNING: HYBRIDIZING THE CURRICULUM. In: III Congresso Internacional Abrapui, 2012, Florianópolis. Language and Literature in the Age of Technology-Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI. Universidade Federal de Santa Catarina. BECK, M. S.; SILVEIRA, R.; FUNCK, S. B.; XAVIER, R. P. (Organizadoras). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. v. 1. p. 1-8.

FINARDI, K.; FERRARI, L. Reflecting on the English(es) taught in Brazil. Crop (FFLCH/USP), v. 13, p. 205-214, 2008.

FINARDI, K.; WEISSHEIMER, J. On the Relationship between working memory capacity and L2 speech development. Signotica (UFG), v. 20, p. 365-390, 2009.

FINARDI, K; DALVI, M.A. ENCURTANDO AS DISTÂNCIAS ENTRE TEORIA-PRÁTICA E UNIVERSIDADE-ESCOLA NO ENSINO DE LÍNGUAS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. *Intersecções* (Jundiaí), v. 5, p. 115-127, 2012.

FINARDI, K; PREBIANCA, G; MOMM, C. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. *Revista Cadernos do IL*, v. 46, p. 193-208, 2013.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MARSLAND, B. *Lessons from Nothing*. Cambridge. Cambridge University Press, 1998. MESSAOUDI, D. *Takerboust*. Disponível em: <<http://thaqarvuzth.unblog.fr/cours-danglais-2/microsoft-word-docs/countries-nationalities>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

NEWPORT, E.L. Maturation constraints on language learning. *Cognitive Science* 14: 11–28, 1990.

NUNAN, D. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge; New York, N.Y. : Cambridge University Press, 2004.

_____. *Practical English Language Teaching*. International ed. Boston: McGraw-Hill, 2003.

PETERSEN, N. Casey. *Graphic Organizers*. Teacher Created Resources, Inc., 2011.

PORCINO, M. C.; FINARDI, K. A tensão entre a acurácia e a fluência na fala em L2: evidências de tarefas comunicativas. *The Specialist*, 33(1), 2012.

PRETTO, N. *Uma escola sem/com futuro – educação e multimídia*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICE 1 – Atividades de pré-compreensão oral (pre listening activities)

Estas atividades visam capacitar os alunos para a fase de compreensão do discurso oral descrita no apêndice 2.

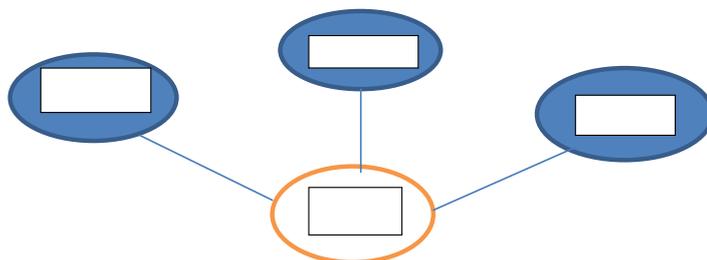
1.1. Agrupando as Nacionalidades

Para essa atividade os alunos irão agrupar palavras que tenham o mesmo sufixo. O professor dividirá a classe em grupos de 3 ou 4, e eles irão receber muitos cartões plastificados. Cada um contendo uma nacionalidade em inglês. A tarefa dos alunos consiste em agrupar os cartões que tenham sufixos semelhantes numa mesma categoria.

Por exemplo: *English* ficará no mesmo lugar que *Irish*; *American* ficará junto com *German*; *Brazilian* com *Bolivian*; *Iraqi* com *Yemeni*, e assim por diante.

1.2. Suffix Webs – Teia de Sufixos

Esta é uma adaptação à atividade *Prefix Webs* encontrada na página 13 do livro: *Graphic Organizers* de Casey Null Petersen. Os alunos terão que agrupar as nacionalidades de acordo com o sufixo. Eles agruparão estas nacionalidades em Teias (*Spinning webs*). Abaixo está demonstrado uma dessas teias. Exemplo: *Group the nationalities below according to their suffixes: English, Brazilian, Portuguese, Chinese, Polish, Bolivian, Italian, Irish, Japanese.*



1.3. Relacionando significados

O professor dará a cada par de alunos alguns cartões contendo perguntas e respostas extraídas de uma das entrevistas feitas na Universidade do Oregon. Eles devem relacionar os pares de perguntas com as respectivas respostas, montando desta forma a conversação. Depois disso, eles se sentarão com outro par para checarem suas respostas. O professor monitora o bom andamento da atividade.

1.4. Negociando significados

Os estudantes receberão um cartão contendo um nome fictício (de uma celebridade internacional), e sua nacionalidade. Eles fingirão ser a pessoa daquele país e sairão pela classe fazendo perguntas aos colegas em inglês para saber de onde são os colegas e os nomes deles. Para encerrar, o professor pode pedir a alguns voluntários que apresentem os diálogos que surgirão em pares. Alguns dos nomes usados: *Michael Schumacher – Germany; Maria Sharapova – Russia; Vladimir Putin – Russia; Neymar – Brazil; Gisele Bundchen – Brazil; Barack Obama – The USA; Beyoncé – The USA*; entre outros.

1.5. Trocando Informações

Para finalizar o primeiro ciclo, o professor distribuirá um outro organizador gráfico com balões no qual eles anotarão as informações fictícias do colega como: nome (balão central), país, nacionalidade, localização e línguas (balões periféricos). Para tal, eles precisam de trocar as informações em inglês. No final da aula o professor recolherá a folha para fazer uma avaliação do progresso dos alunos.

1.6. Anagramas – como sugerido na página 38 do livro: *Lessons from Nothing* de Bruce Marsland.

Os alunos verão alguns anagramas criados a partir de nomes de países ou de nacionalidades. O objetivo é descobrir a palavra original e pronunciá-la com perfeição. O professor pode escrever os anagramas no quadro ou prepará-los previamente em *slides* do *Powerpoint*. Após dar algum tempo para os alunos terminarem a atividade, os alunos irão soletrar as palavras para o professor.

1.7. *Crosswords* – “Palavras Cruzadas” - como sugerido na página 41 de *Lessons from Nothing*.

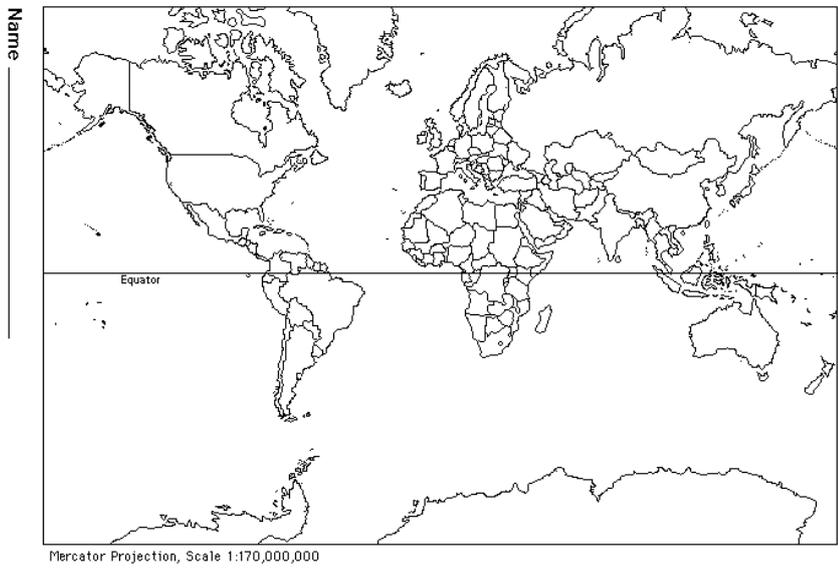
Esta atividade será feita para a classe inteira com apenas uma “cruzadinha”. O professor escreve a palavra: *CROSSWORDS* no quadro; daí, os alunos representantes de cada grupo (classe dividida em 2 grupos), vêm cada um por vez até ao quadro e vão adicionando as nacionalidades ou países ditados por seus respectivos grupos. As palavras devem começar com uma das letras da palavra *crosswords*, ou conter qualquer letra daquela palavra para formar a cruzadinha. A atividade termina quando eles não conseguem mais nomear nenhum país ou nacionalidade que formem palavras cruzadas. Exemplo:

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | I | | |
| C | R | O | S | S | W | O | R | D | S |
| | | | | | | | I | | |
| | | | | R | U | S | S | I | A |
| | | | | | | | H | | |

APÊNDICE 2 – Atividades de compreensão oral (listening activities)

2.1. Os alunos assistirão aos vídeos gravados na Universidade do Oregon. Alguns dos vídeos serão passados primeiramente com o som desligado para que o professor possa fazer algumas perguntas dedutivas. Por exemplo: ao mostrar uma senhora coberta por um véu o professor pode perguntar de qual país os alunos acham que ela seja. Os alunos também podem deduzir quais perguntas o professor pode ter feito naquela entrevista. Depois de passar a mesma entrevista com o som ligado, os alunos conferem as respostas às perguntas feitas pelo professor e respondem a outras perguntas indutivas simples sobre o nome e o país do entrevistado, entre outras.

2.2. Os estudantes irão assistir alguns dos vídeos e pintarão em mapas em branco os países mencionados pelos entrevistados. Abaixo há o exemplo de um dos mapas que podem ser utilizados. Este mapa foi utilizado para as entrevistas cujos países eram continentais e por isso mais fáceis de serem identificados. Os demais mapas eram menores, contendo apenas o continente onde o país se encontra para facilitar para os alunos.



2.3. Nesta atividade, os alunos irão relacionar a pergunta à resposta, na medida em que assistem à entrevista. Exemplo: Assitam o video e relacionem a pergunta feita à resposta dada pelo entrevistado.

- 1. A: *What's your name?* () B: *People speak Arabic.*
- 2. A: *Where are you from?* () B: *My name is Fatima.*
- 3. A: *Great! What languages from do people speak there?* () B: *They do. They study English starting primary school.*
- 4. A: *Do they study English too?* () B: *You're welcome.*
- 5. A: *How do you say "good night" in Arabic?* () B: *I'm from Yemen which is next to Saudi Arabia.*
- 6. A: *Thank you!* () B: *سعد بركة ليلة*

2.4. Os alunos assistirão uma das entrevistas feitas no Oregon. Eles circularão a resposta correta de acordo com a resposta do entrevistado. Abaixo está apenas parte da atividade feita.

Circule a melhor resposta de acordo com a entrevista:

| | |
|---|--|
| <p>1. A: <i>Hello.</i> a) B: <i>Thanks.</i> b) B: <i>Hi.</i> c) B: <i>Bye.</i></p> | <p>3. A: <i>What language do people speak there?</i> a) B: <i>People speak Arabic.</i> b) B: <i>People speak French.</i> c) B: <i>People speak English.</i></p> |
|---|--|

| | |
|-----------------------------------|---|
| 2. A: <i>What's your name?</i> | 4. A: <i>Do they study English too?</i> |
| a) B: <i>My name is Fabricia.</i> | a) B: <i>They study English starting from primary school.</i> |
| b) B: <i>My name is Fabia.</i> | b) B: <i>No, they don't.</i> |
| c) B: <i>My name is Fatima.</i> | c) B: <i>They study English starting from middle school.</i> |

2.5. Formando pares. Nesta atividade os alunos recebem tiras recortadas de papel contendo perguntas ou respostas, ambas em inglês. O professor forma duas filas de alunos no centro da sala e distribui para a primeira fila apenas perguntas. Para a segunda fila apenas respostas. Cada aluno tem que sair pela sala fazendo sua pergunta para tentar achar quem tem a resposta certa para ela. Após achar o colega que forma o par, eles se dirigem ao quadro. O professor então pede que eles leiam suas perguntas e respostas em voz alta. As perguntas feitas são relacionadas aos nomes das pessoas, aos países de onde eram, às línguas que falavam, e à localização do país no mapa.

2.6. Os alunos farão exercícios de compreensão auditiva no qual ouvirão a entrevista e preencherão as lacunas com as palavras que faltam. Abaixo há parte de uma das entrevistas.

Exemplo: Preencha os espaços para completar o diálogo:

A: *What's your _____?*

B: *Annick. Annick Andreas Ranirisoa.*

A: *Ok. And where are you _____?*

B: *I'm from Madagascar.*

A: *Madagascar! Wow! And what's your _____?*

B: *We are Malagasy. I am Malagasy.*

A: *Malagasy. OK, great. Can you tell me a bit about your country? Where's it located*

on the _____?

B: *It's located on the East of So, it's the Island. If you have this big continent of Africa, Madagascar is here. is the only island you can see on the map, in Africa.*

APÊNDICE 3 – Atividades de produção oral

3.1. Atividades desenvolvidas no ANVILL. Abaixo foi capturada a página do ANVILL que contém o tutorial. O objetivo do tutorial é preparar o aluno para falar de si mesmo e sobre o seu país em inglês.

The screenshot shows a Moodle course page for 'Talking about my country' on the ANVILL National Virtual Language Lab website. The page is titled 'Talking about my country' and has a breadcrumb trail 'Home > Courses'. The course page includes a 'Manage Course' button and a list of activities: 'Course Home', 'Edit', 'Voiceboards', 'Quizzes and Surveys', 'Forum', 'LiveChat', and 'Course Members'. The main content area contains the following text:

This Course is for the purpose of teaching English as a foreign language.

- Talking about myself (Falando sobre mim)
 - Introduce yourself. (Se apresente) e.g.: Hi, my name is Jackson.
 - Tell where you are from. e.g.: I'm a teacher from Brazil.
I'm a student from.....
- Talking about your country (Falando sobre o seu país.)
 - Size: e.g.: Brazil is a continental country.
 - Tell where it is located on the map. e.g.: It is located in South America. It is bordered by 10 other countries.
 - Tell of a typical dish of your country and what it is made of. e.g.: A typical meal from my country is Feijoada. It's made of bits of pork and black beans.
 - Tell what foreign languages students study in schools in Brazil. e.g.: Students usually study English and Spanish in schools.
 - Tell how you say: Good morning, or Thank you in your mother language. e.g.: For "Good morning" we say: "bom dia". For "Thank you" we say: "obrigado".

Click "Add an announcement" to record your video.
Use English to communicate your thoughts.
Add an Announcement

The sidebar on the right contains two sections: 'Materials' and 'Forum Posts'. The 'Materials' section includes 'My country and I', 'Talking about myself', 'Questions and answers', 'Vote for what you like most about Brazil?', 'Nationalities', and 'Short Quiz'. The 'Forum Posts' section includes 'Vote for what you like most Jackson Reder said: People are also very open to talk about any subject and about...' and a 'View page' button.

3.2. Interação em rede social

Após trabalharem a construção de novas perguntas, os alunos acessarão uma página do Facebook (um grupo restrito especialmente criado para esta atividade), onde eles terão acesso a algumas das pessoas entrevistadas e assim farão novas perguntas sobre eles e sobre os seus países. Também acessarão um site de busca e pesquisarão informações sobre outros países. Na aula seguinte eles trarão as informações coletadas para compartilharem com os colegas.

INTERNET TOOLS IN THE DESIGN OF A TASK CYCLE FOR L2 TEACHING

Kyria Finardi*

Maria Carolina Porcino**

Abstract: The combination of English as a foreign language (L2) learning and technology in blended teaching methodologies represents a relevant effort towards learners' full development of communicative competence, digital literacy and citizenship in the globalized world we live in today. The present study aims at describing and analyzing the design of a task cycle based on internet tools. The task design followed the framework proposed by Skehan (1998) including pre-, during- and post- task phases. Results of the study suggest that the task cycle described here may be useful to develop reading and digital skills in L2 and as such, represents a relevant contribution to L2 teachers and course designers.

Key words: Technology. Task cycle. Internet. L2 teaching.

Resumo: A combinação do ensino de inglês como língua estrangeira (L2) e da tecnologia em metodologias híbridas de ensino representa um esforço relevante rumo ao desenvolvimento da competência comunicativa, do letramento digital e da cidadania do aprendiz de L2 no mundo globalizado em que vivemos. O presente estudo tem como objetivo a descrição e análise da elaboração de um ciclo de tarefas baseado em ferramentas da internet. A elaboração da tarefa seguiu o esquema proposto por Skehan (1998) incluindo os estágios pré-, durante- e pós- tarefa. Os resultados do estudo sugerem que o ciclo de tarefas descrito aqui pode ser útil para o desenvolvimento das habilidades digitais e de leitura em L2 e, portanto, representa uma contribuição relevante para professores e produtores de materiais de L2.

Palavras-chave: Tecnologia. Ciclo de tarefas. Internet. Ensino de L2.

Introduction

The XXI century is characterized by a greater integration of countries and forms of communication with the help of information and communication technologies (hereafter ICTs). This greater integration of countries and use of ICTs enables online

* Doutora em Linguística Aplicada e Letras Inglês e professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e dos Programas de Pós Graduação em Linguística (PPGEL) e Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: kyria.finardi@gmail.com

** Licenciada em Letras Inglês e Mestranda do Programa de Pós Graduação em Linguística (PPGEL) na UFES

access to languages and information in levels never dreamed of before. Yet, the access to this information with its transformation in knowledge (and power) is far from being democratic and represents an issue that emergent countries will have to deal with in the course of their development.

According to Teixeira de Almeida (2011), the access to discourse produced in the globalized world is essential to develop the discourse competence needed to both criticize and produce discourse. The development of this discourse competence may be achieved by the implementation of literacy practices (including digital literacy) in an integrated way in school. One way to do this is by implementing teaching projects and tasks that include ICTs tools.

Since most of the globalized discourse is rendered in English the development of linguistic and communicative competence in English is also a key factor to enable the access to information. The development of communicative competence in English is important because of the role this language plays in the access to information available in the internet. Moreover, the development of communicative competence coupled with the ability to understand information available in English in the internet may enable people to critically understand this discourse so as to resist power and affirm local identities in the global scenario (for example FINARDI, PREBIANCA, & MOMM, 2013).

Given the need to develop digital literacy, on the one hand, and linguistic competence in English on the other, this study assumes that the best approach for English as a foreign or second language (hereafter L2) teaching is to use blended methodologies (for example FINARDI, 2012) which incorporate the use of technology in traditional methodologies. More specifically, we claim that it is important to include not only technology but also, and perhaps more importantly, internet access and use in L2 approaches to enable a full development of communicative competence, digital literacy and citizenship. With that aim, the study describes the design of a task cycle (SKEHAN,1998) using the internet for the English class in an attempt to contribute to studies that sought to describe and analyze L2 blended approaches enabling teachers and course designers to make informed pedagogical decisions. The task cycle described

has a strong focus on developing the reading ability and the reasons for that choice are described in what follows.

According to both the LDB³² and PCN³³, the teaching of L2 in schools in Brazil should integrate the four skills (reading, listening, speaking and writing) but with a focus on reading. The reason for this focus on reading is both historical and political and dates back to the 1970's when the audiolingual method (based on behaviorist and structuralist approaches) was used for L2 teaching in Brazil. The focus on oral production and drills of the audiolingual method seemed to work in private language institutes where students were in general motivated, in small numbers and English classes were taught at least twice a week. In contrast, the scenario in regular (especially public) schools was very different: classes with an average of 35 students and less hours of English teaching per week. Given the failure of the audiolingual approach (and its focus on oral production) in regular schools, the next decade (1980's) welcomed the discussions of the scientific community about the best approaches and foci for L2 teaching. These discussions concluded that reading should be given prominence in the curriculum because of the following reasons: the context in regular schools described above with large classes and multi proficiency levels; the possibility of improving reading competence in L1 through the development of reading in L2 and the access to information and globalized discourse through the development of L2 reading. This conclusion was then incorporated in the PCNs in the 90's with its recommendation that foreign languages be taught especially through the communicative teaching of reading. Regardless of the criticism received by the proposal of teaching foreign languages mainly through the development of the reading skill (at the expense of other skills), it is clear that this scenario represents an advancement when compared to the "forced" attempt to adapt the audiolingual approach to the context of regular schools in the 70's, specially when we consider the role of the teacher today as that of an educator first and foremost, responsible for developing critical skills and multiliteracies (for example FINARDI, in press *a, b*; FINARDI & DALVI, 2012) as opposed to the role of the teacher in the audiolingual approach (that of instructor and trainer) then.

³² Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Law that regulates the basis for education in Brazil.

³³ Parâmetros Curriculares Nacionais- Document that serves as reference for primary and secondary school education in Brazil.

Finardi (in press, *a*) in a paper entitled “Refletindo sobre abordagens críticas de ensino de língua estrangeira” reviews three approaches to L2 teaching (Content Language Approach, Debate and Task Based Approach) concluding that the Task Based Approach (hereafter TBA) is a relevant method to teach L2 because it may help to develop communicative competence and critical thinking, depending on how it is used by the teacher. In another paper entitled “Ensino de leitura em inglês no Brasil e abordagem de ensino de língua estrangeira através de tarefas”, Finardi, (in press, *b*) concludes that the TBA may be a good choice to teach reading in L2 because it fits the national scenario of regular schools (mainly public) and the aim of L2 teaching (developing critical thinking in L2). Given these recommendations to develop critical reading and multiliteracies in English, the present study aims at describing the design of a reading task cycle using internet tools.

Technology and Education

The digital era in which we live nowadays has brought several facilities and possibilities that rendered technologies a *cannot-do-without* in society. Accioly (2009) points out that the fast and incessant multiplication of information and communication technologies (hereafter ICTs) coupled with their larger access and the growing importance they have acquired in our social lives have made ICTs indispensable at work, domestic and educational environments. Almeida (2010) affirms that there is no going back in the advance of technologies and we can only adapt ourselves to this reality if we do not wish to become socially excluded (p.43).

Internet and ICTs have brought about new ways of being, behaving and also learning and teaching (ACCIOLY, 2009; BARRETO, 2010). The great influence and effect that internet and ICTs have in contemporary life is highlighted by the so called “digital natives” (PRENSKY, 2001), the younger generation who deals with technology more skillfully, using it for almost everything from having fun, to communicate and search for information and knowledge (BUSMAYER, 2007). Prensky (2001) argues that digital natives are the students of the present and because they strongly differ in many aspects from the students of the past, their needs are not met by the traditional educational systems, thus creating a gap between the school and its subjects (FERREIRA & SOUZA, 2010). This scenario forces us to urgently rethink education as a whole and

the issues related to the current functions of the school, of the teacher and of technology in the learning and teaching processes.

Prensky (2004) says that it is plausible to consider the virtual environment as one of the places (besides home and other physical spaces) where digital natives live and learn. The same author claims that when motivated to learn, there are a myriad of tools and devices available that had never been thought of before and that go far beyond what is offered by teachers and books nowadays. In this sense, Rushkoff (2012) calls the attention to teachers' role since students can find almost everything on the web thus changing the role of the teacher from a provider of information to that of a filter of information. Teachers' role must be reconceptualized to include a role of guide and learning partner who helps to evaluate and digest the information found (RUSHKOFF, 2012, p.124).

Regarding the impact caused by technologies in daily life and especially in education, it is necessary to distinguish between access to ICTs and the use of ICTs to boost human development. Previous research has shown that the biggest challenge to include technologies in the Brazilian education scenario is not the access to it but instead the use made of it (TEIXEIRA & FINARDI, in press). Access to technology in and by itself does not guarantee the entry into the information society and the increase of social capital (WARSCHAUER, 2003). Warschauer (2003) differentiates two types of access to technology that can lead to the access to information with consequent social capital increase. The first type of access described by the author is a restricted access that guarantees simple access to machines and technologies. The second type described by the author is a broad access or a meaningful access that guarantees the use of devices and technologies to generate social capital through the critical use of ICTs to access, adapt and create knowledge (WARSCHAER, 2002). According to Warschauer (2003), ICTs are the link between the information society and social capital.

Cyneiros (1999) highlights that most pedagogical uses of technology made in the last decades represent a "conservative innovation" at best, or in Warschauer's (2003) view, a restricted access, for they reproduce the old traditional mechanics of unidirectional flow of information (p.17). This suggestion may be partly justified by the fact that internet became more interactive only in the 2000s, enabling an effective

participation of the user with the advent of the web 2.0. The web 2.0 is contrasted with the previous model, the web 1.0 and differs from it because it allows users to produce and not only receive information and content through the internet (PAIVA, 2013, in press).

Almeida (2010) states that the possibilities afforded by the web 2.0 open “windows” and strengthen the idea of the world in the click of a button (p.46) because they promote significant experiences to the subject. The web 2.0 converts us in active subjects, substantiating the concept of collective knowledge construction (ALMEIDA, 2010). Paiva (2001) citing Levy (1998) uses the term “collective intelligence”, conceptualized as “intelligence shared, always valued, coordinated in real time, that results in an impressive mobilization of capabilities” (p.270, our translation). Almeida (2001) explains that by using ICTs, the subject becomes more “participative, communicative and creative” (p.2, our translation) and in doing so builds his or her own knowledge network. We can conclude that the uses afforded by ICTs in general and by internet in particular enable both collective and individual gains, on the one hand building individual knowledge and on the other contributing to a collective intelligence.

The use of ICTs with educational purposes relates to multiliteracies. Warschauer (in press), aiming to offer a solution to what he calls *digital divide* (which he defines as the social inequalities caused by the unequal access to information and technology, p.1) advocates the development of critical electronic literacies (that in his opinion involve *computer literacy, information literacy, multimedia literacy and Computer Mediated Communication literacy*) in order to enable subjects active mastery of technology and information. In the same line, Lankshear and Knobel (2007 cited in BALADELLI & FERREIRA, 2012) explain that digital literacy is not limited to the ability to handle technology, it goes beyond, it comprises the individual’s ability to understand and manipulate multimodal information from several sources (p.4).

Rosenberg (2010 cited in BALADELI & FERREIRA, 2012) argues in favour of the development of certain abilities to enable subjects to deal with ICTs critically so as to understand and evaluate discourses ensuring that meaning is produced and processed properly (p.1). Baladelli and Ferreira (2012), interpret Freire’s concept of “empowerment”, as that of giving minorities or oppressed groups the right of expression

(p.3) and in their point of view it means ensuring these subjects significant access to information and technology (or broad access as proposed by WARSCHAUER, 2003). These authors stress that empowering students is helping them to be critical users that understand that technology and information are not neutral and are always ideologically bound (p.5). They believe that the process of empowerment makes the student less passive, more active, engaged, motivated and ultimately more in charge of his or her own learning process and knowledge building, traits that are ultimately linked to the construction of citizenship.

Technology and L2 Teaching and Learning

In the technological area, English is the prevalent language. Most of the content available in the internet is in English and regardless of its relevance and quality, it makes the importance of English teaching stand out when considering an emancipatory education.

English teaching has always been associated with the use of technologies as shown by Paiva (in press) in a brief historical retrospective of the evolution of the technology use in English teaching, from books to computers. For this author, recently, the internet, or more specifically the web 2.0, and its affordances represent a great change in the English teaching scenario, providing the possibility of language use in manifold communication experiences allowing the interaction through multimodal medias where users also became authors, instead of just receivers of information (PAIVA, in press, p.10).

With the new horizons afforded by the use of ICTs and internet, L2 learning opportunities are multiplied and as reported by Finardi, Prebianca and Momm (2013) “when integrated to education, ICTs can create new educational realities, expanding knowledge, arousing interests, developing abilities and multiliteracies (p.2, our translation). Still regarding the affordances of the internet, Lopes (2012) highlights its “multicultural and multilinguistic nature” (p.11, our translation). Baladelli and Ferreira (2012) stress the integration of internet with the learning process, providing real situations of interaction and use of L2, assisting learner’s linguistic and discursive improvement and contributing to citizenship building (p.11). Leal (2009) suggests that

ICTs can be motivating once they engage students in a more active and conscious participation in the learning process.

Finardi, Prebianca and Momm (2013) suggest that both internet and English represent languages of social inclusion and access to the information society. In the same article, the authors reviewed four case studies (FINARDI, 2012) about the use of hybrid approaches to English teaching that used blended methodologies combined with traditional teaching approaches and concluded that blended methodologies are a relevant choice when it comes to selecting L2 methodologies.

The pedagogic use of tools and resources available in the internet must be carefully thought by the teacher since the broad and varied L2 authentic material available on the internet is not “a magic bullet” (HAWKES, 2009, p.72). Hawkes (2009) suggests that besides the appropriate material selection, the use made of it is perhaps more important in other words, having the right and appropriate material is not enough, it is necessary to use this material in a significant way in order to guarantee positive L2 learning outcomes.

Technology and Task-Based Language Teaching

Among the many approaches to L2 teaching currently in use, the Communicative Approach to L2 teaching (hereafter CLT) seems to be aligned with the view of language afforded by the internet and spoused here. According to Brown (2007), the CLT equates language acquisition with the development of learners’ L2 communicative competence which is achieved by a focus on meaning and not on form (FonF). The task-based language teaching (hereafter TBLT) approach emerged from the CA and is similar to it in that it assumes that language acquisition happens during a focus on meaning but, it differs from it in that, according to the rationale of the TBLT approach, this focus should happen during the execution of tasks (ELLIS, 2003).

According to Brown (2007), the TBLT put tasks at the core of L2 teaching and learning (p.50). The definition of “task”, however, has been transformed and developed as shown by Izadpanah (2010) in the following table:

Table 1 – Task definitions according to Izadpanah (2010, p.49).

| Authors | Key-concepts |
|-------------------|--|
| Long (1985) | What people do in everyday life, at work, at play, and in between. |
| Breen (1987) | A range of work plans for exercise and activities in language instruction. |
| Littlejohn (1988) | Any proposal within the materials for action undertaken by the learners to bring up the foreign language learning. |
| Skehan (1996) | Focus on meaning, task completion, real-world and outcome are focused. |
| Willis (1996) | A classroom undertaking for a communicative purpose to achieve an outcome. |
| Ellis (2003) | A work plan that requires learners to process language pragmatically to achieve an outcome. |
| Nunan (2005) | A piece of classroom work to convey meaning rather than to manipulate form. |

The present study adopts the task concept presented by Ellis (2003), who defines it as a work plan that primarily requires pragmatic use of the language with the aim of achieving a communicative outcome, which resembles, directly or indirectly the language use in real contexts (p.16). According to Ellis (2003) tasks should be meaning focused, not requiring from the learner any specific structure or form in such a way that the learner is free to use his or her own linguistic competence creatively (p16). Moreover, Ellis (2003) highlights the fact that a task can implicate several skills, both receptive (reading and listening) and productive (oral and writing), and also many cognitive processes (p.16).

The main reason for the choice of this concept relates to its pedagogical bias, since Ellis (2003) advocates a practice that involves the pragmatic use of language (prioritizing the meaning) aiming at the production of real resembling language and the development of skills and cognitive processes involved in the L2 learning.

Nunan (2008 cited in IZADPANA, 2010) suggests eight principles to Task-Based Language Teaching:

- (1) Scaffolding: Lessons and materials should provide support for the students;

- (2) Task chains: Each exercise, activity and task should build upon the ones that have gone before;
- (3) Recycling: Recycling language maximizes opportunities for learning;
- (4) Organic learning: Language ability “grows” gradually;
- (5) Active learning: Learners learn best by actively using the language they are learning. They learn by doing;
- (6) Integration: The lesson should teach grammatical form and how the form is used for purposes of communication;
- (7) Reflection: Learners should be given opportunities to think about what they have learned and how well they are doing;
- (8) Copying to creation: Learners should not only drill and practice what has been written for them, but also be given the opportunity to use their creativity and imagination and what they have learned to solve real world tasks. (p.51)

When we analyze the concept of task and the TBLT guiding principles, contrasting with the possibilities of ICTs’ use in L2 teaching, convergences and mutual contributions are evident. The internet fits all the requirements to become an important pedagogical instrument to the task-based teaching since it may make available, through its resources all that is expected from a task: communication focus, interaction, authentic contents and contexts, multimodality, just to cite some. It is with this point of view that the present study proposes the design of pedagogical communicative tasks using internet tools.

Task design as a Task Cycle

Considering the task-based teaching methodological procedures, the task design represents a key issue. In the frameworks proposed by many researchers (such as ESTAIRE & ZANON, 1994; LEE, 2000; PRABHU, 1987; SKEHAN, 1996 and WILLIS, 1996 cited in ELLIS, 2006, p.19) there seems to be a consensus that the task design should be thought and developed in three main stages: pre-, during- and post-task, each of them with specific and chained objectives. For the sake of this study, we

considered the framework proposed by Skehan (1996, 1998), who understands the task as a cycle and states that the organization in phases can impact on learners' performance and thus should be taken into consideration.

For Skehan (1998), the pre-task phase comprises activities that have the purposes of introducing new language, enhancing the possibilities of reconstruction, pre-activating previous knowledge, recycling language, lessening the processing load and pushing learners to interpret tasks in more demanding ways. Skehan (1998) suggests three types of pre-task activities, namely: *teaching, consciousness raising activities and planning*.

The during-task phase is when the main task is actually implemented and according to Skehan (1998), it is a favorable moment to the teacher to manipulate the task in order to influence the availability of learners' attentional resources during task completion. Time pressure, modality, support, surprise control and stakes are aspects that can be used by the teacher to achieve pedagogic goals.

Concerning the post-task phase, Skehan (1998) proposes activities that aim at altering the attentional balance and engaging learners in reflection that will enhance learning consolidation. For him, reflection and consolidation may encourage or give learners the opportunity to reconstruct knowledge

Methodology

The aim of this study is to describe the design of a communicative pedagogic task cycle using internet tools to develop reading and digital skills in English as an L2. The study is qualitative (DORNYEI, 2007) and follows suggestions of Skehan (1998) and Fortkamp; Xhafaj and Finardi (2006) for the design of a task cycle. In what follows the task cycle will be described.

Pre-task phase

The aim of the pre-task activities was to familiarize students with basic search engines in the internet and also raise their awareness concerning the amount of information they have available in the internet depending on the language of the search: English or Portuguese. The first activity in this phase is shown below:

- 1) Access the internet and find three sites with news in English and three sites with news in Portuguese. Copy and paste the URLs you find in the spaces below.

| Sites with news in English | Sites with news in Portuguese |
|----------------------------|-------------------------------|
| | |
| | |

- 2) How did you run these searches in the internet?
- 3) Now select a word that appears in both news (English and Portuguese) and google it. Next, copy the number of hit pages you find for each language:
- Word in English _____ pages found _____
- Word in Portuguese _____ pages found _____
- 4) What can this difference in amount of pages tell you?
- 5) If you are looking for information in the internet, would you have more chances to find more information searching in English or in Portuguese?

During-task phase

The objective of the during-task phase was to develop reading and digital skills in English. In what follows the activities of the during-task phase are shown:

Step 1: Go to the website “www.newsmap.jp”;

Step 2: Select on the bottom of the page the topic “World”;

Step 3: Select a country that has English as native language;

Step 4: In this page, select and read a piece of news that you consider interesting; copy the title of the news here: _____

Step 5: Go to the section on Brazilian news and try to find a piece of news that is similar to the one you have just read. If you find it, read it and copy the title of the news here _____

Step 6: Go back to the piece of news you have read in English and read it again. Copy and paste here three words that are similar to Portuguese (cognates) _____, _____, _____.

Step 7: After you read the news in English again, answer the following questions in Portuguese:

1) What's the piece of news about? _____

2) Did you find a similar piece of news in the Brazilian page? Did it help you to understand the piece of news you have selected in English?

3) Did you use an online dictionary to help you read the news in English? If so, which one? _____

Post-task phase

The aim of the post-task is to consolidate knowledge built over the two previous phases, further developing reading and digital skills in L2 integrating this knowledge with translation skills. In what follows the activities of the post-task are shown:

Go back to the articles you read in English and Portuguese and copy here 5 words from the piece of news in English you already knew and other 5 words you didn't know:

| <i>words I already knew</i> | <i>words I didn't know</i> |
|-----------------------------|----------------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

- 1) Select one sentence from the piece of news you read in English and submit it to Google Translator tool.
- 2) Write down the sentence in English with the translation provided in the spaces below.

| |
|--------------|
| Sentence: |
| Translation: |

- 3) Does this translation make sense in Portuguese?

- 4) How would you translate this sentence?

Analysis

As mentioned in the description of the task cycle in the Methodology section, the aim of the pre-task phase was to familiarize students with basic search engines in the internet and also to raise their awareness concerning the amount of information they have available in the internet depending on the language of the search: English or Portuguese. Knowing how to use search engines seems to represent a relevant skill to enhance digital literacies, since they are easy to use and make available a considerable number of sources and information instantly. Relating this activity to Nunan's (2008) principles for using the TBLT we can say that the first activity in the cycle provides scaffolding for the other activities in the cycle. The activity requires students to use internet search engines and so the first aim of the activity is met. According to Skehan (1998) the pre-task phase could be done in the form of teaching, consciousness raising or planning and the analysis of the pre-task activity described here seems to fit all these functions.

The second aim of the activity, namely, to raise the awareness concerning the amount of information available in English and in Portuguese in the internet depends on results of the word selected for the search. Yet, it is safe to conclude that regardless of the word searched there will be more tokens and pages in English than in Portuguese confirming the hypothesis that there is more information available in English in general

in the internet. Of course this scenario would be different if the word searched was used specifically in the Brazilian context, such as, for example, the word “tapioca”. Nevertheless, since the activity required students to compare the amount of information they found searching with words from the articles they read in English and Portuguese, there is no chance this would have happened in this activity, that is, they would not have run a search for a word they can only find in Portuguese. As it is, we can say that the aim of the pre-task activity regarding consciousness raising was met and this activity also helped students to reflect about the importance of running a search in English thus meeting Nunan’s (2008) seventh principle to use the TBLT.

The aim of the during-task activities was to develop reading and digital skills in English. So as to develop reading skills it is important to provide both top-down and bottom-up activities³⁴. Regarding digital skills, learners must be able to navigate, evaluate and create information using a range of digital choices often manipulating information and adapting it to new contexts and forms. In sum, we can say that digital literacy involves finding, using, summarizing, creating and communicating information while using digital technologies. The activities included in the during-task phase described in this study provided both top-down (finding a country that has English as L1) and bottom-up activities (go to the section on Brazilian news and try to find a piece of news that is similar to the one you have just read). Moreover, they required learners to find and communicate information while using digital technologies. The activities in the during-task phase also helped to build a task chain, organic learning, integration and copying to creating, thus meeting Nunan’s (2008) second, fourth, sixth and eighth principles for using the TBLT. As it is, the aim of the during-task activities was also met according to our analysis.

Finally, the aim of the post-task phase was to consolidate knowledge built over the two previous phases, further developing reading and digital skills in L2 integrating this knowledge with translation skills. Recall that the activities included in this phase required learners to go back to the news they had read (consolidation) and find words

³⁴ Top-down activities are used when students are guided to understand the meaning of the text using their prior knowledge and bottom-up activities are used when the teacher guides students to understand the meaning of the text by understanding elements of the text such as words, phrases and sentences.

they knew and words they did not know in the L2 (noticing gaps in their interlanguage vocabulary). The next activity required learners to translate a sentence in the Google Translator and compare results with what the learner would have translated. These activities not only consolidated knowledge built over the previous phases but also expanded this knowledge providing practice in another skill which is important for reading, namely, translation, and in the digital mode, thus developing both reading and digital skills and meeting Nunan's (2008) fifth and sixth principles for using the TBLT, namely, active learning and integration.

Concerning the TBLT principles presented in the review, we believe that this task cycle contributes to the emergence of most of them. The principles of "Scaffolding", "Task chain" and "Active Learning" constituted the core of this task cycle, since all the activities provided support to the students, were linked to each other and required active participation from the learner. "Reflection" was required in all the phases, since learners are required to answer questions (for example in the during-task the Step 7 questions 2 and 3) that lead them to reflect about the actions they were asked to perform. In a less evident level, "Copying to creation" was a principle contemplated which happened specifically in the post-task phase in the last question in which the learner had to use his/her creativity to solve possible problems of translation. All in all, we believe that a task cycle as the one described here meets most of the principles for using the TBLT described by Nunan (2008) and represents a relevant tool for L2 teaching.

Conclusion

The aim of this study was to describe and analyze the design of a task cycle for reading in L2 using the internet. The aim of the task cycle was to develop both reading and digital skills in L2. The analysis of the data suggests that the task cycle described in this study may be useful to develop reading and digital skills in L2 and as such, represents a contribution to teachers and course designers. Finardi (2011) on a small scale research endeavor with future English teachers using the TBLT approach identified two difficulties for the implementation of this approach, namely, the time needed to design tasks and the lack of a data base with tasks that enables the construction of a syllabus based on tasks. One way to circumvent the difficulties of

using this approach is to add to the data base of studies on the design, implementation and analysis of tasks thus providing teachers and course designers with enough resources to make informed decisions. The present study fills in this gap and as such represents a relevant contribution to the L2 area.

References

ACCIOOLY, R. L. C. **O professor em contextos digitais e a sua formação: a perspectiva de graduandos de letras.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro, 2009.

ALMEIDA, L.H.T. **Aprendizagens e tecnologias contemporâneas: um novo modo de ser e aprender.** Revista CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA, Volume 3, Número 2, p.37-52, 2010.

ALMEIDA, M. **Tecnologia na Escola: criação de redes de conhecimento.** Série “Tecnologia na Escola”, Programa Salto para o Futuro, Novembro, 2001.

BALADELI, A. P; FERREIRA, A.J. **Os letramentos digitais e sua interface com o ensino de línguas: empoderamento e cidadania na Web.** In: Congresso anual da ABRAPUI, 3, 2012, Florianópolis. Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI. Florianópolis, 2012.

BARRETO, R.P. **Por uma pedagogia da ciberlinguagem: explorando redes sociais Orkut, Twitter e Weblog.** Hipertextus Revista Digital, 2010. Disponível em: <http://hipertextus.net/volume5/Roberio-Pereira-Barreto.pdf>

BROWN, D. H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** Longman, 2007.

BÜSMAYER, S. M. **Fóruns de discussão online na formação contínua de professores de línguas: a perspectiva dos participantes.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro, 2007.

CYNEIROS, P.G. **Novas Tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?** Informática Educativa Vol. 12, No. 1, UNIANDES – LIDIE, p. 11-24, 1999.

DORNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies.** Oxford: Oxford University Press. 2007.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____, R. **The Methodology of Task-Based Teaching.** The Asian EFL Journal Quarterly, v.8, issue 3,p.19-45, 2006

FERREIRA, A.; SOUZA, M. **A redefinição do papel da escola e do professor na sociedade atual.** Vértices, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 12, n. 3, p. 165 -175, set./dez, 2010.

FINARDI, K. **Crenças de Estagiários de Letras Inglês sobre a Prática nas Escolas Públicas - Um estudo de caso.** In: III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, 2011, Taubaté. III Congresso Latino Americano de Profissionais de Línguas. Taubaté: Editora da Unitau, 2011. p. 403-419.

_____. **Technology and L2 learning: hybridizing the curriculum.** In: III Congresso Internacional Abrapui, 2012, Florianópolis. Language and Literature in the Age of Technology-Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI. Universidade Federal de Santa Catarina. BECK, M. S.; SILVEIRA, R.; FUNCK, S. B.; XAVIER, R. P. (Orgs). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. v. 1. p. 1-8.

_____. Refletindo sobre abordagens críticas de ensino de língua estrangeira. **In Linguística Aplicada: Ensino, pesquisa e reflexões.** Lyrio, A. (Org.). In press *a*.

_____. Ensino de leitura em inglês no Brasil e abordagem de ensino de língua estrangeira através de tarefas. In: DALVI, M.A.; SCHWARTZ; C. (Orgs.). **Práticas de leitura: diálogos entre estudos literários e formação de professores.** Vitória: Edufes. 2013b. In press *b*.

FINARDI, K.; DALVI, M. A. **Encurtando as distâncias entre teoria-prática e universidade-escola no ensino de línguas e na formação de professores.** Intersecções (Jundiaí), v. 5, 2012, p. 115-127.

FINARDI, K.; PREBIANCA, G; MOMM, C. **Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão.** Revista Cadernos do IL, vol. 46, 2013. p. 193-208.

FORTKAMP, M.B.; XHAF AJ, D. FINARDI, K. **The design and implementation of a task cycle in a regular EFL class: a case study.** Glauks (UFV), v. 6, p. 55-77, 2006.

HAWKES, R. Digital technology as a tool for active learning in MFL: engaging language learners in and beyond the secondary classroom. In: EVANS, M. (Ed). **Foreign Language Learning with Digital Technology.** Britain, 2009. p.80-103

IZADPANAH, S. **A study on task-based language teaching: From theory to practice.** US-China Foreign Language v.8(3), 2010. p. 47-56.

LEAL, J. H. G. **O ensino de E/LE e as novas tecnologias: repensando o trabalho com as atividades de compreensão auditiva.** Anais Hipertexto, 2009.

LOPES, D. V. **As novas tecnologias e o ensino de línguas estrangeiras.** Revista Científica Tecnologus, 2012. Disponível em: http://www.unibrat.ec.edu.br/tecnologus/wpcontent/uploads/2012/08/tecnologus_edicao_06_artigo_01.pdf

NUNAN, D. **Second Language Teaching and Learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon, vol. 9, n. 5, Oct., 2001.

_____. **The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it**. 2004 (on line) Available at: http://www.marcprensky.com/writing/prensky-the_emerging_online_life_of_the_digital_native-03.pdf

PAIVA, V.L.M.O. **A WWW e o ensino de inglês**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 93-116, 2001.

_____. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica** (in press)

RUSHKOFF, D. **As 10 questões essenciais da era digital: programe seu futuro para não ser programado por ele**. Translation: Carlos Alberto Silva. São Paulo: Saraiva, 2012.

SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press. 1998

TEIXEIRA DE ALMEIDA, R. L. **A formação do professor de inglês com base na elaboração, implementação e avaliação de projetos de ensino-aprendizagem**. Signum: Estud. Ling., Londrina, n. 14/1, p. 17-35, jun. 2011.

TEIXEIRA, D. ; FINARDI, K. **TICs no Ensino Presencial e Formação de Professores: evidências de um curso de educação continuada na UFES**. Paper accepted for publication in Revista Contextos Linguísticos, UFES. 2013 in press.

WARSCHAUER, M. **Reconceptualizing the digital divide**. First Monday, v.7, n.7, 2002.

_____. **Social capital and access**. Universal Access in the Information Society, 2 (4), 2003.

_____. **A literacy approach to the digital divide**. In M. A.Pereyra (Ed.), Las mulialfabetizaciones en el espacio digital Malaga, Spain: Ediciones Aljibe, in press.

**BELIEFS ON THE USE OF FACEBOOK AS A COMMUNICATION TOOL
BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS**

Kyria Finardi *

Thiago Veronez**

ABSTRACT: The aim of this study is to investigate teachers' and students' beliefs regarding the use of Facebook as a communication tool in education in general and in L2 learning in particular. A group of 49 teachers (32 EFL teachers and 17 language professors) and 19 EFL students answered a questionnaire sent by email. Results of the study suggest that teachers are aware of how Facebook may be used as a communication tool with students although not many of them use it as such, and some use with reluctance and concern regarding the need to preserve their credibility and professionalism. Regarding students' perception of Facebook as a teacher-student communication tool, results of the study suggest that in general, they do not see a relation between teacher's self-disclosure on Facebook and teacher credibility and feel that Facebook may be a relevant tool to help them learn the L2.

Keywords: Facebook. Beliefs. Teacher-student communication. L2 learning.

RESUMO: Este trabalho investiga crenças de professores e alunos sobre o uso do Facebook como ferramenta de comunicação na educação em geral e no aprendizado de L2. Quarenta e nove professores (32 de inglês e 17 de letras) e 19 alunos de inglês responderam um questionário enviado por email. Resultados do estudo sugerem que os professores estão cientes de como o Facebook pode ser usado como ferramenta de comunicação com alunos ainda que eles não o usem como tal e tenham certa preocupação com a necessidade de preservar sua credibilidade e profissionalismo. Em relação à percepção dos alunos sobre o uso do Facebook como ferramenta de comunicação entre alunos e professores, os resultados do estudo sugerem que em geral eles não vêem relação entre auto revelação de professores no Facebook e a credibilidade dos mesmos e pensam que o Facebook pode ser uma ferramenta relevante no aprendizado de L2.

Palavras-chave: Facebook. Crenças. Comunicação entre alunos e professores. Aprendizado de L2.

* Phd in English and Applied Linguistics. Professor of the Department of Languages, Culture and Education and the Post Graduation Programs of Linguistics (PPGEL) and Education (PPGE) of UFES

** Degree in English Language Teaching and MA candidate at UFES

Introduction

We live in a globalized world where people transmit information through clicks and mostly in English. In this context, it is possible to suggest that both English as a lingua franca and digital literacy are forms of social mediation (FINARDI, PREBIANCA & MOMM, 2013). Given the importance of exchanging information in English and through the internet stressed in Finardi et al. (2013), it is possible to suggest that the use of social networks in the context of L2 education represents a relevant step towards the development of digital, linguistic and social literacies. Yet, little is known about how such social networks are (or not) being used in this context. The aim of this study is to fill in this gap by contributing with insights from the investigation of teachers' and students' beliefs on the use of Facebook as a communication tool in education in general and in the context of L2 education in particular.

The advent of the internet has changed the way we see the world and relate to what happens in it and in that sense we can say the internet changed the way we live. The development of the WEB 2.0 has caused a remarkable change in how we deal with information, relationships and, as an obvious consequence, how we teach and learn. The phenomenon of social network sites (hereafter SNS) was made possible by the development of web 2.0 which is defined by Muñoz and Towner (2011) as the web to read and write and which has influenced the way people use the internet to the point that the once revolutionary e-mail communication is now being replaced by communication through SNS (MATTAR, 2012).

According to O'Reilly (2005) individuals are now able to contribute with content online with a new status, not as information gatherers only but also as information providers too. The possibility of reading, writing and creating online content in different media has led the development of SNS such as Orkut, Twitter, Flickr, MySpace and of special interest to this study, Facebook.

Created in 2004, Facebook has taken the lead in popularity reaching 1.01 billion users in September 2012 (THE ASSOCIATED PRESS, 2012). Such a large number of users and the unimaginable array of interactions available through Facebook resources caught the attention of scholars who soon started to investigate how this powerful tool could be used in the realm of education.

Previous studies have pointed out that teachers who have Facebook profiles rich in personal information generate more motivation in their students (MAZER, MURPHY & SIMONDS, 2009). Sturgeon and Walker's (2009) study suggest that the relationship between teachers and students on Facebook fosters better communication leading to a richer learning environment with more involvement from students.

In spite of these benefits for the interaction through Facebook, scholars are careful to point out some hurdles such as privacy loss which is still an issue in the virtual world since the classification of information can be a challenge when dealing with Facebook in the academic realm (MATTAR, 2012). When it comes to the exchange of information between teachers and students, the boundaries between friendship and professional relationships may become even more blurred and fuzzy when we add the variable of social networks (MUÑOZ & TOWNER, 2011).

With the increasing presence of technology in schools, new approaches to teaching L2 have been developed in order to provide teachers with the required skills to operate in this digital world where students are usually steps ahead of teachers when it comes to digital literacy skills and access to updated information. According to Blake (2008) technology will not replace teachers, though it seems natural to foresee that teachers who are able to use technology in their classes will replace the ones who are not.

In the realm of L2 teaching, studies are beginning to accumulate (for example FINARDI, 2012) that suggest that the best approach for L2 teaching is a mixture of computer assisted and online resources and traditional classes taught by teachers, creating a blended learning environment which requires teachers and students to develop new literacies and skills to access and produce information and knowledge.

These new digital literacies encompass the ability to use digital media, SNS and communication across different cultures and languages. The advent of new technologies, globalised cultures and the shift towards trans-national economies, based on information, have set out new conditions for the re-conceptualization of institutions and practices of literacy education (LUKE & KAPITZKE, 2006).

The objective of this research endeavor is to provide an overall look at some issues permeating the use of Facebook as a communication tool between teachers and

students. More specifically, the aim of this study is to analyze teachers' and students' beliefs concerning possible advantages and disadvantages of using Facebook as a communication tool between teachers and students in general and in the context of L2 learning in particular.

A secondary aim of the study is to suggest ways in which Facebook can be used in the context of English as a Foreign Language (hereafter EFL – L2) teaching and learning based on the analysis made in this study to help teachers make informed decisions regarding the use of SNSs in education in general and in L2 education in particular. Given the objectives of the study, the analysis attempts to understand how teachers and students see the communication between teachers and students in Facebook in this context.

Review of literature

According to Finardi (2010), beliefs shape mental acts which in turn guide peoples' actions and decisions. Pajares (1992) claims that beliefs can be inferred both from what people say and from what people do. A number of studies has amassed evidence suggesting that teachers' actions are based on their beliefs which in turn impact on learning outcomes (for example BINNIE-SMITH, 1996; FINARDI, 2010; WOODS, 1993).

Given the importance of beliefs in peoples' practice on the one hand, and the presence of Facebook in people's contemporary lives on the other, this study sought to contribute with insights to the database of studies on people's beliefs by investigating how teachers and students see the use of Facebook as a communication tool between teachers and students in the realm of education in general and in L2 education in particular.

Mattar (2012) represents an important step into providing an overview of how Facebook can be used in education suggesting the use of Facebook tools such as Groups, Slide Share and Questions as well as some possibilities related to the use of Facebook as a Virtual Learning Environment (hereafter VLE).

Sturgeon and Walker (2009) and Mazer et al. (2009) have pointed out benefits of the use of Facebook in classroom interaction such as providing better communication and a more motivating learning environment, better perception of teacher credibility and the development of digital literacy in a blended learning environment. Muñoz and Towner (2011) also point out the aforementioned benefits of using Facebook in education but add some hurdles of using SNS such as teachers' resistance and reluctance to use SNS in education due to fear of privacy loss.

Many educational institutions provide teachers with their own Learning Management System (LMS) yet, Chu and Meulemans (2008, cited in MATTAR, 2012) suggest that students prefer to communicate via Facebook rather than via LMS, a fact that is corroborated by another study (SCHROEDER & GREENBOWE, 2009 cited in MATTAR, 2012) which has shown that Facebook reached 400 per cent more posts with more quality throughout the whole term when compared against the institution's discussion forum.

Among the benefits of Facebook mentioned by the authors (SCHROEDER & GREENBOWE, 2009 cited in MATTAR, 2012) is the fact that 58 per cent of students used this SNS to ask and talk about assignments and tests, 26.6 per cent of students welcomed the chance of interacting with faculty on Facebook, and last but not least, the fact that Facebook intrinsically lends itself to Community and Collaborative Learning.

Benefits of Facebook as a Communication Tool in L2

Class communication is a core issue in pedagogy which must be addressed carefully and critically when it comes to using technology in the service of communication in general and communication in education in particular. When the content of the class is language, even more consideration should be given to the issue of class communication and the means used to achieve it.

Tradition shows that most teacher-student interactions take place in the classroom and via institutional e-mail or LMS but according to Bilton (2010) students may enjoy having other means to communicate with faculty beyond the traditional

channels. Li and Pitts (2009 cited in MUÑOZ & TOWNER, 2011) showed that students who had the chance to be assisted via Facebook Instant Messenger (FIM) were more satisfied with their experience than the students who only had face-to-face meetings.

Muñoz and Towner (2011) cite studies that show that SNS are now the primary communication tool among college students (GOLDER, 2008, cited in MUÑOZ & TOWNER, 2011) with as much as 66 per cent of student access on a daily basis (SMITH, 2009 cited in MUÑOZ & TOWNER, 2011).

Sturgeon and Walker (2009) state that anything that helps students feel more comfortable in the class will help them feel more connected to their instructors and more open to instruction. With that belief, Sturgeon and Walker (2009) conducted an experiment to test whether their approachability by students would be affected by the use of Facebook and concluded that 49 per cent of the faculty investigated reported that they felt that students would be more likely to approach them as a result of having a Facebook profile.

This more personal communication helps students feel more connected to teachers and therefore encourages participation in class (WON-DOOMINK, 1985 cited in STURGEON & WALKER, 2009) resulting in a better learning environment which in turn may result in better learning outcomes. Sturgeon and Walker (2009) conclude that student-teacher interaction has a notable impact on students' outcome in terms of intellectual and social relationships, and defend Facebook as a meaningful bridge between online and off-line communication.

Yet, how teachers' self-disclosure on Facebook may affect teacher credibility is an important issue which must be addressed and was approached to some extent by Mazer et al. (2009) who pointed out that teachers may expect better relationships from their interactions with students on Facebook, but also run the risk of being inconsistent in their profile compared to the attitude in class, thus, creating violated expectations and consequently causing negative results on students.

Teacher Credibility

During classroom interaction, teachers often share personal information and beliefs during self-disclosure, defined by Wheelz and Grotz (1976, cited in MAZER et al., 2009) as any message about the self that is communicated to another. In the case of Facebook we understand self-disclosure to refer to the amount of personal information displayed on one's profile in that SNS.

Civikly (1986, cited in MAZER et al., 2009) points out that teachers who personalize their teaching through the use of humor, stories, enthusiasm, and self-disclosure are seen by their students as being effective in explaining course content, thus the relationship between self-disclosure and being regarded as an effective teacher is permeated by credibility. Teven and Hanson (2004, cited in MAZER et al., 2009) also point out that students tend to perceive the teacher with whom they relate well as a being a credible source.

Mazer et al. (2007, cited in MAZER et al., 2009) conducted a study on the perception of credibility of teachers who presented different levels of self-disclosure on their Facebook profiles and found that students who interacted with high self-disclosing teachers on Facebook reported higher levels of motivation, affective learning and better learning environments when compared to students who interacted with teachers who showed lower levels of self-disclosure on Facebook.

However important, interaction on Facebook should be carefully considered by teachers who are willing to take this extra step towards a more social communication with their students as pointed out by Mazer et al. (2009) who warn us that the way a teacher self-discloses on Facebook should be consistent with the way the teacher leads their classes so as to avoid violating students' expectations, resulting in negative effects on teacher credibility and student-teacher communication.

Finardi et al. (2013) claim that both English as a lingua franca and digital literacy are forms of social mediation and call the attention to the importance of developing linguistic skills (to use English as a lingua franca) and digital literacy (to access information available in the internet) as forms of social inclusion. Given the importance of developing linguistic (L2) and digital literacy skills, Finardi (2012) reviewed four studies that analyzed possibilities of using blended methodologies to

teach L2 (English) and concluded that blended methodologies may be the best approach to L2 teaching.

Together with this suggestion to use blended methodologies (in the case of L2 teaching) comes the need to develop new literacies, a concept discussed by Kahn and Kellner (2005) who claim that literacy comprises the development of socially constructed forms of communication and representation (p. 240). This idea is complemented by Luke and Kapitzke's (2006) who claim that the "technologization" of language in cyberspace and hypermedia is creating new notions of literacy which, as we will see in the next section, is also forcing us to think about the role of teachers in this cyberspace.

Teacher role in the digital era

Given the aforementioned claim that technology will not replace teachers, but teachers who are able to use technology may replace the ones who are not (BLAKE, 2008) and the suggestion that the best approach to L2 teaching is to use a mixture of teacher-led and computer-assisted-language-learning (CALL) resources in a blended approach (FINARDI, 2012), it is possible to suggest that the role of teachers in this new classroom is undergoing a severe re-conceptualization (LUKE & KAPITZKE, 2006) where the book is replaced by the screen, the school by the media and the provision of information by the development of skills to find and analyze this information. In this context Zuenzer (2001) reminds us that there is no more space for content oriented strategies based on memorization but instead there is an urgent necessity to change the comprehension about how students learn in order to promote digital literacy and real learning.

Connected with the need to rethink teachers' role in this new era of technology and new literacies is the assumption previously mentioned in this study that teachers' beliefs shape their action and impact on learning outcomes (for example FINARDI, 2010). So as to offer a glimpse of teachers' beliefs on the use of new information and communication technologies (ICTs) the present study aims at analyzing teachers' and students' view of Facebook as a communication tool between teachers and students.

The motivation to analyze Facebook (and not other SNS) as a communication tool between teachers and students is two-fold: 1) Facebook is the most popular SNS in Brazil and the number of users is expanding by the minute and 2) the increasing number of people who use Facebook to communicate (and more recently learn) has called the attention of researchers who started to investigate the potential of this SNS for education and communication (for example MAZER et al., 2009, STURGEON & WALKER, 2009, SALAWAY, CARUSO & MARK, 2008). As these authors have pointed out and we reviewed in this study, there are many benefits of using Facebook for educational purposes though these benefits are not without caveats. The next section will address some of these possible hurdles of using Facebook in this context.

Hurdles

Hewitt and Forte (2006, cited in STURGEON & WALKER, 2009) reported that students felt that Facebook was a place where they wanted privacy for their profiles and feared that the presence of faculty there might skew their academic outcome. This result sounds rather contradictory when contrasted with Sturgeon and Walker's (2009) suggestion that students would be more willing to communicate with the instructors they already knew from Facebook.

Privacy is still an issue to be carefully addressed by teachers willing to experiment SNS in class as well as finding a way to prevent the academic relationship from becoming more personal than might be desired, since students and teachers have access to more personal information about each other.

As part of the virtual universe, Facebook users have to cope with menaces such as viruses, spam and the risk of having their lives perused by others. Despite having ways of controlling what information people may see, users are bound to face privacy issues such as cyber bullying and cyber stalking (GROSS & ACQUISTI, 2005, cited in MUÑOZ & TOWNER, 2011).

Muñoz and Towner (2011) point out that although students would like to encourage teachers to use SNS, teachers and instructors should practice restraint and

keep in mind the boundaries of public and private information so as to avoid ‘spying’ on their students (PETRONIO, 2002, cited in MAZER et al., 2009).

Once again it is necessary to recall Hewitt and Forte’s (2006) suggestion that students may feel that their Facebook profile is a place for privacy and thus do not want to be seen by faculty. The same study found that one third of the student population in the Georgia Institute of Technology did not believe faculty should be on Facebook.

On the other hand, Sturgeon and Walker (2009) report that 75 per cent of faculty do not want to be viewed by students as equals, as the line that differentiates them from their students is apparently fading away while SNS becomes more popular in the college community. Muñoz and Towner (2011) claim that in the eyes of the teachers the word “friend” used to refer to connections or to the act of making a new “friend” does not evoke the most appropriate student-teacher relationship.

Another core issue concerning teacher-student interaction on Facebook regards what to post on each other’s walls, the tools “groups” and “friends list” provide a starting point for what to share with whom, though teachers must keep in mind that there are no tools available to help evaluate students or watch over content viewing. Muñoz and Towner (2011) reinforce that no personal and individual information about a student (such as grades) should be made public.

One way to help teachers overcome their difficulties with privacy and professional boundaries is to have a dedicated professional Facebook profile to prevent the sharing of unintended information. According to Muñoz and Towner (2011), this professional profile should provide students with some personal information about the instructor such as photos, links, quotes and preferences that may lead to positive teacher-student interactions while not crossing the boundary between friendship and professionalism.

As can be seen from the above, proper guidelines must be implemented if teachers are to use SNS in an academic setting in a profitable manner, resulting in better learning environments with better results and more engagement on the part of students. So as to help us think about these guidelines it is important to analyze people’s reluctance and resistance to the use of SNS in this context. That is the aim of the next section.

Reluctance and Resistance

In Muñoz and Towner's (2011) study the authors point out that web 2.0 tools and SNS have often been ignored by teachers and although there is a considerable amount of students willing to use Facebook for academic interactions with other groups of teachers and students, they are still reluctant to use this SNS for educational aims, as also reported by Mattar (2012).

Indeed studies (for example SALAWAY, CARUSO & MARK, 2008) found that among faculty, 75 per cent did not use or had no plans to use SNS and only 8 per cent of students reported using SNS to communicate with instructors, while more recent studies reported that 46 per cent of students used Facebook to informally discuss academic work with other students, however 57 per cent of students believed Facebook should not be used for instructional purposes, with 53 per cent of students who think that Facebook has limited or nonexistent academic value.

Another issue to be addressed is the fact that some learners and most teachers often lack the digital literacy and technical knowledge skills required to make full use of online technologies in the service of education as pointed out by Luckin (2009, cited in MUÑOZ & TOWNER, 2011).

Methodology

The aim of this study was to reflect on some of the possibilities of using Facebook as a communication tool between teachers and students in education in general and in L2 education in particular looking at its potential to improve relationships in class as well as students' outcome as a consequence of more engagement from students. A secondary aim of the study is to suggest ways in which Facebook can be used to promote more authentic communication between teachers and students of English as a foreign language outside the class thus maximizing the contact with the target language.

So as to pursue the first aim of this study, namely, to reflect on some of the possibilities of using Facebook in the realm of education in general and L2 education in particular, the study sought to understand teachers' and students' beliefs about the use of Facebook as a communication tool between teachers and students. With that aim, a total cohort of 68 participants - 49 teachers (32 EFL teachers and 17 language teachers) and 19 English as a foreign language (EFL) students answered a questionnaire whose aim was to explore their beliefs about the use of Facebook as a communication tool between teachers and students. The questionnaires were analyzed quantitatively to identify how many of the 68 interviewed participants use Facebook as a communication tool between teachers and students and qualitatively to understand how this tool is used (or not). The questionnaire was composed of eight closed questions and one open question and was sent by email to participants.

Quantitative Analysis – Teachers' Questionnaire

The first question of the questionnaire asked whether teachers had a Facebook profile and whether they had students as friends. Among the 49 respondent teachers 45% reported that they had students on Facebook with only 11 answers reporting that they felt uncomfortable with the presence of students as friends on their profiles. When asked whether having a Facebook profile affects their relationship with their students and if they felt more approachable by the students due to having a Facebook profile most teachers (36) answered affirmatively.

Regarding the question of whether teachers use their Facebook profiles for academic purposes and if they believed that Facebook may be used as a tool to support their classes, 31 out of 49 teachers reported that they used their Facebook in the academic realm though only 16 teachers said they believed Facebook could be used as a tool to support their classes.

Regarding the question of whether teachers were conscious of the information they posted on their profiles, again most teachers (39 out of 49) reported being conscious of the information they posted on their Facebook profiles. This was an expected result given the number of studies reviewed here that have already pointed out

the reluctance of teachers in joining these SNS and self-disclosing for students (for example MAZER et al., 2009).

Students' Questionnaire

When asked about their opinions on having teachers as friends on Facebook, all of the 19 EFL students reported having teachers as friends on Facebook and only 1 reported being uncomfortable with the presence of teachers as friends on their profiles. Again, looking at the studies reviewed here that suggest that students want to communicate with teachers in SNS (for example MUÑOZ AND TOWNER, 2011), this is an expected result. When asked whether their relationships with their teachers could be affected by their Facebook profiles, 15 (out of 19) students replied affirmatively and 10 agreed that it was easier to approach a teacher if he/she had a Facebook profile.

Twelve of the respondent students reported using Facebook for academic purposes and 13 students believe Facebook may be used as a tool to help them in their learning process. Regarding the issue of privacy, 13 students reported that they were conscious of what they posted on their profiles.

Qualitative Analysis

Recall that the aim of this study was to reflect about how Facebook could be used as a tool to promote communication between teachers and students and support L2 classes. A secondary aim of the study was to suggest ways in which Facebook could be used in the context of EFL teaching and learning based on the analysis made in this study to help teachers make informed decisions regarding the use of SNSs in education in general and in L2 education in particular.

Mattar (2012) represents an important step into providing an overview of how Facebook can be used in education suggesting the use of Facebook tools such as Groups, Slide Share and Questions as well as some possibilities related to the use of Facebook as a VLE. Facebook wall is a space for news stream where users get

information from friends and the pages they “like” and follow. It shows updates from varied sources, thus, it may be a good place for meaningful interaction using the target language between students and teachers. Teachers may post material and tag students so that they will be notified of the post and may be willing to respond to that.

Facebook groups may be a space for sharing specific content to specific students and giving them a bit more privacy to interact using the target language without being exposed to people who are not involved in their learning process, they are also useful as a place to post homework, extra activities, reminders and specific updates.

In L2 learning the interactivity provided by Facebook may be an important support tool as it allows for authentic communication between students attempting to use their knowledge on L2 and their peers, as well as, teachers. This interactive environment maximizes the students’ contact with L2 outside the classroom and in a pleasant and relaxed environment which allows students to talk and see what they prefer, when they prefer, making L2 learning a more pleasant and meaningful experience.

Given the objectives of the study, the analysis attempts to understand how teachers and students see the communication between teachers and students in Facebook in this context. With that aim, the questionnaire answered by 49 teachers and 19 students will be analyzed qualitatively in what follows.

Teacher Questionnaire

Teachers were asked about their opinion regarding the professionalism and credibility of their counterparts who have Facebook and the answers were similar to Muñoz and Towner’s (2011) results in that teachers should be aware of what they post on their profiles in order keep their professional boundaries clear and credibility in their classes. These opinions can be seen in the excerpt below.

“I strongly believe that professionalism is closely related to ethic and commitment to your job. If you are a reliable professional and use your Facebook to interact with your students, it's expected that you keep a professional attitude, watching out everything you

post online! On the other hand, some people may not be successful by doing so once they can't separate their personal and professional life! It will probably be hard to learn it. Then, I'd say Facebook does not interfere in the credibility I've built of my job as a teacher, it just comes to confirm it."

Many of the teachers reported that, if used wisely, Facebook does not harm ones' credibility but whenever a teacher accepts a student as a friend on Facebook, this teacher must carefully consider what will be posted on his or her wall. An example of this can be seen in the excerpts below:

"I do believe Facebook is a useful tool, however teachers sometimes share in their profiles some private information of which students shouldn't be aware and it might interfere in their credibility."

"I try not to expose my private life although this is the aim of the tool after all. I try to use it more professionally using it as a communication tool, since it allows the exchange of multimedia files."

There seems to be a general consensus between teachers that:

- Facebook does not interfere on teacher credibility, if used wisely;
- Teachers may have students as friends but they have to consider very carefully what is posted on their walls;
- Ethics recommend that there should not be any posts about students information on a teacher's profile.

In general, teachers have positive remarks about the use of Facebook and this may reflect on the way their students relate with them on Facebook and in class.

Student Questionnaire

When asked about their opinion regarding the professionalism and credibility of the teachers who have Facebook profiles, students' answers ranged from indifference to total support, none of the answers presented negative beliefs about the issue as can be seen in the excerpt below:

"I think it is fantastic because the accessibility is higher and the relationship teacher-student becomes closer in a way that it makes the content taught become more attractive."

Also,

“In my opinion Facebook does not interfere in the professionalism, or the credibility of a teacher.”

Most students mostly mentioned the same aspects related to the question, the most common being:

- Facebook does not affect professionalism or credibility of the teacher;
- Facebook promotes better communication between teachers and students;
- Facebook promotes better relationship between students and teachers;

These answers are aligned with Sturgeon and Walker’s (2009) study which claimed that 90 per cent of the students mentioned Facebook as providing an open line of communication, thus, improving their outcome in the academic and social realm.

Possibilities and caveats of Facebook for L2

Another possibility for Facebook is increasing the time students spend in contact with and interacting in L2 through jokes, images, music, videos, to cite only some of the possible ways to include English as part of students’ daily virtual life in a meaningful and interesting way.

However, Facebook does not provide a way to search for specific content and it is hard to keep track of past topics, making it difficult to evaluate the progress and development of the students in the SNS, consequently, Facebook cannot be used as the only tool if a teacher wants to evaluate students’ writing, for example.

Conclusion and Final Remarks

Recall that the aim of this study was to analyze teachers’ and students’ beliefs about the use of Facebook as a communication tool between teachers and students and suggest ways in which this SNS could be used to support L2 learning. With that aim a questionnaire was administered to 49 language teachers and 19 students.

The analysis of the data suggests that fewer students believe Facebook affect their relationship with teachers, only 38 per cent of the respondents reported that they believed their teacher-student relationship would be affected by having teachers as friends on their profiles whereas 78 per cent of the teachers reported that they believed their teacher-student relationship would be affected by having students as friends on their profile.

More students also believe Facebook may be a tool to support their learning process, 88 percent as opposed to only 62 per cent of the teachers who share the same belief, this data shows that students may be better prepared to deal with technology in blended learning environments with more students, 66 per cent, using their Facebook profiles for academic purposes whereas only 55 per cent of teachers use their profiles with that aim.

According to Mattar (2012) limitations imposed by technical issues such as privacy, difficulty to follow up students' posts, administrative issues and even an incomplete adoption of the use of SNS by students' should not be seen as caveat to the use of Facebook by educators or students.

The analysis of the data in this study suggests that regardless of the benefits of using SNS in education, teachers are still reluctant to use this tool as a support to communicate with students. Seventy-eight per cent of the teachers believed that their Facebook profiles affect their relationship with students whereas only 4 out of 49 reported their profiles do not affect their credibility, if used appropriately. In contrast, none of the students reported seeing a relationship between teacher credibility and teachers with Facebook profile and only 38 per cent of students believe their Facebook affects their relationship with their teachers.

These contrasting data may be interpreted in two ways: one is that teachers, being more mature, are more aware of what is involved in a SNS profile and believe that because they are professionals they are above their students' judgments. Another interpretation is that students, being most of the time, more adapted to the virtual space, find it easier to separate real life from virtual life, as if their Facebook profiles were an avatar where they, and their teachers, have a pass to be someone different from who they are in the off-line world.

Another interesting finding is that 55 per cent of the teachers use Facebook for academic purposes and 60 per cent believe Facebook may be a tool to support their classes while 66 per cent of students use their profiles with academic reasons and a considerably high 88 per cent believe Facebook may be used as a tool to support their learning process.

At a glimpse, one might assume that students consider Facebook as a support because they tend to be more willing to be online than their teachers. However, data collected in this study aligned with teacher-researcher practice leads us to disagree. The group of students analyzed in this study is used to downloading content posted by teachers in the school's LMS and sharing it with their classmates on Facebook, also they usually ask their teachers (personal communication) questions concerning the subjects posted and voice their doubts about the content, reinforcing the possibility of developing digital literacy and community learning fostered by this tool.

In the realm of the L2 classroom it is possible to point out more benefits of Facebook, since it is pleasurable for students to be in contact with each other on Facebook, it would be a chance to increase the time they spend in contact with the target language, having meaningful interaction with online resources and their peers and consequently improving their results in and out of class in terms of development of digital and L2 literacy.

References

- BILTON, N. **For the class of 2014, No e-mail or wristwatches.** Available at: < <http://bits.blogs.nytimes.com/2010/08/17/the-class-of-2014-no-e-mail-or-wristwatches/>> . Accessed on 20 March 2013. 2010.
- BINNIE-SMITH, D. Teacher decision making in the ESL classroom. In FREEMAN, D. & RICHARDS, J. (Eds), **Teacher learning in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press. 1996.
- BLAKE. R. J. **Brave new digital classroom:** technology and foreign language learning. Washington D.C.: Georgetown University Press, 2008.
- FINARDI, K. **Teachers' Beliefs on and Use of Ludic Language in the EFL Class.** What's the relationship? 1st edition. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing AG & Co.KG, 2010. 140 p.

TECHNOLOGY AND L2 LEARNING: HYBRIDIZING THE CURRICULUM. In: III Congresso Internacional Abrapui, 2012, Florianópolis. Language and Literature in the Age of Technology-Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI. Universidade Federal de Santa Catarina. BECK, M. S.; SILVEIRA, R.; FUNCK, S. B.; XAVIER, R. P. (Organizadoras). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 1. 2012. p. 1-8.

FINARDI, K.;PREBIANCA, G; MOMM, C. **Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão.** Revista Cadernos do IL, vol. 46, 2013. p. 193-208.

KAHN, R.; KELLNER, D. **Reconstructing Technoliteracy: a multiple literacies approach.** Available at: <http://www.wwwords.co.uk/pdf/freetoview.asp?j=elea&vol=2&issue=3&year=2005&article=4_Kahn_ELEA_2_3_web>. Accessed on 24 March 2013.

LUKE, A., KAPITZKE, C. **Literacies and libraries: archives and cybraries.** Available at: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681369900200066>>. Accessed on 24 March 2013.

MATTAR, J. **Facebook em Educação.** Available at: <<http://joaomattar.com/blog/2012/01/17/facebook-em-educacao/>>. Accessed on 20 February 2013.

MAZER, J., MURPHY, R. AND SIMONDS, C. **The effects of teacher-self-disclosure via Facebook on teacher credibility.** Available at: <<http://www.gtaan.gatech.edu/meetings/handouts/MazerFacebook.pdf>>. Accessed on 20 February 2013.

MUÑOZ, C.; TOWNER, T. **Back to the “wall”: Facebook in the college classroom.** Available at: <<http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3513/3116>>. Accessed on 20 February 2013.

O'REILLY, T. **What is Web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software.** Available at: <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>>. Accessed on 23 March 2013.

PAJARES, M.F. **Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct.** Review of educational research, 62/3, 1992.p. 307-332.

SALAWAY, G. CARUSO, J. MARK, R. **The ECAR study of undergraduate students and information technology.** Available at: <<http://www.educause.edu/library/resources/ecar-study-undergraduate-students-and-information-technology-2008>>. Accessed on 22 March 2013.

STURGEON, C. WALKER, C. **Faculty on Facebook: Confirm or Deny?** Available at: <<http://www.cmsturgeon.com/itconf/facebook-report.pdf>>. Accessed on 20 March 2013.

THE ASSOCIATED PRESS. **Number of active users at Facebook over the years.** Available at: < <http://finance.yahoo.com/news/number-active-users-facebook-over-years-214600186--finance.html>>. Accessed on 16 March 2013.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision making and classroom practice.** Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

ZUENZER, A. Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas: Papyrus, 2001. p. 15-28.

FACEBOOK AS A TOOL FOR L2 PRACTICE

Kyria Rebeca Finardi *
Jéssica Malacarne Covre **
Ludmila Boldrini Santos ***
Sabrina Ponath Peruzzo ****
Carlos Alberto Hildeblando Junior *****

Abstract: The aim of this study is to reflect about affordances of using a social network - Facebook – in the realm of L2 learning and teaching. With that aim the study reviews the notions of attention and production in L2 and one method for L2 teaching - the Task-based approach- relating them to the possibilities of using Facebook for L2 practice. Results of the study suggest that Facebook offers many features that are aligned with theories of L2 learning and can be used to foster L2 practice both in blended methodologies and as a complement to traditional L2 methodologies.

Keywords: Facebook. Communicative approach. L2 practice.

Resumo: Este estudo tem como objetivo refletir sobre o potencial de uso de uma rede social – Facebook – no contexto de ensino e aprendizagem de L2. Com esse objetivo o estudo revisa as noções de atenção e produção em L2 e uma metodologia de ensino de L2 – o ensino de línguas baseado em tarefas – relacionando-os com as possibilidades de uso do Facebook no âmbito da prática em L2. Os resultados do estudo sugerem que o Facebook oferece muitas possibilidades alinhadas com teorias de aprendizado de L2 e que pode ser usado para a prática de L2 tanto em metodologias híbridas quanto como complemento a metodologias tradicionais de ensino de L2.

Palavras-chave: Facebook. Método comunicativo. Prática em L2.

Introduction

This paper reflects about the possibility of enhancing practice in an L2– in this case English – through the interaction in a social networking - Facebook. According to L2 researchers (for example BROWN, 2007; DEKEYSER, 2007) learning involves practice which we suggest may be achieved, in the case of English as an L2, through the interaction in social networks.

* Doutora em Linguística Aplicada e Letras Inglês e professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e dos Programas de Pós Graduação em Linguística (PPGEL) e Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: kyria.finardi@gmail.com

** Graduanda Letras Inglês Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: jessicamcovre@hotmail.com

*** Graduanda Letras Inglês Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: sabrina_p_p@hotmail.com

**** Graduanda Letras Inglês Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: sabrina_p_p@hotmail.com

***** Graduando Letras Inglês Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: carlosildeblando@hotmail.com

Brazil is the 5th most populated country in the world with a significant number of social network users. In 2011 the number of Facebook users in Brazil was more than 12 million, compared to the current 67 million today, an increase of 458% (FOLHA PRESS, 2013). Yet, according to the English First³⁵ report that compares proficiency in the English language in 54 countries, Brazil is on the 46th position in a ranking among 54 countries, a position we Brazilians are not proud of, especially when we consider the fact that our country is the fifth largest economy and one of the largest internet markets.

The increase in internet access seems to be inversely proportional to the increase of English users in Brazil. Given the scenario described above and relating it to L2 learning, Warschauer (2002) questions the role of English and technology as forms of access to information. According to the researcher we may ask ourselves if technology is a tool for learning languages or whether learning languages (in this case English) is a tool for accessing information (in the internet). Finardi, Prebianca and Momm (2013) suggest that both English and internet are inclusion languages in the sense that those who can access information online in English are able to participate actively in the globalized world we live in.

According to Belloni (2005), the advancement of technology can be felt in many social processes and institutions. Yet, research on technology in education seems to lag behind as suggest Ren et al. (2009) who claim that in the case of Brazil there are very few studies showing general patterns of access to technology and its use in language education. The present study represents an attempt to fill in this gap by offering insights into possible uses of a social network in the realm of L2 education.

Facebook is one of the most accessed social networks with over 1 billion active users worldwide with Brazil heading to the 2nd position on this rank. Through Facebook users are able to interact with other users of different cultures and language backgrounds in a meaningful way. The present study analyzes some features of Facebook which may be used in L2 education making suggestions of how this social network can be used to enable L2 interaction in a meaningful way enhancing contact with the target language, practice in L2 and learners' autonomy. With that aim the next

³⁵ English First is a report that compares proficiency in the English Language in 54 countries based on a sample of almost 2 million people. Available at: <http://www.ef.com.br/epi/>. (accessed April 18th 2013)

session reviews some concepts related to L2 learning contrasting them with features of Facebook to analyze affordances and limitations of this social network for L2 practice.

Social Networks and L2

Warschauer and Haeley (1998, cited in FRANCO 2010, p. 6) suggest that “The computer should be utilized as a form of valorizing the marginal elements in language teaching, such as, for example, the isolated treating of the four basic abilities of language (listen, speak, read and write).” Based on this suggestion we can add that internet, more than just computers, represents a powerful resource to develop the four skills in L2 since it offers authentic and meaningful materials for all skills.

The 21st century generation cannot go without internet which provides immediate contact with people and information around this increasingly flatter world (FRIEDMAN, 2005). This may be relevant for education if we think about the amount and quality of information available online and the role of the teacher in this scenario. It is important to bear in mind that not all information available on the internet is useful or can be relied on and that is why it is very important to know how to use internet in our favor.

Finardi (in press, 2013, b) reviews Freire’s notion of critical pedagogy in which the teacher is not responsible for transmitting (or *depositing* to use Freire’s term) information but instead helps learners to analyze information and develop critical thinking skills. Finardi (in press, 2013, b) suggests that a critical L2 pedagogy is the one which helps learners to think critically but in another language. In the information era we live in the teacher no longer has the most updated information and can only hope to help students develop critical thinking skills to filter and analyze the information available in the cyberspace (LÉVY, 1999). In that sense, we suggest that this study may contribute to L2 teacher education by offering insights into how teachers can use the information available in a social network- Facebook- for L2 practice so that they can make informed decisions. Given the amount of social network users in Brazil and the internet potential for meaningful interaction in English as an L2, teachers may benefit from suggestions of how to use this form of communication in the realm of L2 practice.

Baralt (2007) analyzed some possibilities of network use for language practice and learning given the expanding opportunities for instantaneous (synchronous)

communication afforded by network interactions. According to Baralt (2007), there are over 100 social networks available with open membership. Because of that, these social networks offer multiple languages for communication. Given the possibility to select the language to communicate in a meaningful way, it is possible to suggest that social networks may be a relevant pedagogical tool to promote multicultural awareness as well as contact with the target language in meaningful interactions. Moreover, interaction in social networks can enhance digital literacy, as suggested by Godwin-Jones (2006) exposing the learner to authentic language use.

Yet, when it comes to using social networks for L2 practice it is important to bear in mind Baralt's (2007) recommendation that before incorporating any piece of technology in teaching methodologies, we should turn to theories of second language acquisition (hereafter SLA). In that sense, the present study suggests that the inclusion of social networks in L2 methodologies can be foregrounded by theoretical underpinnings of at least three concepts of second language acquisition, namely: the notion of meaningful interactions through tasks from the Task-based language teaching approach (hereafter TBLT) (for example ELLIS, 2003); the notion of noticing (SCHMIDT, 1995, 2001) and the notion of production (SWAIN, 1995).

TBLT is an approach to L2 teaching which provides learners with real-world tasks to learn the language. According to this approach languages are learned when learners focus on meaning to execute the tasks, focusing on form only incidentally when they notice the gaps in their linguistic repertoire. According to Ellis (2003, p. 3) a task "requires the participants to function primarily as 'language users' in the sense that they must employ the same kinds of communicative processes as those involved in real-world activities."

The TBLT approach is based on psycholinguist research (for example FINARDI, 2010; SKEHAN, 1998) and incorporates notions of noticing and production of the Noticing and Output Hypotheses respectively (SCHMIDT, 1995, 2001; SWAIN, 1995). According to Schmidt (1995), the Noticing Hypothesis assumes that people cannot learn languages if they do not notice forms in the input transforming this input into intake (no pun intended). Based on that idea of L2 learning, it is possible to suggest that teachers should create tasks to help learners notice critical features (not only the form but also gaps in their interlanguage) in language thus processing this information in a meaningful way and the form in an incidental way.

According to the Output Hypothesis (SWAIN, 1993, p.159), learners must produce language to notice the gaps in their interlanguage since “producing language forces learners to recognize what they do not know or know only partially”. Moreover, and still according to the Output Hypothesis, producing language forces learners to process information in a syntactic way. The problem with L2 methodologies based on language comprehension (for example the Input Hypothesis) is that syntactic processing can be circumvented during language comprehension since learners may rely on contextual cues to decode messages during language comprehension but that is not the case during language production (FINARDI, 2010). Given the need to process language syntactically, on the one hand, and the possibility to avoid this processing during language comprehension, on the other, Swain (1995 cited in FINARDI, 2010) claims that language comprehension is not enough to guarantee L2 acquisition, production is also needed to force the learner to process language syntactically thus moving beyond a certain proficiency level.

During interaction in another language, learners are pushed to process language syntactically and also to produce comprehensible input so that they can be understood. From that, this study suggests that online tasks in social networks may be relevant tools to comprehend and produce L2 in a meaningful way. According to Baralt (2007, p. 281):

having this opportunity to carry out real-world tasks, to receive authentic input in a social network setting and to pay attention to forms, receive feedback and also have the opportunity to produce output, are what makes social networking sites an ideal medium for language practice.

Another important fact highlighted by Baralt (2007) is that the interaction in social networks may enable learners to notice online e-discourses omnipresent in social network settings using it for L2 online output. How this may happen still needs to be explored and represents a relevant topic of future research endeavors.

Baralt (2007) suggests some ways to choose an existent network for L2 practice or research describing some networks based on their popularity, language options and technological platforms pointing out that while some social networks can be used in

more than one language, others are used in only one language and more accessed in a specific country. Baralt also offers 2 tables comparing social networks in terms of founder, year of creation, number of users, accessibility, synchronicity, chat availability, language availability and whether it is monitored.

Not all the social networks reviewed by Baralt (2007) are fit for L2 practice though, some are job search groups whereas others are for socializing or dating. Thus, we suggest that social networks are spaces where people can interact for different social purposes including L2 practice through the contact with the target language and native-speaker's colloquialisms, e-abbreviations, and other forms of e-discourse (including more recently, social and political discourse)³⁶.

Still according to Baralt (2007), the social network Orkut would be ideal for L2 practice, though no one has attempted to use this site as a tool to promote Portuguese as an L2 or for language practice as far as we know and except for Lima and Finardi (in press) who describe how Orkut was used in regular English classes in a public school in Brazil. It is important to note that Baralt's study dates from 2007 when Orkut, a Brazilian social network, was the most popular in Brazil and that Lima and Finardi's study (in press) was carried out in 2011 when there were still some Orkut users who have now migrated to Facebook. As it is, we can think of Baralt's suggestions concerning the use of Orkut for language education as now referring to Facebook instead.

As the most popular social network of all times, Facebook may represent an ideal environment for English learners and teachers to work together (though physically separate) in a meaningful way. Facebook offers many tools that can be associated with the notions of L2 learning reviewed here: authentic and meaningful interactions, attention and production in L2 and also the execution of tasks. In other words, Facebook can be used by teachers and students as an extension of the classroom and perhaps, what is more important in the case of L2 learning, as an extension of meaningful interactions with the world in the target language (not to mention the possibility to produce social and political discourse in L2).

Whether Facebook is used as a plus in traditional L2 classes that use blended methodologies that incorporate technology, or as a way to increase contact with the

³⁶ See for instances the social protests and marches that have been happening in Brazil lately and that were arranged and commented about in Facebook.

target language in a meaningful way by learners, its affordances for L2 practice justify a careful scrutiny of its possibilities.

Regarding the use of blended methodologies, Finardi (2012), after reviewing four studies that used blended methodologies for L2 teaching concluded that hybrid or blended methodologies that incorporate the use of computers in traditional classes are the best approach to L2 teaching. The present study goes a step further to suggest that blended methodologies should also incorporate social networks.

Even if we use only traditional approaches to L2, Facebook can be incorporated in L2 traditional methodologies as will be shown next. Regarding traditional approaches to L2 teaching, the most frequently used approach to L2 teaching in Brazil is the Communicative Approach (hereafter CA) to language teaching which is described by Canale and Swain (1980, p. 27) as an approach based on learners' communication needs which must be specified in terms of grammatical competence (e.g. the levels of grammatical accuracy that are required in oral and written communication), sociolinguistic competence (e.g. needs relating to setting, topic, communicative functions) and strategic competence (e.g. compensatory communication strategies to be used when there is a breakdown in one of the other competencies). Canale and Swain (1980, p. 27) also claim that "the second language learner must have the opportunity to part in meaningful communicative interaction with highly competent speakers of the language" so as to learn an L2. Most Brazilian students of English do not have the opportunity to go abroad to part in meaningful interactions with other speakers of English. According to Lima and Finardi (in press) the CA is based on the idea that L2 learning should be oriented to the use of the target language in real situations. The teacher's role in this approach is that of facilitator, promoting opportunities for meaningful communication in the target language. The present study suggests that this role can be achieved through the interaction in Facebook.

Methodology

In order to reflect about possibilities of using Facebook as a tool to enhance L2 practice the present study analyzed notions and approaches to L2 learning so as to compare with features of Facebook which may be related to these notions and approaches. The features of Facebook analyzed were the Chat and Video Calling, the News Feed and Timeline, the Pages, the Groups and the Applications. These features of Facebook were then contrasted with notions of L2 learning reviewed in this study

(noticing, production, meaningful and authentic interaction) to verify whether it can be conducive of L2 practice.

Analysis

Facebook has many interaction options which include (but are not limited to) the possibility to create a profile with a timeline where users can share information in the form of photos, images, videos, texts and links with their friends. According to Ellis (1993, p. 109) “practice involves an attempt to supply the learner with plentiful opportunities for producing targeted structures in controlled and free language use in order to develop fully proceduralized implicit knowledge.” Facebook can offer opportunities for free language use thus complementing the production of targeted structures in controlled classroom language use. In what follows some features of Facebook which can be used for L2 free language practice will be analyzed.

Chat and Video Calling

A chat room enables users to send and receive instantaneous messages in a synchronous way. Users may also send emoticons - characters that typically represent a facial expression or suggest an attitude or emotion. To use Facebook’s chat, users must accept someone’s request as their friend first. An option to use Facebook’s chat for L2 practice is to accept friends who use the target language.

Communicating in a chat can enable learners to receive authentic and comprehensible forms of input in the L2. Chats have many features of informal and authentic language such as intense use of abbreviation and acronyms, which may enable learners to be exposed to this type of language. Another advantage of using chats is the possibility to negotiate meaning, which, according to Long and Porter (1985) may lead to L2 learning.

It is also possible to have a synchronous conversation with audio and video in the chat with the two interlocutors in different places thus maximizing the opportunity to practice listening and speaking skills in the L2. Relating this feature of Facebook to Swain’s Output Hypothesis (1993) we can say that when chatting and communicating via video calling students have the opportunity to produce language. We can also relate

this feature of Facebook with Krashen's Input Hypothesis (1994) since chats enable learners to understand messages in the L2, thus receiving comprehensible input.

Relating Facebook's chat with the Communicative approach, we suggest that this feature of Facebook fosters L2 learning inasmuch as it enables communication in real-life situations with authentic language.

News Feed and Timeline

A timeline is a feature of Facebook that contains information posted by the user which may be updated with user's likes. These updates and feeds also appear in the user's friends news feed. By sharing personal content on the news feed with friends, users can interact in a meaningful way in the L2. This is also related to the Communicative Approach suggestion of having meaningful and authentic interactions in the L2.

Users can also receive feedback about their posting. One idea to create an interaction in a news feed to practice L2 would be to propose a discussion in the news feed in the L2. Regarding the function of maintaining social interactions through the news feed, Blattner and Fiori (2009, p. 03) assert that "staying in touch with the friends-network is also facilitated by a series of notifications that users can receive informing them for instance of friends' status or profile changes, new wall postings, new pictures, or new link to stream video from around the world, to name a few." Language learners can like pages and add friends for English learning purposes, while at the same time maintain their social circle.

Pages

Facebook also offers a kind of profile that users can create about their favorite things or people, and other users can interact in this page by making comments, sharing ideas and expressing satisfaction by the use of the option "like". Everything that is updated in a page appears in a user's timeline, if he or she wants. An example of page is

“Practice English” which has more than 43 thousand “likes” and everyday updates interesting phrases and jokes in English.

The exchange of information enabled by the Page section of Facebook can be related to the Communicative approach since it enables L2 learners to have meaningful communicative interactions with highly competent speakers of the language. There are also websites that provided suggestions for those who want to use Facebook for language learning. One such page (ARELI, 2012) offers the following suggestions:

Liking fan pages related to languages will show on your news feed all their status updates and activities. Try to find those who write and interact in a different language and not in yours so that you get the chance to have a conversation and actually use everything you are learning. Types of fan pages: dictionaries language pages (just type the language you are interested in on the search field and check out all the options it will provide) and language schools (sometimes they post activities or interesting videos plus you’ll get to know when to apply for their courses). (ARELI, 2012, Available at: www.lexiophiles.com/english/how-to-use-facebook-to-learn-languages)

Groups

Facebook also allows users to create groups to exchange information addressing any topic. Groups can be set to private or public status and there are many existent groups about learning English where users can share interests. There are also groups about artists, series, films, books where users are free to join discussions on any topic.

A study carried out by Wu & Hsu (2011) with Taiwanese college students who took part in a Facebook community of interest (CoI) which had English as the target language suggested that “participants contributed and engaged in the interactions with more “meaningful” inputs” (2011, p. 05). They also concluded that through the interactions with their Facebook friends in the target language (English), students were able to learn new words, build confidence, increase their motivation and positive attitude toward language learning.

Facebook enables L2 students to join interest groups which have English as a target language and therefore offer the chance to discuss and practice English with users who share the same interests and language. Blattner and Fiori (2009, p.03) say that “[...] joining *Groups* in which users share similar interests is another feature that is

extremely popular on this Social Network Community (SNC) and it is the pedagogical potentials [...]”

Applications

Facebook also offers applications with useful games and news pages to practice English. An example of game is the *Scrabble*³⁷ where players have to form English words and scores according to each one. A player can chose a friend to play or he or she can chose the option “random opponent” and play with any user, even a foreigner or native speaker of English.

Another example is the game *SongPop*³⁸ where a player has to guess a song’s name and can also play with foreigners and native speakers. Most of the songs are in English and according to Kamel (1997, p. 227) “song-based language teaching tasks are effective.”

Another example of Facebook application which can be used to foster L2 is the news application where users can read about news in newspapers such as The Guardian available online. According to Windham (2005 cited in BLATTNER and FIORI, 2009, p. 01) “*high tech* applications (i.e.: synchronous chat, discussion forums, social networking websites) have transformed the way students approach, manage and complete assignments.” Furthermore, Blattner and Fiori (2009, p. 03) state that “these applications join students to each other, and faculty to students, in an unprecedented way.”

We can conclude that by having access to these applications a student can practice English by making use of new words, reading in the target language and also practicing writing and listening skills in an authentic and meaningful way.

Conclusion

³⁷ Scrabble is a word game in which two to four players score points by forming words from individual lettered tiles on a game board marked with a 15×15 grid. The words are formed across and down in crossword fashion and must appear in a standard dictionary.

³⁸ Song Pop is a music game borrowing a concept from name that tune users must guess the song in as little time as possible. This site/app helps users to practice all the songs found on Songpop and keep them posted on updates.

The aim of this study was to analyze the potential of a social network, Facebook, as a tool for L2 practice. With that aim, some features of Facebook were analyzed and contrasted with theories and notions of second language acquisition. Data analysis suggests that Facebook offers many features that are aligned with theories of L2 learning and that can be incorporated in blended methodologies of L2 teaching or used as a complement to traditional methodologies to increase contact with the target language and opportunities for meaningful interactions in the L2.

References

- ARELI. *How to use facebook to learn languages*. 2012. Available at: www.lexiophiles.com/english/how-to-use-facebook-to-learn-languages
- BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.
- BARALT, M. The Use of Social Networking Sites for Language Practice and Learning. *Ilha do Desterro*, 59, 1. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2007.
- BLATTNER, G.; FIORI, M. Facebook in the language classroom: Promises and possibilities. *Instructional Technology and Distance Learning (ITDL)*, 6(1), 17 – 28, 2009.
- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*, San Francisco State University – 2007.
- CANALE, M; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, 1, 1980.
- DEKEYSER, R. *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: Cambridge.
- ELLIS, R. *Task-based language teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- FINARDI, K. *Working Memory Capacity in Second Language Learning*. 1. ed. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing AG & Co.KG, 2010. v. 1. 217p.
- _____. Technology and L2 Learning: Hybridizing the curriculum. In: III Congresso Internacional Abrapui, 2012, Florianópolis. *Language and Literature in the Age of Technology-Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI*. Universidade Federal

de Santa Catarina. BECK, M. S.; SILVEIRA, R.; FUNCK, S. B.; XAVIER, R. P. (Organizadoras). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. v. 1. p. 1-8.

_____.; PREBIANCA, G.; MOMM, C. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. *Revista Cadernos do IL*, vol. 46, 2013. p. 193-208.

_____. Refletindo sobre abordagens críticas de ensino de língua estrangeira. In LYRIO, Aurélio. (Org.) *Linguística Aplicada: ensino, pesquisa e reflexões*. Vitória: EDUFES, 2013b (no prelo).

FRANCO, A. *Redes são ambientes de interação, não de participação*. Escola-de-redes. 2010. Available at <http://www.slideshare.net/augustodefranco/redes-so-ambientes-de-interao-no-de-participao>

FRIEDMAN, T. *O mundo é plano: uma breve história do século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. 2005.

FOLHA PRESS. Accessed on June, 2nd, 2013. <http://diariodonordeste.globo.com/noticia.asp?codigo=355896>

GODWIN-JONES, R. Emerging Technologies: Tag Clouds in the Blogosphere: Electronic Literacy and Social Networking. *Language Learning & Technology*, May 2006, Volume 10, Number 2, pp. 8-15. Available at <http://llt.msu.edu/vol10num2/pdf/emerging.pdf>

KAMEL, K. Teaching with music: A comparison of conventional listening exercises with pop song gap-fill exercises. *JALT Journal* 19(2), 217-234, 1997.

KRASHEN, S. The input hypothesis and its rivals. In: N. Ellis (Ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press. pp. 45-77. 1994.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, S.; FINARDI, K. Redes Sociais, Método Comunicativo e Ensino de Inglês em Escolas Públicas: reflexões de um estudo de caso no Espírito Santo. Paper submitted to *Revista Glauks* in Feb. 2013 and presented at the V Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais, caderno de resumos disponível em http://abehte.org/site/?page_id=374

LONG, M.; PORTER, P. Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition. *Tesol Quarterly*, vol. 19, n. 2, pp. 207-228. 1985. Available at <http://links.jstor.org/sici?sici=00398322%28198506%2919%3A2%3C207%3AGWITAS%3E2.0.CO%3B2-5>

REN, Y.; WARSCHAUER, M.; LIND, S.; JENNEWINE, L. Technology and English Language Teaching in Brazil. *Letras & Letras*, Uberlândia 25 (2) 235-254, Jul./Dec.

2009. Available at
http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/warschauer_m_papers.php

SCHMIDT, R. Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center. 1995.

_____. Attention. In: P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press. 1998.

SWAIN, M. The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164. 1983.

_____. Three functions of output in second language learning. In G.C.B. Seidlhofer (Ed.), *Principles and practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (pp.125-144). Oxford: Oxford University Press. 1995.

WARSCHAUER, M. A Developmental Perspective on Technology in Language Education. *Tesol Quarterly*, Vol. 36, N. 3, 2002.

WU, P.; HSU, L. EFL Learning on the Social Network Sites? An Action Research on the Facebook. *Teaching and Learning with Vision*, Queensland, Australia, 2011.

OS IMPACTOS DA BANALIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO NAS REDES

SOCIAIS

Solange Carvalho*

Resumo: Em plena era da informação, o homem reflete cada vez menos. Ele absorve informação sem se debruçar sobre ela para fazer uma análise crítica e sugerir mudanças. As pessoas não encontram tempo para refletir sobre a veracidade das informações e seguem repassando-as. Recebem mensagens de autoria duvidosa, sem questionar sua credibilidade. Qual o impacto dessa tempestade de informação no mundo? Receber e passar informações é estar de fato bem informado, ao ponto de suscitar uma “tempestade de ideias”? O mundo civilizado está em crise, com barbáries noticiadas na mídia. Até que ponto esses conflitos são percebidos com a gravidade que lhes é própria? Haverá uma mobilização da sociedade para que se reflita e se encontre uma solução? Fizemos essa indagação há um ano, quando idealizávamos esta pesquisa, mas hoje a estamos vivenciando. Em busca de responder a essas indagações, realizamos uma pesquisa a fim de provar que, a partir da banalização da informação, nunca foi tão fácil manipular. Para tanto, utilizamos o método “de-superficialização”, com análises estruturais de elementos que revelam aspectos subjacentes e implícitos em alguns links postados que foram repassados sem a observância de data, autoria etc., e analisamos as motivações para tal atitude, se por ingenuidade, ou mesmo por questão de poder. Esse artigo se presta ao interesse de todos os internautas que manipulam e são manipulados por informações *on-line*.

Palavras-chave: Facebook. Compartilhamento. Manipulação midiática.

Abstract: In the age of information man reflects less and less. He absorbs information without leaning over it to make a critical analysis and suggest changes. People do not find time to reflect on the veracity of the information, but keep on sharing them. They receive messages of dubious authorship, without questioning their credibility. What is the impact of this storm of information in the world? To receive and pass information is actually being well informed, to raise a point of "brainstorming"? The civilized world is in crisis, with atrocities reported in the media. Are these conflicts perceived with due severity? Will there be a mobilization of society to reflect and find a solution? In order to answer these questions we conducted a survey to prove that from the triviality of information, manipulation has never been so easy. We used the method of “di-superficialization”, with analyzis of structural elements that reveal underlined and implicit aspects in some links that were passed without compliance date, authorship, etc., and analyzed the reasons for such an attitude, if for ingenuity, or even for the sake

* Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Revisora linguística na Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). Professora de Português da Universidade do Vale do Acaraú (UVA). Professora de Sociolinguística na Faculdade Luso-Brasileira (Falub).

of power. This article is interesting to all Internet users who manipulate and are manipulated by online information.

Keywords: Facebook. Sharing. Media manipulation.

Introdução

Em tempos de tecnologia e mundo em rede, em que o acesso à informação é livre, o homem parece refletir cada vez menos, pois ele absorve informação sem se debruçar sobre ela para fazer uma análise crítica e sugerir mudanças. Devido ao intenso fluxo de informações, as pessoas não encontram tempo para refletir sobre sua veracidade, e seguem repassando-as. As mensagens recebidas são, muitas vezes, de autoria duvidosa e ainda assim compartilhadas sem que se questione a sua credibilidade, conforme observado na análise de nossos dados.

Que tipo de impacto essa tempestade de informação vem causando no mundo? Receber e repassar informações é estar de fato bem informado, ao ponto de suscitar uma “tempestade de ideias”, e dali encontrar um caminho? O mundo civilizado está em crise, com barbáries noticiadas na mídia. A indagação maior, feita há um ano, quando já idealizávamos a realização deste estudo, foi a seguinte: Haverá uma mobilização da sociedade para que se reflita e se encontre uma solução? Hoje já temos a informação de que a sociedade se mobilizou no mês de junho deste ano. Cabe ainda indagar, contudo, diante da eficiência das redes sociais, que conseguiu a adesão de milhares de pessoas sob a frase emblemática “vem pra rua!”: Será que as pessoas que aderiram à manifestação de fato refletiam sobre cada mensagem recebida e compartilhada nas redes? Houve algum tipo de manipulação?

Em busca de responder a essas indagações, realizamos uma pesquisa com o fim precípua de investigar se, a partir da banalização da informação de notícias compartilhadas no Facebook, durante o período de mobilização social, há um jogo de manipulação envolvendo a Geração Conectada (geração C).

Iniciamos nossa discussão afirmando que a relação espaço-tempo foi quebrada, tornando o homem escravo da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Evidencia-se a inexistência de barreiras para que a comunicação se concretize. As redes sociais são a prova disso. No virtual, as pessoas interagem a qualquer momento em tempo síncrono e assíncrono, independente do local. Em atenção à quantidade de

informação que circula pelo mundo, em questão de segundos, com notícias que envelhecem de um dia para outro, passamos a refletir algumas indagações: Até que ponto a comunicação em rede se presta à difusão do conhecimento? Qual o nível de profundidade das informações que circulam na Internet pelo mundo inteiro? Há que se considerar que permanece na rede uma quantidade maciça de informações incipientes, noções preliminares de dado conteúdo, e ainda assim essas informações são veiculadas e disseminadas em massa. Muitas dessas informações são boatos, porém, será que o internauta - a chamada geração C - constata a veracidade da informação antes de repassá-la? É possível que ele considere isso desnecessário, deixando essa tarefa para os destinatários os quais, por sua vez, a repassam sem que haja tempo para o devido processamento cognitivo do conteúdo.

Temos em mãos, ou melhor, na tela de nossos computadores, a informação. Isso não significa, no entanto, que estamos de fato informados. Seria preciso mais que isso para alcançar o potencial de avaliadores críticos do conteúdo recebido e igualmente repassado sem reflexão. Com base nessa constatação, temos uma hipótese segundo a qual afirmamos que estamos diante de uma relação de manipuladores e manipulados e que, a partir da banalização da informação, nunca foi tão fácil manipular.

Nosso objetivo é apresentar o grande paradoxo que se instaura em tempos de tecnologia, quando as informações veiculadas nas redes sociais, sobretudo no Facebook, parecem não levar os usuários à reflexão, mas à condição de manipulados. Para tanto, selecionamos alguns *links* postados e que foram repassados sem a observância de data, autoria etc., e analisamos as motivações para tal atitude, se por ingenuidade, intencionalmente ou por questão de poder.

Esta pesquisa se presta ao interesse de quaisquer leitores virtuais que vitimam e são vítimas desses textos que repassam informações obsoletas e até inverdades sobre pessoas e fatos, alimentando um sistema de autoria duvidosa.

Fundamentação Teórica

Breve repasso dos impactos da revolução tecnológica

Os grandes problemas por que passaram os escritores da antiguidade, como falta de papel, tinta, e mesmo de espaço para reproduzir o que lhes ia pela mente, não atingem os novos produtores digitais. Segundo Castells (2006), todas as sociedades

foram impactadas pela revolução tecnológica, e esse impacto leva a mudanças. O quantitativo de usuários que acessam as redes cresce paulatinamente, conforme registrado por Xavier (2011, p. 29). O percentual de crescimento chega a 1,9 bilhões de usuários que acessam as redes em seu cotidiano.

A necessidade de expressar sentimentos e opiniões e de registrar experiências e direitos nos acompanha desde tempos remotos. Para otimizar a comunicação entre seus semelhantes, o homem criou um tipo especial de tecnologia: a "tecnologia de inteligência". Conforme afirma Kenski (2011), a base da tecnologia de inteligência é imaterial, ou seja, ela não existe como máquina, mas como linguagem.

A produção industrial da informação trouxe uma nova realidade para o uso das tecnologias da inteligência em profissões cujo foco é a Tecnologia de Comunicação e Informação (TIC); nestas profissões a interação é também ponto de entretenimento.

O avanço tecnológico nos últimos anos fez surgir novas formas de uso das TIC e a disseminação de novos caminhos de acesso a informações, à interação e à comunicação em tempo real, ou seja, no momento em que o fato acontece, no caso, a interação *on-line*.

A mais antiga forma de expressão, a linguagem oral, é uma construção particular de cada agrupamento humano. Por meio de signos comuns de voz, que eram compreendidos pelos membros de um mesmo grupo, as pessoas se comunicavam e aprendiam. A fala possibilitou o estabelecimento de diálogos, a transmissão de informações, avisos e notícias.

A sociedade contemporânea está inserida em um processo de integração das instituições sociais, porém marcada pelo discurso hegemônico conforme os postulados de Fairclough (1990; 2001). Sabe-se que as condições da prática discursiva, de acordo com Fairclough (2001), podem apresentar aspectos sociais e institucionais que envolvem produção e consumo de textos. Daí a sociedade ser repleta de um contingente público de manipuladores e manipulados. Essa visão crítica relaciona a Análise do Discurso e a sociedade: Há características da sociedade capitalista moderna que se refletem na ordem dos vários discursos que por ela transitam. Essas sociedades são marcadas por um alto grau de integração das instituições sociais para manter a dominação das elites, tendo este fato sua correspondência no discurso (CARVALHO, LINS, WANDERLEY, 2011).

Essas autoras corroboram Fairclough quanto à supremacia de um estrato social sobre outro, cuja dominação é legitimada no discurso e por ele, ou seja, o poder manipulador da classe dominante sobre a outra. Pode-se particularizar esse poder de manipulação entre os atores sociais. Houve uma época em que a comunicação de massa era suficiente em termos de alcance do público-alvo das respectivas instituições. Na sociedade contemporânea, porém, o baixo grau de audiência vem comprovando a ineficácia dessa mídia. A hegemonia da Rede Globo, por exemplo, teve seu auge, segundo Tavares (2011, p. 216), devido ao apoio à Ditadura Militar; contudo, com a globalização, não houve como conter o processo fragmentador das audiências para atender aos interesses diversificados.

Em tempos de tecnologia, o pensamento é libertado da obrigatoriedade de memorização permanente, pois as tecnologias dispensam as formas de armazenamento essenciais. Assim, os acontecimentos podem ser registrados, disponibilizados em rede e compartilhados.

Análise do Discurso X Análise Ideológica

A partir da leitura de *Arqueologia do Saber*, de Foucault, Pêcheux redefine o conceito de Formação Discursiva (FD), acrescentando o conceito de Formação Ideológica (FI). Afirma que a FD é “atravessada pela FI”, definindo a FD como: Aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc. (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Sobre a FD, Eni Orlandi se posiciona a seguir: em relação à Formação Discursiva, podemos compreender o funcionamento discursivo dos diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes (ORLANDI, 1999, p. 44). A autora informa que, para Pêcheux, o sentido é metafórico, ou seja, é realizado por substituição, paráfrase, relações sinonímicas.

Segundo Pêcheux, o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (metáfora), que elementos significantes passam a se confrontar de modo que se revestem de um sentido. Ainda segundo este autor, o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrases, formação de sinônimos) das quais uma formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório (ORLANDI, 1999, p.44)

Quanto à relação entre língua e discurso, Michael Pêcheux entende a língua como um sistema sujeito ao processo discursivo: “como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história.” (PÊCHEUX apud ORLANDI, p. 80).

Aspectos metodológicos

Esta pesquisa é do tipo exploratória, de abordagem qualitativa. É exploratória, pois à medida que mergulhamos nos dados, eles podem nos levar a novas percepções da realidade. Optamos por uma abordagem qualitativa, uma vez que os dados coletados não foram controlados estatisticamente.

O método a ser utilizado será o chamado “de-superficialização”, proposto por Orlandi (1999), que é uma análise do material linguístico, ou seja, seu aspecto sintático, como processo de enunciação, bem como a demarcação do sujeito no discurso. As técnicas de análise são as observações das formações imaginárias do sujeito na superficialidade do texto que corresponde à materialidade linguística. Assim, os vestígios deixados pelo sujeito enunciador e o eixo discursivo.

O objeto discursivo não é dado, ele supõe um trabalho do analista e para se chegar a ele é preciso, numa primeira etapa de análise, converter a superfície linguística (o corpus bruto), o dado empírico, de um discurso concreto, em um objeto teórico, isto é, um objeto linguisticamente de-superficializado, produzido por uma primeira abordagem analítica que trata criticamente a impressão de “realidade” do pensamento, ilusão que sobrepõe palavra, ideias e coisas (ORLANDI, 1999, p.66)

Optamos por considerar as Teorias discursivas Análise do Discurso (AD) propostas por Pêcheux (1980) e viabilizadas por Orlandi (1999) e Análise Crítica do Discurso, na perspectiva de Fairclough (2009), no que abrange a questão ideológica das relações de poder.

No caso da AD, o objetivo precípua de utilizá-la como instrumento analítico é melhor compreender os sentidos das informações perpassadas pelos internautas, uma vez que essa teoria viabiliza a investigação e permite descrever as condições de existência de determinado discurso ou enunciado. Numa análise dos momentos em que se produzem os discursos observa-se o jogo de poder.

A Análise do Discurso não procura o sentido ‘verdadeiro’ mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica. A ideologia não se aprende, o inconsciente não se controla com o sabe. A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo. Todo enunciado, dirá M. Pêcheux, é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação. Ele é sempre suscetível de ser/tornar-se outro. Esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos (ORLANDI, 1994, p. 59).

Essa autora trabalha com a questão da desconstrução da ideia de que “o que foi dito só poderia ter sido dito da maneira a qual foi enunciado” (ORLANDI, 1999, p.65), ou seja, não há neutralidade em ciência. Para a análise discursiva há que se considerar “o que foi dito” em outras condições de enunciação, pois nos diferentes contextos os enunciados resgatam suas memórias discursivas – estas também podem ser observadas através de paráfrases, metáforas e sinonímias, pois o processo de escolhas lexicais também indicará o repertório discursivo do sujeito enunciador resgatando, assim, uma memória discursiva. A observação do modo de estruturação dos enunciados, o modo pelo qual se esboçam os diferentes gestos de leituras, também comportam registros da orientação discursiva do sujeito.

Procedimento para a coleta de dados

O universo amostral da pesquisa que integrou o corpus foram textos extraídos de postagens de discussões temáticas no Facebook que foram repassadas possivelmente sem reflexão uma vez que essas informações foram compartilhadas sem aferição da veracidade dos dados, a saber: auxílio-reclusão, Boato Bolsa-família, Lula condenado? Vandalismo. Uma técnica de coleta eficiente utilizada para a coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada com roteiro previamente elaborado, com perguntas abertas. Para análise e interpretação dos dados coletados organizamos os dados em fases: pré-análise, exploração do material; tratamento dos resultados (inferência e interpretação) e associação de palavras e ideias.

Os sujeitos da pesquisa foram dez profissionais com diferentes perfis, faixa etária e graus de escolaridade e de letramento digital distintos. Dez profissionais diversificados (1 jornalista, 28 anos; 2 advogadas, 24 e 44 anos; 1 estudante de direito, 26 anos; 1 técnica em enfermagem, 49 anos; 2 professoras de nível médio, 33 e 42

anos; 1 farmacêutico, 23 anos; 1 administrador; 38 anos, 1 ambientalista, 49 anos). Essa diversificação de variáveis (formação e faixa etária) respalda a amostra em que os internautas se utilizam das redes sociais para interagir, recebendo e repassando informações, além de aquilatar o nível de informatividade. Assim, trata-se de um quantitativo representativo para uma amostra aleatória, com representantes de atuação social diversificada. Para a preservação de identidades dos informantes, utilizamos a letra do alfabeto I, seguido do número arábico referente ao informante.

Para facilitar a análise formal das discussões, levantadas em rede sobre as informações que foram possivelmente disseminadas sem reflexão, por serem boatos, já desmentidos e que ainda continuam em circulação, separamos por temas, por meio das marcas textuais e daí inferimos o não dito a partir dos aspectos subjacentes e implícitos. O tratamento dos dados, porém, não foi realizado por meio de programas computacionais, mas manualmente pela própria pesquisadora.

Assim, a análise dos dados, pela perspectiva metodológica da Análise do Discurso, levou em consideração os múltiplos significados das intenções dos internautas ao repassar a informação sem a devida confirmação da veracidade dos fatos, em que o contexto da comunicação deve ser objeto de investigação.

Análise dos dados

Foram analisadas as marcas discursivas presente nos textos compartilhados no Facebook, além dos textos extraídos dos informantes entrevistados. Apresentamos a seguir alguns recortes das falas de tais informantes:

Sobre a questão da reflexão sobre as informações recebidas e repassadas em rede:

As pessoas não refletem o quanto deviam... é mais prático repassar. Levando em consideração o quantitativo de informação, não dá para absorver tudo. Pra ter informação demais não me preocupo com isso, no momento que eu preciso eu vou lá e busco. Está na memória. (I 7 – Ambientalista, 45 anos)

Eu mesma sou uma daquelas pessoas que abre, lê superficialmente e encaminha para as pessoas que penso que vão se interessar como me interessei inicialmente, mas não tanto ao ponto de ler o texto inteiro... mas sei que as pessoas que eu encaminho podem ler todo, pois tem mais a ver com elas do que comigo. É uma questão de afinidade, de impacto inicial. Claro que às vezes posso me enganar e estar passando algum boato, já que não tive

tempo de provar os fatos. Quando venho saber que não era bem aquilo, é tarde, já enviei. (I 3 – Estudante de Direito, 26 anos)

Eu não perco o meu tempo. Vejo o título, e se não me interessa, nem abro, já delete. Somente repasso quando é do meu interesse pessoal. O tempo é que me falta na verdade. Há um bombardeio de informações e não podemos sair refletindo tudo... por isso eliminamos pelo tema e pelo tamanho da mensagem, se for muito grande, nem leio. (I 4 – Farmacêutico – 23 anos)

Como podemos inferir das falas acima, confirmando nossas pressuposições iniciais, não há reflexão devida (I 4), e quando há, muitas vezes é rápida e superficial, como disse o informante I 3.

Ainda sobre a reflexão das informações que circulam nas redes sociais:

São tantas informações que a gente não tem tempo de processar. Um exemplo de que as gerações que povoam as redes sociais não são tão alienadas como pensávamos foi esse movimento recente que envolveu uma enorme quantidade de brasileiros em prol de melhoria da aplicação da gerência do dinheiro público. Não há desrespeito à autoridade, mas um posicionamento. Isso pode ser dado o mérito à interação nas redes sociais. (I 8 – Administrador, 38 anos)

Não gosto de me expor em redes sociais. Detesto o que as pessoas fazem no Facebook. Expõem suas vidas... a interação que eu vejo é somente de futilidades. Tem os grupos de estudos, mas quem tem tempo para isso? Esse Facebook é um ladrão de tempo... é um vício na vida do cidadão. Poderia ser usada produtivamente, mas o mundo real não permite...a não ser que você não faça mais nada nessa vida senão viver no mundo virtual. (I 4, Farmacêutico, 23 anos)

Todos os segmentos da sociedade estavam nas ruas reivindicando uma melhor representação do povo nas instituições políticas mostrando com isso que não se pode radicalizar e dizer que não há reflexão das informações passadas no mundo virtual. (I 8 – Administrador, 38 anos)

Há um consenso geral quanto ao bombardeio de informações que transitam nas redes e, portanto há uma dificuldade de reflexão, como reflete o Informante 9.

Questionada se considerava as redes sociais um excelente meio de interação e de oportunidades de enriquecer os conhecimentos, a enfermeira respondeu que sim:

Sim. De certa forma, sim. De interação tudo bem, de conhecimento não exatamente, pois muita gente utiliza as redes somente para trocar informações fúteis. Muita gente nas redes sociais compartilham banalidades. Claro que sempre aprendemos coisas novas uns com os outros, mas muitos fazem do Facebook o seu diário, se expondo e nada acrescentando de conhecimento. Me aborreço e não curto as postagens dessas pessoas, nem compartilho assunto sem futuro. (I 6 – Enfermeira, 49 anos)

Podemos inferir das palavras da enfermeira que as informações que ela considera banais não são formas de conhecimento. Possivelmente o conhecimento a que ela se refere seja o conhecimento científico, comprovado por experiência.

Quanto ao jogo de manipulação midiático, em relação à mobilização social articulada em rede, no mês de junho do ano letivo, algumas opiniões se dividem:

A mídia se rendeu ao poder maior da Web 2.0. Os internautas têm agora autonomia e se mobilizam à revelia da mídia, logo questiono o poder manipulador da Rede Globo, por exemplo (I 8)

Sempre vai haver na sociedade manipuladores e manipulados... sei que tem pessoas que nem sabem porque estão no movimento das ruas, mas certamente não são apáticos aos acontecimentos. (I 7 – Ambientalista)

Não há mais segredos políticos. Tudo é revelado em segundos nas redes sociais, sobretudo no Facebook que vem se tornando a grande rede de comunicação. (I 6 – Professora de História do Nível Médio)

A maioria dos entrevistados corrobora o sentimento de que a mídia é manipuladora, mas no que tange ao poder da internet, como reflete o Informante 8, há que se considerar que as articulações em rede independem dessa manipulação midiática. A geração conectada, que envolve várias faixas etárias, é consciente da banalização da informação em termos de acessibilidade, de sua rápida disseminação nas redes, de que não há segredos que não possam se revelar (Informante 6), porém não se refere à sutileza da manipulação. Essa geração considera-se quase livre desse poder de manipulação midiático.

Sobre o conceito de “bem informado” na era da informação:

Bem informado é você conseguir formar opinião do que você recebe, mas isso não acontece sempre. Também não podemos desprezar a possibilidade. A gente precisa estar bem informado... acabou a ideia daquele intelectual que sabia muito sobre uma coisa e nada sobre o restante... é importante ter essa diversidade de informação para se relacionar, conviver com o mundo sem interferências de manipuladores. (I 7 – Ambientalista)

A vida é dinâmica, as informações, as transformações sociais. Não se pode limitar o conhecimento aos conteúdos formais e científicos. O conhecimento é mais amplo... ele vem de todos os lados. Ser bem informado é também conhecer um pouco de tudo, ou muito de assuntos variados e não nos limitarmos aos conteúdos engessados da instituição escolar (I 8 - Ambientalista, 49 anos)

Reconheço que o comodismo é como uma doença. A gente se acomoda com o que a vida ensina e perde o ânimo de lutar por mais. Eu me conformo com o pouco que tenho e o pouco que sei, porém entendo que é preciso estar bem informada do que acontece ao nosso redor. As redes sociais são excelentes:: é

uma verdadeira escola de conhecimento, pois sempre aprendemos coisas novas uns com os outros. (I 6 – Enfermeira)

A informante 6 reconhece o poder das redes sociais sobre o seu comodismo de ir buscar informações em outras fontes virtuais. Segundo afirma, é conformada com o pouco que tem, e esse conformismo se estende ao pouco que sabe e à inércia diante de um mundo de informações. Sobre isso, os informantes 7 e 8 corroboram, de certa forma, o que a enfermeira diz sobre o comodismo, mas por um outro viés, pois, segundo eles, a informação está lá, no virtual, e a qualquer momento, conforme as suas necessidades, eles vão lá e buscam-na.

O informante 7 chama atenção também para o principal aspecto da análise em questão: a pluralidade das informações. Estar bem informado é, grosso modo, enxergar todas as informações, ter acesso a elas, mas sempre se atinando ao controle que existe por detrás delas – diga-se por isso atinar-se ao próprio discurso; à “manipulação” do outro sobre o fato ocorrido.

O comodismo apontado por ambos revela, de fato, dois aspectos latentes na contemporaneidade quanto ao manuseio da informação: o desinteresse pela fonte da informação (trazendo para discussão a questão da autoria e da confiabilidade dela) e a desmotivação ao acesso (muitos sabem onde achar a informação confiável, mas não se prontificam a isso). Isso pode ser considerado reflexo do ritmo do mundo atual, em que o poder da informação, muitas vezes, necessita modular-se a 140 caracteres ou apenas a uma única oração. O comodismo talvez seja o gerador da banalização da informação.

Em atenção ao conceito de ser “bem informado”, questionamos algumas pessoas se elas se consideram bem informadas:

De certa forma sim. Poderia ser mais, pois o espaço ao meu redor...a vida não me permite ter uma dinâmica de maior entendimento. O computador é uma ferramenta excelente de conhecermos sobre as coisas, sobre as pessoas, sobre o mundo, tudo isso através da internet. Eu confesso que busco muito fofocas de famosos, resumo de novelas, gosto da seção de entretenimento, e ninguém pode dizer com isso que não sou informada...agora ser “bem informada” já é outra coisa, não é em quantidade de informação...penso, é na qualidade científica da informação. Ser bem informado é estar a par dos acontecimentos de perto e de longe. Estar bem informado é estar em afinidade com os acontecimentos mais sérios que ocorre no Brasil e no mundo: Assuntos relacionados à política e à economia. Então, não sou bem informada, por não me aprofundar em assuntos políticos e econômicos. (I 6 – Professora de história do Nível Médio, 41 anos)

Eu mesma pesquisei tudo referente à minha área. Busco informações sobre a saúde. O Google na minha opinião é um cérebro genial, uma vez que é um

buscador eficaz em termos de disponibilizar aos internautas as informações mais variadas, claro algumas possivelmente com superficialidade, conforme a profundidade da pesquisa. (I 5 – enfermeira, 49 anos)

O que parece um contrassenso não passa de uma posição. A professora E6 é bem informada, ao que parece, em assuntos que para muitos são considerados banais, no entanto, ela mesma compartilha do entendimento geral de que ser bem informado não é acumular informações, não é conhecer uma variedade de temas de maneira superficial. Há que se estar aprofundado em assuntos que possam trazer alguma transformação social para que tal indivíduo seja por ela considerado “bem informado”.

O único que aponta o “senso crítico” como parte de estar “bem informado” é o informante 7.

Sobre a questão da evolução do conhecimento a partir das novíssimas tecnologias:

Tudo começou com um brinquedo. O monstro criou forma [referindo-se ao facebook], hoje não se tem como detê-lo. Não há como segurar a informação... a anarquia é também um processo organizado, dinâmico... não precisamos de ninguém para nos governar. Não sei o nível de amadurecimento que as pessoas têm, mas por si só é uma revolução. (I 7 – Ambientalista, 48 anos)

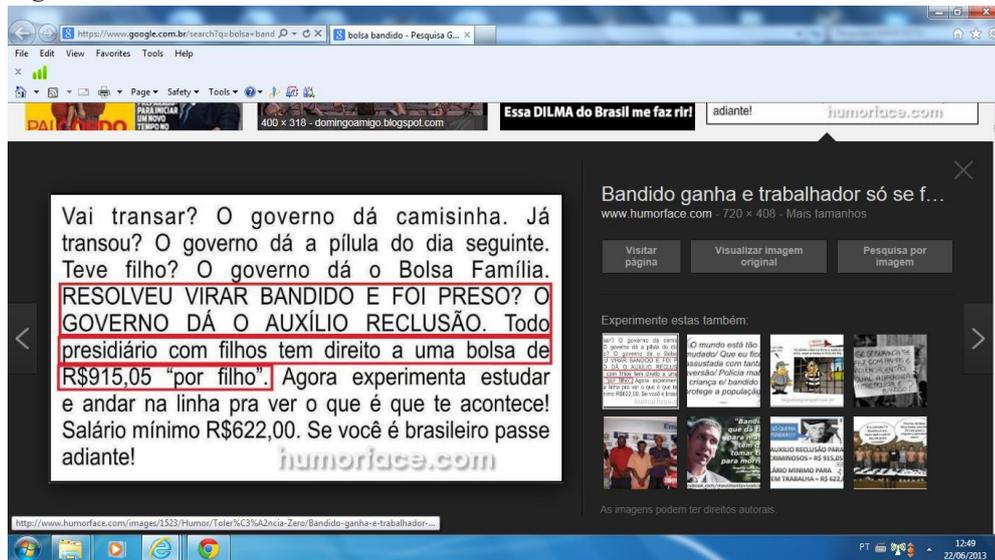
É preciso participar para ser bem informado, do contrário você fica neutro...sem poder analisar, interagir...Não há desculpa, em plena facilidade de interação já que existem as *lan houses* para quem não tem computador...falta interesse das pessoas. (I 10 – Pintor letrista, 60 anos)

Os informantes 7 e 10 consideram a relevância do acompanhamento da evolução tecnológica no mundo em rede, compreendendo que não há volta, uma vez que a interação virtual é um processo sem volta em relação ao Facebook. O ambientalista (Entrevistado 7) destaca o crescimento dessa rede social quando explicita que chegou a uma proporção que não se esperava. Segundo ele os usuários podem se organizar sem necessitar de controle. Entendemos, contudo, que ele parece desconsiderar o poder manipulador da grande mídia.

Sobre as discussões temáticas, vejamos: 1. Auxílio-reclusão. 2. Boato Bolsa-Família 3. Lula condenado? 4. Vandalismo.

1. AUXÍLIO-RECLUSÃO

Figura 1



Nota: RESOLVEU VIRAR BANDIDO E FOI PRESO? O GOVERNO DÁ AUXÍLIO RECLUSÃO. Todo presidiário com filhos tem direito a uma bolsa de R\$915,05 “por filho”. [Transcrição da publicação selecionada]

Diferente do que é difundido entre o senso comum na *Internet*, o auxílio-reclusão é um auxílio previdenciário pago somente ao se o titular for segurado da previdência social, ou seja, não é todo preso que tem direito ao auxílio-reclusão. Além de que, quem recebe esse auxílio não é o preso e, sim, sua família, tendo objetivo de sustentar a família do trabalhador, contribuinte do INSS, que por algum motivo foi preso. O trabalhador que contribui com o INSS, está pagando um seguro para garantir uma renda quando ficar idoso, doente, vir a óbito ou mesmo for preso. Aposentadoria, auxílio-doença, pensão por morte e auxílio reclusão não é o governo quem paga, mais o próprio trabalhador, ele mesmo que custeia seus benefícios previdenciários. Ademais, diferente do que se costuma afirmar, o auxílio-reclusão não é R\$915,05, esse valor é, na verdade, o teto do último salário que o trabalhador poderia ter recebido para que a família tenha direito, ou seja, os valores variam e podem chegar até esse valor, de forma que se o salário do trabalhador superar esse teto, mesmo tendo contribuído, ele não terá direito ao auxílio-reclusão. Esse benefício, portanto, é devido, apenas, às famílias de baixa renda, cujo chefe familiar que era trabalhador e contribuía com o INSS, porventura vá preso. (12 – Advogada-OAB/2012)

A advogada é bem explícita em seu texto quando rebate que o auxílio-reclusão não é o que se diz (R\$915,00), mas varia conforme o salário que o detento recebia e

sobre o qual contribuía antes de ser preso, com isso comprovando a nossa hipótese do repasse da notícia sem a devida reflexão.

Isso é um forte indicador de que houve a ação de manipuladores, principalmente para questões políticas, como essa em questão. Isso pode ser decisivo para o descrédito de um ato político. É observado que o discurso utilizado pelo autor, apesar de não ser demarcado linguisticamente, ainda fornece vestígios que permitem resgatar traços de sua formação ideológico-discursiva, tem marcas que remontam ao discurso utilizado por aqueles que são opositores às medidas de inclusão social do governo petista. Afirmações como “o governo dá” são massivamente utilizadas por aqueles que veem o governo Lula como “financiador da pobreza” no país.

2. Boato bolsa-família

Figura 2



Em torno do boato intensamente compartilhado no meio digital sobre o fim do programa Bolsa Família, ratificamos nossa hipótese sobre a manipulação midiática em questões que envolvem programas do governo, levando ao descrédito de grupos manipulados como foi o caso dos que acreditaram no boato.

3. Lula condenado

Figura 3

ACABEI DE CONFERIR E O LULA REALMENTE FOI CONDENADO E A IMPRENSA BRASILEIRA BLINDOU A INFORMAÇÃO”
(<https://www.facebook.com/#!/hashtag/lula?fref=ts>)
Confira o processo na Justiça Federal:
<http://processual.trf1.jus.br/consultaProcessual/processo.php?secao=DF&proc=78070820114013400><<http://processual.trf1.jus.br/consultaProcessual/processo.php?secao=DF&proc=78070820114013400>>

Conferimos no site do TRF que o processo foi suspenso e não foi decretada a condenação. Eis mais uma comprovação de que as pessoas compartilham informações sem aferir a veracidade dos fatos. Ao utilizar um argumento de autoridade quando manda conferir o processo na Justiça Federal, o autor do texto ganha credibilidade e a falácia corre o país, quando na verdade o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva não havia sido condenado quando “a imprensa brasileira blindou a informação”. Nesse caso, observa-se que o argumento utilizado pela oposição (ao governo petista) geralmente se fundamenta também no ataque contra a imprensa, que, segundo eles, é uma máquina publicitária do próprio governo petista. Tal fato exprime-se na informação já destacada (“a imprensa brasileira blindou a informação”).

O movimento popular que está ocorrendo no momento, no Brasil, vem levando as pessoas a divulgar nas redes sociais mensagens de veracidade questionável sobre o ex-presidente Lula e também sobre a Presidenta Dilma, como ficou explícito nessa mensagem analisada. As pessoas não têm critério algum ao “compartilhar” tais mensagens. Não verificam se as informações são verdadeiras ou não e não refletem sobre seu conteúdo. Falavam até em *impeachment* para Dilma. Que falta de critério é esse? Um movimento, uma luta por uma causa não significa tirar o presidente/dirigente eleito de um país.

É preciso saber reivindicar, contudo isso só é possível para as pessoas “bem informadas”, não em quantidade de informações, mas em condições de refletir mudanças.

4. Vandalismo

Figura 4



Figura 4



Nota: A maioria das "depredações" não se tratam de "patrimônio público", como os jornalistas insistem em repetir para tentar nos hipnotizar e colocar o povo contra o povo. O que vi hoje na TV sendo quebrados foram câmeras de vigilância das ruas (que simbolizam a sociedade do controle), pedágios de avenidas (que simbolizam a violência da privatização), bancos (que simbolizam a violência da desigualdade econômica), ônibus (que simbolizam a tortura cotidiana dos trabalhadores), carro de emissora de TV (que simbolizam a mídia antidemocrática, imbelicilizante e manipuladora) e imóveis do governo (que simbolizam aqueles que promovem nossa opressão). [Transcrição da publicação selecionada] (grifo nosso)

A grande questão observada nas manifestações não está relacionada à identificação dos conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou no fato de sua

prática científica ser acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. “O problema não é mudar a ‘consciência’ das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade” (FOUCAULT, 2009).

As palavras grifadas na nota de transcrição do *status* do Facebook revelam marcas de um discurso de oposição não só ao governo, mas a todas as instituições que endossam e promovem a corrupção no país. Os ataques não revelam uma fonte de formação discursiva clara nem definem uma posição de neutralidade, pois como já se viu, não há neutralidade quando se trata de discurso. Os vestígios discursivos sugerem que o sujeito enunciator possui uma ideologia política de centro-esquerda, isto é, consegue vislumbrar possibilidades de efetivação de políticas públicas sem que necessariamente assumam um fundamento partidário. Isso é perceptível pela amplitude de visão desse sujeito sobre os problemas sociais.

O problema é o regime (político, econômico, institucional) de produção da verdade e não a mudança de consciência das pessoas. É necessário dissociar o poder da verdade das formas hegemônicas socioculturais e econômicas onde ela funciona no momento.

A questão maior a ser analisada é sobre se as pessoas que estão nas manifestações têm mesmo a consciência de que estão participando de um movimento político-ideológico ou estão ali motivadas por uma revolta com a situação política e com os políticos para desabafar que todos são corruptos, ou para dizer que não aguentam mais trabalhar tanto. Será que não estão pensando apenas em suas questões pessoais? Um ponto forte de análise é refletir se os manipuladores, ou seja, aqueles que querem desestabilizar o governo se aproveitam dessas redes virtuais para também divulgarem suas mensagens de oposição, não aquelas políticas, mas as falácias sem comprovação.

Conclusão

Este estudo preliminar sobre a banalização da informação e o jogo de poder que perpassam as mensagens que circulam na internet apresentou uma discussão sobre a informação recebida e repassada entre possíveis manipuladores e manipulados. O foco da pesquisa foram os textos compartilhados no Facebook.

Uma das conclusões a que se chegou foi que as mensagens são compartilhadas sem reflexão, uma vez que, por não se atestar a veracidade dos fatos, repassam inverdades e boatos.

Também foi demarcada a distinção entre estar e ser bem informado. Em plena era da informação é natural que sejamos submetidos a um bombardeio de informação, por conseguinte, as pessoas não têm tempo disponível para refletir, pois sempre que precisam elas vão buscar as informações que estão no virtual, à espera de uma consulta. O problema é tempo para isso. As pessoas preferem acreditar no que se coloca em circulação sem a devida conferência das informações e, por confiarem, encaminham e compartilham.

A oposição ao governo aproveita-se dos “mal informados” e despolitizados ou apolitizados, os chamados “papagaios de pirata” (que somente repetem, sem saber o que dizem) para compartilhar falsas informações e minar o poder estabelecido e atuante, tentando forçar, no caso atual, um *impeachment* sem cabimento, tentando com tal atitude levantar antigas bandeiras, a exemplo do movimento “fora o comunismo”. Cabe dizer que por trás da mobilização das massas via internet é possível que esteja a elite representada pela grande mídia induzindo tais “desavisados” a agir em favor dos interesses da chamada classe dominante da sociedade.

Por fim, é fato que a informação corre a uma velocidade impressionante. Poderá o homem estar e ser bem informado? Qual é a diferença? A esse acesso, chamaremos processamento? No uso, a informação passa de tela em tela, de postagem em postagem, em um verdadeiro jogo de passa e repassa; Chamaremos a isso reflexão? Como julgar se há reflexão no suporte digital? Os interesses são múltiplos e diversificados; o que é caro para alguns é banalidade para outros. Caberia uma análise mais aprofundada e um maior controle dos dados para chegarmos a conclusões mais precisas.

Este estudo, embora preliminar, pode contribuir para deixar a geração C mais atenta ao jogo de manipulação midiática e também incentivá-la a refletir mais ao receber uma mensagem, atentando para a veracidade dos fatos, pesquisando a fonte, a credibilidade da autoria, a data e outras informações importantes antes de repassá-la.

Referências

CARVALHO, Nelly; LINS, Rebeca; WANDERLEY Kássia. In: XAVIER, Antônio Carlos. Lévy, Pierre et al. *Hipertexto & Cibercultura*. Links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais. São Paulo: Rêspel, 2011.

CASSELLS, Manuel. A revolução da tecnologia da informação. In: *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 698p.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. 2 ed. New York: Longman, 1990.

_____. FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campina: Papyrus, 2008.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso*. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso - uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, Editora da Unicamp, 1995.

XAVIER, Antônio Carlos. LÉVY, Pierre et al. *Hipertexto & Cibercultura*. Links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais. São Paulo: Rêspel, 2011.

LIMA FILHO, Dirceu Tavares. Avaliação de *feedback* nas Redes Sociais. In: XAVIER, Antônio Carlos. LÉVY, Pierre et al. *Hipertexto & Cibercultura*. Links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais. São Paulo: Rêspel, 2011.

PERCEPÇÕES SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA

Valéria Septímio Alves Fadini*³⁹

Silvana Ventrone**⁴⁰

Karla Ribeiro de Assis Cezarino***⁴¹

Carla Renata Natali Machado****⁴²

Luciana Lopes Cypriano Barreto*****⁴³

Resumo: O interesse em pesquisar o Estágio Supervisionado (ES) vem aumentando no meio acadêmico brasileiro nas últimas décadas. As inquietações dos sujeitos envolvidos nesta prática são muitas, especialmente por esta disciplina ser considerada como uma das possibilidades para superar o fosso existente entre teoria e prática. Entre estas inquietações, focalizamos neste estudo o desafio representado pelo uso das tecnologias em educação (TE) como dispositivo de inovação pedagógica no ensino da Língua Inglesa (LI) nas escolas da educação básica. Apoiadas nos estudos de Paiva (2013), Leffa (2012) e Pimenta e Lima (2004), buscamos identificar as percepções dos estagiários em relação aos aportes tecnológicos que utilizam na iniciação à docência na disciplina ES II em LI. Este estudo exploratório, de caráter qualitativo, analisou além de oito relatórios finais de estágio, questionários semiestruturados aplicados aos alunos da disciplina, no período letivo de 2012/02. Os resultados indicam que 88% dos alunos nunca utilizaram as TE antes do ES. As ferramentas mais utilizadas foram *PowerPoint*, *quiz online*, *webquest* e *facebook*. As percepções quanto ao uso destas ferramentas na educação foram positivas. Consideramos que apesar das exigências do mundo globalizado, falta ainda nas nossas licenciaturas a incorporação da discussão do uso das tecnologias educativas na formação de professores.

Palavras-chave: Formação inicial. Estágio supervisionado. Tecnologias na educação.

Abstract: The academic interest in studying the Teaching Practicum (TP) in Brazil has increased in the last decades. There are many questions concerning this subject, especially due to its recognition as being one of the few places that could foster the establishment of a link between theory and practice. This study focuses on the use of Educational Technology (ET) by pre-service English teachers during the development of activities of teaching English as a Foreign Language to students of a public high

* PPGE/CE/Ufes, Vitória, ES, Brasil, valeriefadini27@gmail.com

** PPGE/CE/Ufes, Vitória, ES, Brasil, silventorim@hotmail.com

*** CE/Ufes, Vitória, ES, Brasil, kakaheer@yahoo.com

**** Ifes, Vitória, ES, Brasil, carmanata27@gmail.com

***** Ifes, Vitória, ES, Brasil, lucianacypriano@hotmail.com

school. Based on Paiva (2013), Leffa (2012) and Pimenta and Lima (2004), this study aims to identify pre-service teachers' perceptions on the use of ET in their teaching practice. This exploratory qualitative research analyzed the final TP reports produced by 17 pre-service students. Furthermore, semi structured questionnaires were applied at the end of the course in 2012/02. The results show that 88% of students have never used ET before TP II. The most used devices during their teaching practice were PowerPoint, quiz online, webquest and facebook. Students' perceptions on the use of ET were positive. Nevertheless, we concluded that our English Teacher Education major needs to incorporate ET as part of its curriculum to meet the demands of today's society.

Keywords: Pre-service teachers. Teaching Practicum. Educational Technology.

Introdução

Cientes da complexidade que envolve os processos formativos, buscamos investigar o Estágio Supervisionado na formação inicial do professor de Letras-Ingês da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Partimos do pressuposto de que o desenvolvimento do Estágio Supervisionado na formação inicial do professor é fundamental para o processo de construção da profissionalização docente, uma vez que é o momento no qual os licenciandos têm oportunidade de aprender a profissão, de aproximar-se do ambiente de trabalho docente com a perspectiva de articulação entre teoria e prática, de construir suas identidades, de produzir conhecimentos por meio do ensino e da pesquisa com e em prática pedagógica; enfim, de experimentar o que é ser professor e, assim, de refletir sobre as práticas pedagógicas e a profissão, sob a orientação do professor da universidade, em uma relação de colaboração e parceria com as escolas-campo de estágio.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da licenciatura em Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal do Espírito Santo (2006), o Estágio Supervisionado (ES) constitui-se numa situação real de vivência do futuro professor no contexto em que a prática escolar se realiza. Nessa perspectiva, o ES realizado em parceria com as professoras de inglês do Ifes é desenvolvido com base na reflexão teórico-prática, observação, coparticipação e regência, visando contribuir para a formação tanto em nível inicial quanto continuada, por meio de relações colaborativas e de corresponsabilidade entre a universidade e a escola.

Nessa perspectiva colaborativa, os alunos da formação inicial da Ufes têm a oportunidade, não só de conhecer o cotidiano de uma escola básica, reconhecida pela excelência da qualidade de ensino e de instalações que oferece aos seus alunos, mas, principalmente, de mobilizar teorias/práticas estudadas na academia e testar novas formas de ensino/aprendizagem com o uso das novas tecnologias em situações reais de ensino aprendizagem. Em suma, ambas as instituições têm a oportunidade de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, além de promover uma formação, inicial ou continuada, mais consistente.

O ES, portanto, como elo entre a teoria e a prática, entre o mundo real e o mundo acadêmico, tem por sua natureza o dever de olhar para o mundo atentamente, levando em consideração suas mudanças e suas demandas. Paiva (2012), afirma que o mundo atual é movido por tecnologia e esta afeta diretamente o ensino da língua inglesa. Nesta perspectiva, o estágio deve reconhecer e auxiliar na busca e eficaz aplicação dos recursos tecnológicos no ensino da LI.

Desse modo, o interesse nesse estudo surgiu do estabelecimento dessa parceria entre a professora da disciplina Estágio Supervisionado II (ES II) em Língua Inglesa (LI) da UFES e três professoras de inglês do Ifes-Vitória, que, desde 2007, se propuseram a fazer um estágio supervisionado, orientado pela teoria crítico-reflexiva de formação de professores. O referido estágio tem buscado propiciar a formação inicial e continuada do uso das tecnologias no ambiente escolar.

Assim, apoiadas na teoria crítico-reflexiva de formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2004), partimos da análise de oito relatórios finais de estágio supervisionado, elaborados por 17 alunos da disciplina ES II em LI, no período letivo de 2012/02, além de entrevistas com 11 alunos desta disciplina com o objetivo de identificar nesses relatos as percepções dos alunos estagiários em relação aos aportes tecnológicos que utilizaram na iniciação à docência na referida disciplina. Pretendemos que os resultados deste estudo sejam utilizados para fomentar discussões que objetivem a melhoria dos cursos de licenciatura em Letras-Inglês em nosso país.

Metodologia

Ao longo da disciplina Estágio Supervisionado II (ES II) em Língua Inglesa (LI), os alunos estagiários organizaram relatórios para serem entregues ao professor supervisor ao final do curso. O objetivo foi o registro das experiências vividas ao longo do ES II, segundo um roteiro previamente apresentado, no qual constava o registro do processo de escolha e implementação da tecnologia no ensino da LI, bem como a reflexão sobre o processo e resultados obtidos. Para o desenvolvimento deste estudo, focamos neste item reflexivo sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em educação, como parte do estágio.

A referida disciplina foi orientada pela abordagem crítico-reflexiva de formação de professor (PIMENTA; LIMA, 2004). Nesse contexto, a produção da escrita das experiências de Estágio foi um dos recursos metodológicos que a professora orientadora de estágio utilizou para possibilitar aos alunos estagiários tornarem-se autores mais conscientes de suas histórias sobre os percursos da formação inicial. Isso porque eles descrevem, refletem e reconstróem experiências do Estágio Supervisionado em Língua Inglesa em seus relatórios finais de estágio e, ao fazê-lo, têm oportunidade de conscientizarem-se do inacabamento de sua formação. Além disso, podem também compreender que o papel de quem narra sua própria história e se coloca como autor e ator de seu processo formativo é bem diferente daquele que se conforma, simplesmente, em consumir e aplicar acriticamente o conhecimento gerado por outros.

Assim, a pergunta que orienta esta pesquisa é: Quais são as percepções dos alunos estagiários em relação aos aportes tecnológicos utilizados na iniciação à docência na disciplina ES II em LI?

Para nos auxiliar na investigação, elaboramos questionamentos específicos: Os alunos estagiários estão familiarizados com o uso das tecnologias em educação? Quais ferramentas são mais utilizadas por eles durante sua regência?

Foram analisados oito relatórios elaborados por 17 alunos, distribuídos em duplas e um trio, que cursaram a disciplina no segundo semestre de 2012. Além dos relatórios incluímos também um questionário semiestruturado, aplicado ao final da disciplina, e respondido por 11 alunos, com intuito de produzir novas reflexões sobre o uso das TICs no desenvolvimento das práticas pedagógicas realizadas no espaço/tempo do estágio supervisionado.

A análise das informações ali contidas foi de cunho qualitativo, buscando suas implicações dentro da perspectiva da formação inicial do professor crítico-reflexivo, mediada pelo estágio supervisionado. Segundo Michel (2009), na pesquisa qualitativa há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo. Dessa forma, faz-se necessária uma interpretação dos fenômenos à luz do contexto, do tempo e dos fatos. Nessa perspectiva, não se busca consensos universais nem metanarrativas. Pelo contrário, na arte da discussão, a pesquisa qualitativa oferece possibilidades e não certezas, situando-se como prática social, processo histórico e coletivo na ciência da interpretação, ou seja, hermenêutica.

O estágio curricular e a formação do professor reflexivo

O conceito de estágio curricular é definido por Pimenta e Lima (2004) como um campo de conhecimento que visa integrar o processo de formação do aluno-professor ao campo de atuação da escola, da secretaria da educação, de associações e outros, sendo o referido campo “[...] objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso”. (p.24). Ainda esclarecem que o estágio “[...] não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade” (p.45). Indicam a pesquisa no estágio como método de formação, objetivando desenvolver nos futuros professores habilidades e postura de pesquisador. Isto é, indicam a pesquisa como eixo norteador do estágio e da formação docente.

Pimenta e Lima (2004) ainda propõem a superação do conceito de *professor reflexivo* para o *de intelectual crítico e reflexivo* devido à complexidade da educação como prática social imersa “[...] num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado” (p. 54.). Dessa forma, as autoras apontam que o estágio deixa de ser um simples componente curricular e passa a ser parte do corpo de conhecimentos do curso de formação de professores, envolvendo “[...] o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender” (p. 55).

As referidas autoras enfatizam a importância do período de formação e do estágio para o desenvolvimento não só de conhecimentos teóricos e metodológicos, mas também de uma postura ética e profissional que levem o estagiário a exercer a profissão comprometido com a qualidade do ensino.

Pimenta e Lima (2004) citam vários saberes envolvidos na formação: prática reflexiva, teoria especializada e militância pedagógica. Saberes esses que capacitarão ao estagiário *produzir a profissão docente* na docência, uma vez que atuarão num campo complexo, incerto e conflituoso. Dessa forma, entendemos que a escola se caracteriza como um espaço de trabalho e de formação continuada, onde estagiários, professores-regentes, supervisores de ES, pedagogos, diretores, enfim todas as pessoas envolvidas no processo educacional são convidadas a participar de forma comprometida com a formação, quer seja em nível inicial ou contínua.

Numa perspectiva de participação em atividades colaborativas e de pesquisa durante o período do ES, são trabalhados conceitos referentes ao comprometimento do profissional no que diz respeito a sua postura, no agir solidário e ético, no posicionamento como agente crítico de mudança e autonomia.

Nesse sentido, a reflexão deverá estar a serviço da emancipação e da autonomia profissional do professorado. O professor como sujeito que não reproduz o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade (LIMA; GOMES, 2006).

Não se pode negar que o professor político e socialmente engajado busca um conhecimento maior sobre sua realidade e sobre o mundo por meio de reflexão e troca de experiências com seus pares. Nesse processo, busca a emancipação e transformação social através da sua própria transformação. Segundo Freire (2002, p. 24), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”.

Com base nessa perspectiva, é necessário que a formação de professores oportunize o processo de problematização crítica e de construção dos saberes docentes necessários para compreender e atuar na realidade educacional.

Nesse contexto do *ser e tornar-se professor, no processo de estar sendo professor no tempo da formação inicial*, no qual identidades docentes se constituem e se ressignificam na confluência de diferentes saberes e trajetórias, situamos nossa proposição de compreender as experiências formativas produzidas e narradas pelos estagiários do curso Letras-Inglês no curso do Estágio Supervisionado em relação ao uso da tecnologia na mediação do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

É necessário destacar que acreditamos na formação inicial do professor atrelada à formação continuada, na qual há possibilidade de complementar a teoria com a prática proveniente das experiências vividas no cotidiano escolar, o que, além de enriquecer tanto uma quanto a outra, facilita o desenvolvimento de relações colaborativas com outros colegas e outras instituições, possibilitando, assim, melhor avaliar o contexto escolar de forma crítico-reflexiva. Na verdade, cremos que essa perspectiva vem se materializando na construção da parceria entre a Ufes e o Ifes na realização dos Estágios Supervisionados na Licenciatura Letras-Inglês.

Nesse sentido, acreditamos que o período do Estágio Supervisionado é propício ao desenvolvimento de experiências didático-pedagógicas, científicas e de relacionamento humano em ambiente escolar, possibilitando ao aluno-estagiário refletir sobre a prática cotidiana e a formação teórico-pedagógica na mobilização dos saberes necessários à prática docente. Se realizado dentro desta perspectiva, o Estágio Supervisionado também pode incentivar a busca por alternativas na promoção de um compromisso ético maior, tanto no âmbito educacional escolar quanto no sociopolítico-educacional.

As novas tecnologias e a formação inicial: um elo perdido?

Os avanços tecnológicos se dão em uma dinâmica cada vez mais rápida, sendo o mais novo aparato tecnológico de hoje possível de ser a mais nova tecnologia superada de amanhã. Por vezes, a investida neste ambiente incerto assusta o docente e coloca como perspectiva cada vez mais distante o uso pedagógico das tecnologias na educação (PAIVA, 2010). Todavia, o uso das tecnologias como suporte pedagógico para fomentar a autonomia e socialização na aprendizagem dos nossos alunos já se coloca como fato, como destaca Leffa:

A facilidade de acesso à informação, a disponibilidade de uma plateia global, sem restrições de fronteiras geográficas, a emergência de fenômenos como a Web 2.0 e as redes sociais que cobrem o planeta são todos fatores que podem contribuir para tornar o aluno agente de sua própria aprendizagem (2012, s.p.).

Diante deste cenário de incertezas e desafios passamos a questionar de que forma os alunos da licenciatura em letras inglês estão sendo preparados para lidar com o uso das tecnologias em sala de aula, já que se observarmos a legislação e os documentos que norteiam a formação de professores, como o Plano Nacional de Educação (2001) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, além dos documentos que servem como orientação para a educação básica, como os Parâmetros Curriculares (PCNs) para as séries finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998) e médio (2002), e as Orientações Curriculares Nacionais (2006) para o ensino médio, todos eles vão mencionar a importância do diálogo constante da escola com o ambiente virtual. O incentivo à apropriação do uso pedagógico das tecnologias urge nestes documentos como fato a ser conquistado de forma a fomentar o desenvolvimento crítico de outros tipos de letramentos que se constituem essenciais nesta nova era (PAIVA, 2013).

O processo de formação de professores em nossas universidades ainda não atende ao inciso VI do art. 2º, da Resolução sobre formação de professores. O que vemos são ações isoladas e iniciativas de alguns profissionais que adotam a tecnologia em suas práticas pedagógicas e empreendem ações de difusão (PAIVA, 2013, p 215).

É neste contexto, provocados pela constatação de Paiva (2013), que este estudo procurou investigar a familiaridade dos alunos de licenciatura do curso de letras inglês com as novas tecnologias e seu uso pedagógico, além de propor através do estágio que estes incorporassem a tecnologia em suas práticas, para então refletir sobre a utilização e impactos na formação docente.

Após a autorização dos participantes desta pesquisa, demos início à leitura e análise dos oito relatórios de estágio produzidos pelos 17 alunos, focando nas reflexões sobre o uso das tecnologias no ES. Dando sequência ao processo de coleta e análise de dados, decidimos aplicar um questionário semi-estruturado para melhor entender os resultados da análise dos relatórios. Conseguimos que 11 dos 17 alunos respondessem

ao questionário. Para uma melhor análise e entendimento, buscamos agrupar os dados em unidades temáticas para identificar a familiaridade do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ensino da língua inglesa, as percepções dos alunos-estagiários em relação ao uso das TIC e quais as ferramentas mais utilizadas por eles durante o estágio.

Os resultados indicam que 88% dos alunos nunca utilizaram as TIC antes do ES II. É importante ressaltar que o ESII é ofertado no 8º período do curso de Letras-Inglês, sendo, portanto, parte do último semestre do curso. Apesar de 100% dos entrevistados fazerem uso de algum aparato tecnológico de forma usual, 88 % destes não conseguiram visualizar o uso pedagógico destas novas tecnologias. Tudo isso nos levou a corroborar com Paiva (2010) que nos alerta sobre “[...] a importância de se adequar os novos currículos às novas formas de se estar no mundo” (p. 595).

Durante o estágio, os alunos destacaram o uso das seguintes ferramentas tecnológicas como escolhas para utilizar em suas práticas pedagógicas: *PowerPoint*, *quiz online*, *webquest*, *facebook* e editor de revista *online*. Os alunos tinham que, por meio destes recursos, criar atividades que provocassem o pensamento crítico e a interação dos alunos. Ao avaliarmos as atividades desenvolvidas, pudemos constatar que das oito relatadas apenas três conseguiram atingir o que foi solicitado, reforçando assim a constatação que falta um preparo real para o uso pedagógico eficaz da tecnologia na educação, ficando assim ainda muito distante a realidade da formação inicial da fala de Freire (2001):

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de quem e para quem. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (p.98).

No entanto, os resultados dos questionários e relatórios nos mostram que 90% dos alunos consideraram a experiência positiva e ressaltaram a importância de serem instigados ao uso da tecnologia em sala de aula. Destacaram como justificativa a motivação dos alunos quando utilizaram a tecnologia, constatando que o uso da tecnologia permitiu uma maior aproximação da linguagem, interesse e expectativas dos

alunos para os quais estavam lecionando, fomentando uma aprendizagem significativa e de forma mais autônoma.

Tivemos uma experiência bem sucedida no uso de tecnologia na sala de aula, provando mais uma vez que seu uso deve ser incentivado. Através do uso da *Webquest* em um projeto que envolvia a discussão sobre o porte legal de armas de fogo, conseguimos ótimos resultados, fazendo os alunos se interessarem mais, colocando-os em contato com a realidade atual, utilizando ferramentas que muitas vezes a escola oferece e os professores deixam de utilizar por não saberem como, ou por comodismo (Davi).

Todavia, alguns aspectos negativos também foram colocados pelos estagiários como sendo algo a ser superado, como a dificuldade de acesso a equipamentos de multimídia no contexto escolar e a censura, por vezes velada, do acesso a alguns sites, como por exemplo, o *facebook*.

Como crítica construtiva, seria interessante que na visita à escola fosse explorado os diversos aspectos práticos da burocracia da escola, tais como a reserva de laboratórios, o uso de *datashows* e outros recursos disponíveis (Enzo).

Só após negociar com a Diretoria da escola é que pude fazer o uso do *facebook* como parte do meu planejamento pedagógico, já que este e outros *sites* são restritos e não podem ser acessados no ambiente escolar (Yuri).

Corroborando com estas falas, Leffa (2012) já nos alertava sobre a censura que sempre esteve presente em qualquer meio de disseminação de informação:

As escolas são também agentes de censura e aprendizes de línguas adicionais são impedidos por muitas delas de participar de sessões de *chat*, assistir vídeos no *youtube* ou acessar redes sociais, mesmo que seja para praticar ou terem acesso a essas línguas (s/n).

Portanto, podemos perceber que apesar das percepções positivas dos estagiários quanto ao uso da tecnologia em sala de aula, vemos um preparo ainda insípido quanto à real utilização pedagógica destas novas tecnologias no ensino da língua. Acreditamos que a formação inicial deve ser reavaliada e que novas ações precisam ser implantadas para que sejam estabelecidas metas no intuito de proporcionar um melhor preparo de nossos futuros professores para corresponder às demandas do mundo atual.

Considerações finais

O estágio continua a ser espaço ímpar para o diálogo entre a teoria e a prática, entre o saber e o fazer. É também espaço onde vemos os avanços e as tensões existentes no currículo da licenciatura. É neste espaço que podemos avaliar o que temos de bom e o que deve ser melhorado no curso, já que o estágio se constitui lócus de catarse, de afirmação e de conquista do entendimento do ser professor.

Vimos por meio do estágio que, como destacado por Paiva (2013), os cursos de licenciatura têm muito a avançar no que diz respeito ao uso pedagógico das novas tecnologias na educação; para tanto precisamos que haja a incorporação do uso das tecnologias pelos docentes das instituições, exemplificando e promovendo assim a vivência do lidar com estas novas tecnologias no ambiente educacional durante todo o processo de formação dos sujeitos.

Consideramos que os professores precisam ser preparados para utilizar as tecnologias disponíveis não só como estratégia de ensino/aprendizagem no ambiente escolar, mas também como recurso que contribua para sua formação continuada ao longo do exercício da docência. Além disso, temos que lutar pelo acesso à informação digital como direito constituído e por vezes negado nos ambientes de formação que não possuem acesso à Internet, ou sequer possuem infraestrutura básica para a incorporação das novas tecnologias nas práticas docentes.

Temos, pois, que recriar a universidade; para tanto precisamos nos desalojar, nos despir, nos desconstruir, para que de fato o novo se faça presente, engolindo os espaços e tomando para si a sabedoria do velho. Temos que nos reinventar para que a universidade ressurgira, renasça e, assim como afirma Freire: “[...] não é acabar com a escola, mas é mudá-la completamente, é radicalmente fazer com que nasça dela, de um corpo que não mais corresponde à verdade tecnológica do mundo, um novo ser tão atual quanto à tecnologia” (1995, s.p.). Neste mundo onde as manifestações são mobilizadas através de redes sociais, devemos clamar por um país conectado e por um preparo real para a educação para esta nova era.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. 24. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE & PAPERT. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1995.

GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LEFFA, V. J. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Revista de Estudos da Linguagem. Vol. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez, 2012. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm>. Acesso: 02 de julho de 2013.

LIMA, M. S. L.; GOMES, M.de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, p. 163-186, 2006.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

PAIVA, V. M. de O. e. Tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. In: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. V, p. 595-613. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>. Acesso: 01 de julho de 2013.

_____. Inovações tecnológicas: o livro e o computador. In: VETROMILLE-CASTRO, Rafael; HEEMANN, Christiane; FIALHO, Vanessa Ribas. **Aprendizagem de línguas: CALL, atividade e complexidade. Uma homenagem aos 70 anos do Prof. Dr. Vilson José Leffa**. Pelotas: Educat, 2012. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>. Acesso: 01 de julho de 2013.

_____. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pg. 209-230. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>. Acesso: 01 de julho de 2013.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura em Língua Inglesa**. Centro de Ciências Humanas e Naturais. Colegiado do Curso de Letras-Inglês, 2006, 61p.

HIBRIDIZANDO O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA UFRN: UMA EXPERIÊNCIA COM JOGOS ELETRÔNICOS DO TIPO MMORPG

Wilka Catarina da Silva Soares*

Janaina Weissheimer***

Resumo: Os *Massively Multiplayer Online Role-Playing Games* (MMORPGs) são jogos de interpretação de personagem que, através da Internet, podem integrar milhares de jogadores interagindo ao mesmo tempo em pelo menos um mundo virtual. Esses jogos podem proporcionar um maior convívio com a língua inglesa e a oportunidade de aprimorar a proficiência linguística dentro de um contexto real. O objetivo deste artigo é relatar um estudo empírico realizado na UFRN com o intuito de investigar se uma experiência híbrida com o MMORPG *Allods Online* poderia auxiliar no desenvolvimento da proficiência na língua adicional. Participaram deste estudo experimental alunos do componente curricular Práticas de Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa da Escola de Ciência e Tecnologia. De uma forma geral, os resultados indicam que o período de experimento parece ter gerado resultados positivos nas notas dos testes dos *gamers*.

Palavras-chave: Abordagem híbrida de ensino. Inglês como língua adicional. Jogos eletrônicos. MMORPG.

Abstract: The *Massively Multiplayer Online Role-Playing Games* (MMORPGs) are role-playing games that, through the Internet, can integrate thousands of players interacting at the same time in at least one virtual world. These games can provide a greater familiarity with the additional language and opportunity to improve the linguistic proficiency in a real context. The purpose of this paper is to report an empirical study conducted at UFRN with the aim of investigating if a hybrid experience with the MMORPG *Allods Online* could assist the development of proficiency of the additional language. Students of the curricular component Reading and Writing Practices in English Language have comprised this experimental study at the School of Science and Technology. In general, the results indicate that the period of experiment possibly generated positive results on the gamers' proficiency scores.

Key-words: Hybrid approach to teaching. English as an additional language. Electronic games. MMORPG.

Introdução

* Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. wilka1308@gmail.com.

** Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. janaina.weissheimer@gmail.com.

Segundo Sharma e Barret (2007), um curso híbrido é aquele que combina o ensino presencial com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem. De acordo com os autores, a tecnologia deve ser utilizada para aprimorar os planos de aula dos professores, de forma que se possa aproveitar os benefícios que elas podem trazer para os aprendizes. Sharma e Barret (2007) também alertam para o ponto crucial na elaboração de um curso híbrido, que é o equilíbrio entre o ensino face a face e à distância.

Vários estudos apontam efeitos positivos em cursos híbridos. Em 25 pesquisas comparativas relatadas por Robb e Sangyo (2006) ao revisar Grgurovi (2007), o curso híbrido foi tão ou mais efetivo quanto os cursos presenciais. Semelhantemente, Winke e Goertler (2008) revisaram seis entre as mais proeminentes pesquisas sobre projetos de currículo híbrido e encontraram benefícios institucionais e atitude mais positiva dos estudantes, porém, desafios de implementação. Na mesma linha, Blake (2011) observou que alunos de cursos híbridos superaram alunos que participaram apenas de cursos *on-line* que, por sua vez, superaram aqueles que fizeram parte de cursos apenas presenciais. Por fim, Clark (2009) apresenta um estudo conduzido por Riffel (2003) a respeito da crença dos alunos no qual mostra que um curso híbrido melhora a comunicação e interação, tanto entre alunos quanto com o professor.

Outros pesquisadores também defendem que o ensino de línguas deva se tornar mais híbrido em função dos avanços das TIC. Snyder (2008) postula que uma aula de letramento do futuro deverá envolver a integração de material digital e impresso, pois a educação precisa dar atenção aos dois. Ainda, Snyder (2008) faz uma revisão de pesquisas sobre jogos de computador em aulas de letramento onde os resultados mostram que os jogos requerem letramentos complexos e ensinam em um nível de multimodalidade com sofisticação linguística e visual que geralmente é negligenciado pelo ensino regular. Tal nível de complexidade é essencial para consolidar e estender o conhecimento de práticas de leitura nos alunos. Similarmente, de acordo com Snyder (2008), as pesquisas argumentam que trabalhar com jogos em aulas de língua dá aos alunos formas adicionais de expressão e comunicação, principalmente para aqueles que ainda se sentem dependentes de escrever em papel.

A ideia de incluir os *games* no currículo não substitui uma forma por outra, mas enriquece e diversifica as narrativas e experiências de aprendizagem, para criar continuidades entre a realidade dos alunos dentro e fora da escola, envolvendo leitura,

prazer, análise e crítica. O currículo deve ser responsivo às rápidas mudanças do mundo em que nós habitamos (BEAVIS, 1997). Como exemplo dessas mudanças, há um estudo cujos resultados mostraram que adolescentes se engajam em mídias digitais durante 110 por cento dos seus dias, metáfora que faz sentido se pensarmos que muitos jovens se envolvem com mais de uma forma ao mesmo tempo (BATES, 1994 *apud* BEAVIS, 1997). Dessa forma, essa é uma experiência de mundo muito diferente do que vem sendo oferecida pelas escolas.

Por fim, é importante desmistificar duas crenças comuns em relação aos *games* e aprendizagem. A primeira diz respeito ao fato de que o mundo dos *games* foi feito para pessoas do sexo masculino, ou apenas para jovens. Tal pensamento não mais se aplica à realidade da Austrália, conforme Snyder (2008), nem à do Brasil, como é sugerido por Mattar (2010). Isto porque já existe atualmente uma variedade de *games* que podem agradar a ambos os sexos e às diversas faixas etárias e preferências pessoais.

Outra crença é a de que a educação, por ser séria, deve ser dissociada da diversão e que, dessa forma, não há espaço para os *games* enquanto atividade lúdica. No entanto, Koster (2004 *apud* MATTAR, 2010) define diversão justamente em função da aprendizagem, divertir-se é aprender em um contexto em que não há pressão. Divertimo-nos ao obter o *feedback* que o cérebro nos fornece quando estamos absorvendo padrões para objetivos de aprendizagem. Desse modo, acreditamos que tal crença deve ser desfeita, já que de acordo com a discussão abordada em Mattar (2010), a diversão está associada à aprendizagem e, por isso, seu lugar na educação deve ser fundamental.

A pesquisa reportada neste artigo teve como objetivo investigar se uma experiência híbrida com um MMORPG poderia auxiliar no desenvolvimento da proficiência na língua adicional. Participaram deste estudo experimental alunos do componente curricular Práticas de Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa da Escola de Ciência e Tecnologia. A partir da análise dos dados, esperamos corroborar com uma abordagem híbrida de ensino, onde o material digital (no caso, o MMORPG *Allods Online*), ao invés de suplementar, seja integral ao curso, e seja acessado pelos estudantes fora da sala de aula. A nossa hipótese é de que os alunos passariam o tempo que fosse interessante para eles com o material, de uma maneira que não precisariam da presença do professor enquanto o utilizassem. Dentro desta proposta, como sugerem Robb e Sangyo (2006), é preciso haver uma forma de monitorar a aprendizagem (como

protocolos escritos, por exemplo) e isso seria necessário tanto para a avaliação quanto para estimular o engajamento dos alunos.

O MMORPG *Allods Online*

Os *Massively Multiplayer Online Role-Playing Games* (MMORPGs) são jogos de interpretação de personagem que, através da Internet, podem integrar milhares de jogadores interagindo ao mesmo tempo em pelo menos um mundo virtual. Desta forma, tais jogos possibilitam aos aprendizes a construção de modelos situacionais que facilitarão a aquisição da língua-alvo (ZWAAN, 1999).

Os MMORPGs diferenciam-se dos demais *Massively Multiplayer Online Games* (MMOGs) pelo fato de estarem inseridos em uma narrativa. Segundo Ferreira (2008), que analisa narrativas em variados tipos de *games*, os MMORPGs, diferentemente de outros, apresentam verdadeiras narrativas interativas. Por possuírem densos conteúdos narrativos e mundos abertos, os MMORPGs permitem aos seus jogadores uma interação em tempo real com o ambiente virtual em que seus personagens “habitam” e também com outros jogadores. Ainda para Ferreira (2008), é bastante comum que de tempos em tempos o jogador seja confrontado com longo conteúdo textual, o qual servirá para contextualizá-lo na história do jogo assim como apresentar seus objetivos. A Figura 1 a seguir pode exemplificar o conteúdo textual de missões presentes no *game Allods Online*, utilizado nesta pesquisa.

Lara Spadina
Archeologist

when a summoner rips the soul out of their body with dark magic. Due to their level of agitation, I think that perhaps the latter is what happened to those sailors! And I think I know how I can prove this theory.

I have an old amulet that I found in some past expedition. It was used by an ancient Zem summoner to perform such rituals. Try using its power on a few spirits - if any of them respond to the magic and start to obey you, then my theory must be correct.

Quest
Attempt to control 10 Fallen Sailors with the Blood Infused Amulet and report your results to Lara Spadina.

Reward:
You will receive: 11  88 
You will gain: 54 Experience

Accept

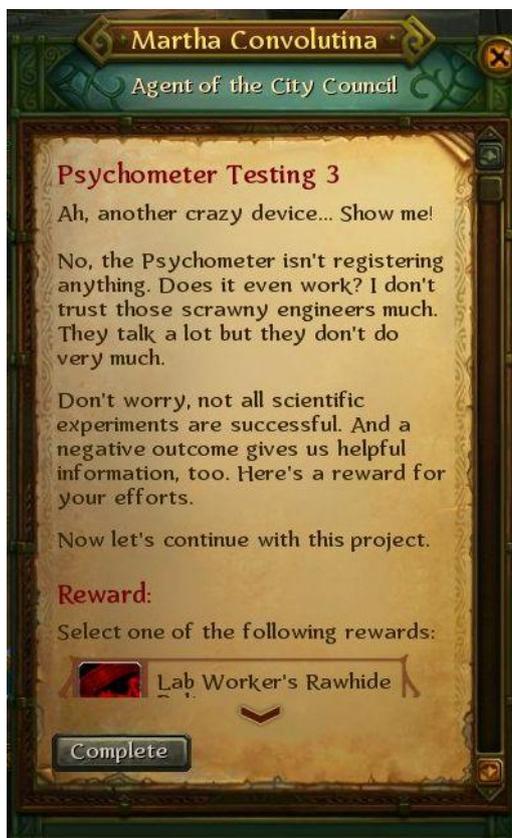


Figura 1 – Exemplos de missões do game *Allods Online*.
Fonte: *Game Allods Online*.

A narrativa também poderá guiar o jogador na sua jornada. Ele pode escolher dentre os vários caminhos a seguir, mas sempre estarão à disposição missões que envolvem soluções de problemas (das mais simples às mais complexas). Para compreender a narrativa do jogo, saber tomar decisões, interpretar o que pedem as missões, os jogadores irão praticar, por exemplo, suas habilidades de compreensão textual, aplicando estratégias de leitura na língua inglesa.

Para Ferreira (2008), o grande diferencial dos MMORPGs – no que diz respeito à construção de uma narrativa interativa, está no fato de estarem baseados em mundos que estão sempre ativos (*on-line*), independentemente da participação dos usuários e, por serem abertos, contar com a participação de outros jogadores *on-line*. Neste sentido, o desenrolar dos acontecimentos da história não está estritamente pré-determinado pelo banco de dados do *game* (com suas possibilidades limitadas), mas será afetado pela

participação dos outros jogadores, que em conjunto poderão alterar o curso dos acontecimentos. Não à toa, os desenvolvedores deste tipo de jogo lançam constantemente novas atualizações (patches), colocando-as à disposição de seus jogadores para download, promovendo assim um desenrolar contínuo de suas histórias.

O *Allods Online* é um MMO do tipo RPG, pois está inserido em uma narrativa épica no universo virtual nomeado de Astral. A história do jogo conta que Sarnaut era um planeta que após um cataclisma, foi destruído formando *Allods* - fragmentos de terra que flutuam no Astral. Os habitantes desse universo seriam demônios astrais ou componentes de duas facções inimigas: A Liga e o Império. O jogador, portanto, no início do jogo, pode personalizar a aparência de seu personagem, escolher a facção de que fará parte e escolher uma entre seis raças diferentes. Durante a aventura no *Allods Online*, o jogador também deve escolher uma dentre três árvores de talentos e seguir pelo mundo para realizar milhares de missões propostas. Além disso, os jogadores podem escolher profissões e esportes.

Depois de definir as características do avatar, o jogador entra no mundo virtual Astral interpretando o seu herói. Um breve tutorial aparece na tela ensinando comandos básicos de como movimentar-se no jogo e como interagir com os NPCs. Os demais comandos (como utilizar itens; equipamentos; atribuir pontos de habilidade; interagir com outros jogadores; proceder durante batalhas, entre outros) são ensinados no decorrer do jogo, através de missões que os jogadores recebem ao clicar em NPCs, que estão espalhados pelo mundo e os guiam durante toda a aventura. As instruções e histórias contadas por eles são em inglês, havendo também, em alguns casos, reforço auditivo. As histórias contadas pelos NPCs são narrativas fictícias no presente (ver Figura 1), já as instruções dadas são no imperativo. O jogador deve ler as instruções e aceitar segui-las se desejar, para isso, os NPCs sempre oferecem alguma recompensa (geralmente itens e pontos de experiência para subir de nível) caso o jogador retorne com a missão cumprida.



Figura 2 - Interface do game *Allods Online*.
Fonte: *Game Allods Online*.

Ao realizar missões e derrotar monstros, o jogador recebe pontos de experiência que os farão subir de nível no jogo. Ao chegar ao nível 60, os jogadores estarão aptos para construir um navio, navegar pelo Astral até encontrar habitantes de outras facções e participar da guerra entre facções lutando contra outros jogadores reais para conquistar territórios, itens e equipamentos. Antes disso, os jogadores podem entrar em arenas espalhadas pelo mundo para competir amistosamente contra qualquer outro jogador. O objetivo geral do jogo é evoluir e se tornar mais forte, possuindo os melhores atributos e equipamentos para derrotar inimigos. No que diz respeito à interação entre os jogadores, o jogo possui sistemas de ranking entre os jogadores, clã, grupo, correio, leilão e bate-papo (privado entre dois jogadores; entre o grupo; entre o clã; entre todo o mundo virtual e para apenas a tela que o jogador estiver operando).

Portanto, o jogador precisará utilizar a língua inglesa para lidar com a interface do jogo; para interpretar as missões e histórias dadas pelos NPCs; para interpretar a descrição de itens e equipamentos que poderá utilizar durante o jogo (alguns podem vir a ajudar e outros atrapalhar o jogador durante a batalha); para interagir com outros jogadores, seja para discutir estratégias de batalha, discutir preços de compra, venda ou

troca de itens e equipamentos do jogo; instruir outros personagens; pedir ajuda, conselho, fazer amizade e conversar sobre o assunto que desejar.

Tendo definido o material digital utilizado, passaremos para a apresentação da metodologia da pesquisa na seção seguinte, explicitando os métodos utilizados na execução deste estudo envolvendo aulas de inglês e utilização de um jogo eletrônico do tipo MMORPG.

Metodologia da pesquisa

O objetivo principal deste estudo é verificar se uma prática híbrida e sistemática com o uso de MMORPGs pode auxiliar no desenvolvimento da proficiência na língua inglesa. Com base neste objetivo, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa:

- (1) Os MMORPGs podem, por meio de uma prática híbrida e sistemática, auxiliar no desenvolvimento da proficiência na língua inglesa?

Para responde-la, pretende-se investigar o desenvolvimento da proficiência na língua inglesa de um grupo de alunos de nível básico em língua inglesa antes e depois de uma experiência com um MMORPG.

Para verificar o desenvolvimento da proficiência dos participantes de ambos os grupos (*gamers* e *non-gamers*), antes e depois do experimento, foram utilizados dois testes escritos (pré e pós-teste) adaptados do Key Elementary Test (KET, 2008) da Universidade de Cambridge. Cada teste foi constituído por 18 perguntas de múltipla escolha e 10 perguntas abertas, totalizando 28 perguntas, envolvendo interpretação textual, o uso da língua em conversação, gramática e vocabulário. O teste foi dividido em cinco partes. Na primeira parte constava cinco questões de múltipla escolha, envolvendo leitura e identificação de vocabulários mais apropriados (foco lexical); na segunda parte eram cinco questões de múltipla escolha de leitura e identificação de resposta apropriada (foco na conversação); na terceira parte eram oito questões de múltipla escolha de leitura e identificação de estruturas gramaticais apropriadas (foco gramatical); na quarta parte o respondente deveria completar cinco palavras que estavam faltando, envolvia leitura e identificação de vocabulário adequado e ortografia (foco ortográfico). Por fim, na quinta parte do teste, os respondentes deveriam transferir uma informação corretamente, envolvia leitura e escrita com interpretação de palavras e

números com foco no conteúdo e acurácia ortográfica. Dados que podem ser melhor visualizados na Figura 3 a seguir.

| TESTE KET | | | | |
|--|--|---|---|---|
| PARTE 1 LÉXICO Leitura e identificação de vocabulários mais apropriado | PARTE 2 CONVERSAÇÃO Leitura e identificação de resposta apropriada | PARTE 3 GRAMÁTICA Leitura e identificação de estruturas apropriadas | PARTE 4 ORTOGRAFIA Leitura e identificação de vocabulário adequado e ortografia | PARTE 5 ESCRITA Leitura e escrita com interpretação de palavras e números com foco no conteúdo e acurácia |

Figura 3 – Habilidades avaliadas no *Key Elementary Test* adaptado.

Fonte: KET, 2008.

O método experimental, de acordo com Nunan (1997), foi escolhido por acreditarmos que este seria o método mais eficaz para testar a hipótese de que os MMORPGs podem, através de uma prática híbrida e sistemática, contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas na língua inglesa, já que apenas desta maneira poderíamos simular a experiência com um MMORPG em laboratório e controlar as variáveis externas. Para Nunan (1997), pode-se dizer que um método é verdadeiramente experimental quando os participantes de ambos os grupos (controle e experimental) são designados de forma aleatória e é administrado um teste pré e pós-experimento. No entanto, não foi possível distribuir os participantes aleatoriamente já que precisávamos de participantes voluntários.

Os participantes da presente pesquisa foram alunos do componente curricular Práticas de Leitura e Escrita em Língua Inglesa, do curso de Bacharelado em Ciências e Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O componente curricular conta com dois professores e cinco turmas de 90 a 160 alunos. Os discentes de duas turmas de um professor, em média 250 alunos, foram convidados a participar do grupo controle e do grupo experimental. No total, 141 alunos assinaram um termo de

consentimento livre e esclarecido e responderam ao pré-questionário e pré-teste, dentre eles, apenas 100 responderam ao pós-questionário e pós-teste. Dentro deste total que responderam a ambos questionários e testes, 17 alunos se voluntariaram para participar do grupo experimental e jogar o MMORPG *Allods Online* por um mês. Do restante dos respondentes, foram selecionados os participantes do grupo controle, composto por 16 participantes que, durante o experimento, responderam nos pós-questionários terem perfis de exposição à língua inglesa semelhantes aos dos participantes do grupo experimental.

Os experimentos tiveram duração de 3 horas seguidas, por 5 sextas-feiras, o que totalizou 15 horas de experimento. O laboratório foi alocado por 5 sextas-feiras das 17 às 20 horas e 30 minutos, visando adequar-se aos horários dos participantes.

Após as 5 semanas de experimento, a pesquisadora compareceu novamente aos 30 minutos finais das aulas para realizar o pós-teste KET e pós-questionário com os participantes de ambos os grupos. O pós-teste KET foi semelhante ao primeiro, e o pós-questionário teve as mesmas perguntas, porém elas se referiam apenas ao período do experimento.

Depois de tabulados os dados dos pós-questionários, foi realizado um corte do grupo controle com o intuito de amenizar as variáveis. Dos 83 participantes que faziam parte do grupo controle, foram eliminados aqueles que jogaram qualquer tipo de video *game* em inglês durante o experimento e que se engajaram em atividades em inglês por muito mais ou muito menos tempo do que os participantes do grupo experimental. Para isso, as horas de atividades do grupo experimental foram somadas e os participantes do grupo controle foram sendo eliminados até que fosse obtida uma soma semelhante à do grupo experimental.

Os dados quantitativos que correspondiam aos testes KET de proficiência e questionários sobre o perfil de exposição à língua inglesa tiveram como auxílio para análise o programa estatístico PASW 18. Apenas foram selecionados os dados de participantes que mostraram respostas semelhantes ao questionário de hábitos de aprendizagem de língua inglesa, com o intuito de amenizar as variáveis externas.

Para saber a que nível a amostragem poderia ser generalizada, procedimentos de análise quantitativa foram realizados, como média, desvio padrão. Após os dados terem sido considerados normais, ou seja, distribuídos com probabilidade igual para ambos os grupos, de acordo com o resultado do teste Kruskal-Wallis ($p = ,209$), os dados

numéricos puderam ser analisados e comparados através do teste *t-test* disponível no programa estatístico PASW 18.

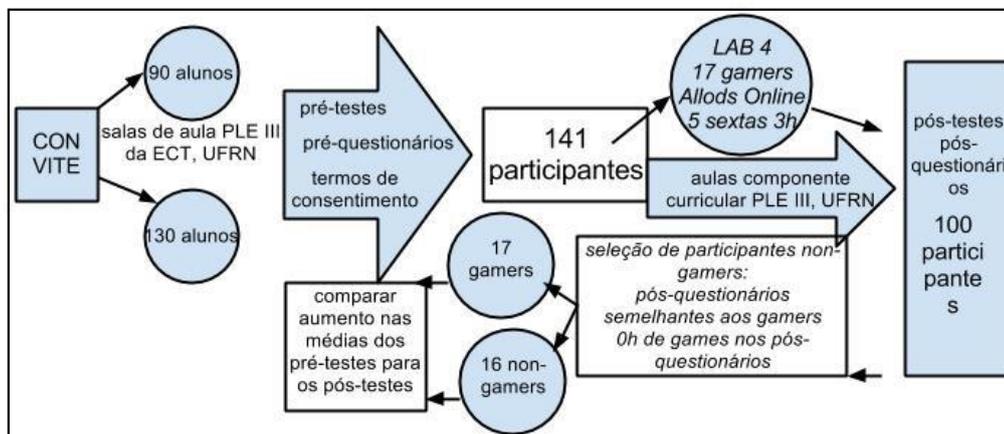


Figura 4 – Resumo do *layout* metodológico.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com o intuito de facilitar o entendimento do design metodológico da pesquisa, um esquema com o resumo da metodologia deste trabalho foi elaborado (Figura 4). Os resultados desta pesquisa serão apresentados juntamente com a discussão no capítulo seguinte.

Resultados e discussão

Para responder a pergunta de pesquisa se os MMORPGs podem, por meio de uma prática híbrida e sistemática, auxiliar no desenvolvimento da proficiência na língua inglesa, as médias e desvio padrão das notas dos pré e pós-testes KET do grupo experimental foram calculadas com o auxílio do programa PASW Statistics edição 18. A média do pré-teste dos *gamers* foi 14,82, DP=4,940 e a do pós-teste foi 17,41, DP=6,472, como mostra a tabela 5.

Tabela 5 - *Paired samples descriptive statistics* pré e pós-teste *gamers*.

| | Média | N | Desvio Padrão | Média do desvio padrão |
|-------------------------|-------|----|---------------|------------------------|
| Pré-teste <i>gamers</i> | 14,82 | 17 | 4,940 | 1,198 |

| | | | | |
|-------------------------|-------|----|-------|-------|
| Pós-teste <i>gamers</i> | 17,41 | 17 | 6,472 | 1,570 |
|-------------------------|-------|----|-------|-------|

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados indicam um aumento da média, mas o cálculo do *t-test* a seguir verificará se estes resultados possuem significância estatística. Para verificar a significância estatística das médias das notas dos pré e pós-testes, um *paired samples t-test* foi aplicado aos resultados.

Tabela 6 - Paired differences pré e pós-teste *gamers*.

| | Média | Desvio Padrão | t | df | Sig. (2-tailed) |
|--------------------------------|--------|---------------|--------|----|-----------------|
| <i>Gamers</i> pré & pós-testes | -2,588 | 2,501 | -4,266 | 16 | ,001 |

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 6 mostra que o aumento das médias das notas do grupo experimental foi significativo ($t(17) = -4,266, p < .05$)⁴⁴, o que indica que a proficiência na língua inglesa, medida através do teste KET, dos participantes parece ter aumentado significativamente. Para garantir que tal aumento das notas tenha sido gerado em virtude da experiência com o *game Allods Online*, utilizamos dados do grupo controle para comparar com os dados obtidos com o grupo experimental. A média do pré-teste dos *non-gamers* foi 11,00, DP=6,573 e a do pós-teste foi 11,25, DP=6,094. Pode-se observar na Tabela 7 que houve um pequeno aumento entre a média do pré-teste e a do pós-teste, entretanto bastante inferior ao aumento dos *gamers*.

Tabela 7 – Paired samples statistics pré e pós-teste *non-gamers*.

| | Média | N | Desvio Padrão | Média do desvio padrão |
|-----------------------------|-------|----|---------------|------------------------|
| Pré-teste <i>non-gamers</i> | 11,00 | 16 | 6,573 | 1,643 |
| Pós-teste <i>non-gamers</i> | 11,25 | 16 | 6,094 | 1,523 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Para verificar a significância deste aumento nos resultados do grupo controle, também foi feito um *paired samples t-test*, como mostra a tabela a seguir.

⁴⁴ Para ser estatisticamente significativo, o valor de p deve ser menor (<) ou igual (=) a 0.05.

Tabela 8 - Paired differences pré e pós-teste non-gamers.

| | Média | Desvio Padrão | t | df | Sig. (2-tailed) |
|-----------------------------|-------|---------------|-------|----|-----------------|
| Non-gamers pré & pós-testes | -,250 | 3,733 | -,268 | 15 | ,792 |

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 8 mostra que o aumento das notas do grupo controle (*non-gamers*) não foi estatisticamente significativo ($t(16) = -,792, p > .05$), o que nos leva a corroborar a hipótese inicial deste estudo de que a experiência híbrida com o MMORPG causaria um impacto positivo sobre os escores de proficiência do grupo experimental (*gamers*) ao longo de 5 semanas.

Conforme apresentado na metodologia do trabalho, os perfis de exposição à língua inglesa dos participantes durante o experimento (coletados a partir do pós-questionário) foram semelhantes, o que nos leva a acreditar que a diferença se deu em parte por razão da atividade com o *game*.

Para saber em qual parte do teste KET os participantes de ambos os grupos mais se desenvolveram linguisticamente, comparamos as médias obtidas de cada parte dos pré e pós-testes separadamente. Como pode-se observar na tabela 10, as médias das partes 1, 2 e 3, relacionadas respectivamente, ao desenvolvimento lexical, conversação e gramatical, do grupo experimental (*gamers*) diminuíram do pré-teste para o pós-teste (-0.1, -0.3 e -0.4). E as médias das partes 4 e 5, relacionadas ao desenvolvimento ortográfico, de leitura e interpretação, escrita com foco no conteúdo e acurácia ortográfica aumentaram (+1.3 e +2).

Tabela 10 – Notas das partes dos testes dos gamers.

| <i>Gamers</i> | parte 1: léxico (5 pontos) | parte 2: conversação (5 pontos) | parte 3: gramática (8 pontos) | parte 4: ortografia (5 pontos) | parte 5: escrita (5 pontos) |
|---------------|----------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Pré-teste | 3.4 | 2.9 | 5.2 | 1.3 | 2 |
| Pós-teste | 3.3 | 2.6 | 4.8 | 2.6 | 4 |
| Aumento | -0.1 | -0.3 | -0.4 | +1.3 | +2 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Já o grupo controle (*non-gamers*), teve uma média menor no pós-teste apenas na parte 2 (-0.6), que envolvia o conhecimento de conversação. Nas partes 1 e 4, relacionadas ao desenvolvimento lexical e ortográfico houve um pequeno aumento (+0.1). E as partes 3 e 5, relacionadas ao conhecimento gramatical, de leitura e interpretação, e escrita com foco no conteúdo foram as que apresentaram os maiores aumentos (+0.2 e +0.6), como mostra a tabela 11.

Tabela 11 – Notas das partes dos testes dos *non-gamers*.

| <i>Non-gamers</i> | parte 1: léxico (5 pontos) | parte 2: conversação (5 pontos) | parte 3: gramática (8 pontos) | parte 4: ortografia (5 pontos) | parte 5: escrita (5 pontos) |
|-------------------|----------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Pré-teste | 2.2 | 2.3 | 3.7 | 0.7 | 2 |
| Pós-teste | 2.3 | 1.7 | 3.9 | 0.8 | 2.6 |
| Aumento | +0.1 | -0.6 | +0.2 | +0.1 | +0.6 |

Fonte: Dados da pesquisa.

O maior aumento de ambos os grupos foi na parte 5 do teste, correspondente à leitura e interpretação e escrita com foco no conteúdo, fato este que pode ser explicado devido às atividades a que ambos os grupos foram expostos ao cursarem o componente curricular Práticas de Leitura e Escrita em Língua Inglesa na Universidade. Porém, o fato de os *gamers* terem obtido um maior aumento (+2) do que os *non-gamers* (+0.6) pode ser justificado também pela experiência com o MMORPG que lida com leitura em grande escala e com a necessidade de interpretação com foco no conteúdo.

A outra parte do teste em que os *gamers* mais desenvolveram foi a parte 4, de ortografia e vocabulário. Este dado vem a corroborar com os estudos realizados por Grgurovi (2007) e Blake (2011) quando afirmam que o curso híbrido foi tão ou mais efetivo quanto os cursos somente presenciais, já que os resultados indicam que ambos *gamers* e *non-gamers* adquiriram vocabulário. Aqui encontramos que o aumento nesta parte do teste foi mais significativo para os *gamers* (+1.3) do que para os *non-gamers* (+0.1).

Podemos supor que os *non-gamers* aumentaram suas médias na parte 3, relacionada ao conhecimento gramatical, devido ao fato de eles terem um hábito mais

frequente que os *gamers* de estudar inglês em casa, atividade que geralmente foca em aspectos gramaticais da língua. Da mesma forma, a razão de os *non-gamers* terem diminuído suas médias na parte 2, pode ter ocorrido devido ao fato de que nenhum deles costuma se comunicar com estrangeiros.

Considerações finais

O estudo reportado neste artigo se propôs a verificar o impacto no desenvolvimento da proficiência em língua inglesa de um grupo de dezessete aprendizes expostos a uma experiência híbrida com o MMORPG *Allods Online*. Pudemos verificar um desenvolvimento da proficiência em inglês significativo para este grupo de participantes que integraram o grupo experimental com o *game Allods Online*.

Os resultados evidenciaram um aumento significativo na proficiência do grupo experimental, o que pode ser atribuído à experiência de cinco semanas com o *game*. Este fato ficou ainda mais evidente quando comparamos os resultados do grupo experimental (*gamers*) com os resultados com grupo controle (*non-gamers*), apesar de estes terem investido praticamente o mesmo tempo em atividades que envolviam a língua inglesa durante o experimento.

Em relação às limitações encontradas nesta pesquisa, a principal foi o curto período de experimento. Os resultados poderiam ser melhor visualizados caso o período de experimento fosse maior. Outra limitação foi o número de participantes neste estudo. Acreditamos que uma amostra mais numerosa poderia fortalecer os dados quantitativos, tornando-os mais significativos e, assim, mais passíveis de generalização a outras populações de aprendizes.

Com este estudo esperamos que os professores busquem conhecer mais esses jogos para que saibam como, se julgarem relevante, apresentar, utilizar ou incentivar essa prática entre seus alunos. Além disso, pensamos que os professores podem aprender com os *games* e outras tecnologias novas maneiras de motivar seus alunos. Acreditamos que trazendo o tema às suas aulas, os professores poderão se aproximar mais da realidade de seus alunos. Visto os benefícios oferecidos por um curso híbrido, seria interessante que os professores buscassem além de *games*, outras formas de tecnologias que possam vir a incrementar suas aulas e atender às necessidades da nova geração de aprendizes.

Referências

- BEAVIS, Catherine. Computer games, culture and curriculum. In: *Page to screen: talking literacy in the electronic era*. Allen & Unwin, 1997.
- BLAKE, Robert. Current Trends in Online Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 19-35, 2011.
- CLARK, Gloria B. These Horses Can Fly! And Other Lessons From Second Life: The View from a Virtual Hacienda. In: *Second Language teaching and learning in the Net Generation*. Hawaii: National Foreign Language Resource Center at University of Hawaii, 2009.
- FERREIRA, Emmanoel. Games narrativos: dos adventures aos MMORPGs. In: *Anais do IV Seminário de jogos eletrônicos, comunicação e educação: construindo novos trilhos*, 4, Salvador/BA. 2008.
- KET - KEY ELEMENTARY TEST. Cambridge University Press: Cambridge. 2008.
- MATTAR, João. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson, 2010.
- NUNAN, David. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- ROBB, Thomas; SANGYO, Kyoto. "CALL and the Non-autonomous Learner: Build It, But Will They Come?" In: *Learning languages through technology*, TESOL, pp.69-76, Kyoto, 2006.
- SHARMA, Pete; BARRET, Barney. *Blended learning: using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan. 2007.
- SNYDER, Ilana. *The Literacy Wars*. Austrália: McPherson's printing Group, 2008.
- WINKE, Paula, & GOERTLER, Senta. An introduction to distance language learning. In P. Winke & S. Goertler (Eds.), *Opening doors through distance language education: Principles, perspectives, and practices* (pp. 1-10). San Marcos, TX: CALICO, 2008.
- ZWAAN, Rolf. A. Situation Models: The mental leap into imagined worlds. *American psychological society*. Florida: Blackwell Publishers, 1999.

REVISTA (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS

POLÍTICA EDITORIAL

- A Revista *(Con)Textos Linguísticos* publica artigos inéditos sobre fenômenos linguísticos de pesquisadores doutores brasileiros e estrangeiros.
- Os trabalhos são apreciados por dois membros do Conselho Editorial. Havendo divergência entre eles na indicação para publicação, o trabalho é submetido à avaliação de um terceiro parecerista, na qual a Comissão se baseará para decisão final sobre a publicação.
- A Comissão Editorial cientificará os autores sobre o conteúdo total ou parcial dos pareceres emitidos sobre o trabalho, garantindo o anonimato dos pareceristas, uma vez que os pareceres são de uso interno da Comissão. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa dos seus artigos.
- Os artigos podem ser escritos em português, inglês, espanhol ou francês.
- Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).
- Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.
- Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista *(Con)Textos Linguísticos*, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. O artigo deve ser digitado em *Word for Windows*, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser *Times New Roman*, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.
2. Os artigos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências bibliográficas.
3. O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:
 - *Título*: centralizado, em maiúsculas com negrito, no alto da primeira página.
 - *Nome do(s) autor(es)*: por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).

- *Filiação institucional*: em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).
 - *Resumo*: em português e inglês (abstract) para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.
 - *Palavras-chave* e *keywords*: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, logo abaixo do resumo.
 - *Texto do artigo*: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e *keywords*, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (**Resumo**, **Palavras-chave**, **Abstract**, **Keywords**, **Referências**) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.
 - *Referências*: precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto.
 - ✓ Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os *documentos eletrônicos* seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos *on line* apenas temporariamente disponíveis.
 - ✓ Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da
- ABNT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.

- ✓ No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do *site*: http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download
- *Anexos*, caso existam, devem ser colocados após as referências bibliográficas, precedidos da palavra **Anexo**, em negrito, sem adentramento e sem numeração.
- Os artigos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O artigo (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser enviado para endereço eletrônico contextoslinguisticos@hmail.com em dois arquivos digitais, em formato *Word for Windows* (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo, em uma folha que anteceda o artigo, devem constar os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax e e-mail; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo. No texto somente do segundo arquivo deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es).

Serão devolvidos aos autores artigos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

REVISTA (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS

COMISSÃO EDITORIAL

A/C Alessandro Rodrigues Meireles (Presidente), Ana Cristina Carmelino, Edenize Ponzo Peres, Júlia Maria da Costa de Almeida, Lúcia Helena Peyroton da Rocha, Maria da Penha Pereira Lins, Micheline Mattedi Tomazi.
CCHN/ PPGEL – Pós-Graduação em Linguística

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – Goiabeiras

CEP 29075-910

Vitória – ES

Tel: 0 (XX) 27 4009-2801

email: contextoslinguisticos@hotmail.com