

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O USO DE
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO E
NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

ANA PAULA DOMINGOS BALADELI

**MARINGÁ
2009**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O USO DE
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO E
NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

ANA PAULA DOMINGOS BALADELI

MARINGÁ
2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O USO DE TECNOLOGIAS
DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada por ANA PAULA DOMINGOS BALADELI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Anair Altoé

MARINGÁ

2009

ANA PAULA DOMINGOS BALADELI

**DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O USO DE TECNOLOGIAS
DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Anair Altoé – UEM

Profa. Dra. Gláucia da Silva Brito – UFPR – Curitiba

Prof. Dr. Aldevino Ribeiro da Silva - UEM

Data da aprovação

14/12/2009

Ao Elson, grande amor da minha vida.
Companheiro carinhoso de todas as horas e
parceiro inseparável diante dos desafios. Todo
o meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo apoio.

À minha orientadora professora Dra Anair Altoé, por compartilhar o seu conhecimento sempre com muita paciência.

Aos professores colaboradores da pesquisa, pela coragem e pela vontade de vislumbrar novas práticas pedagógicas.

Ao professores Dr. Aldevino Ribeiro da Silva e Dra Jucelia Geni Pereira Fregoneis, pela colaboração durante o exame de qualificação.

À professora Dra. Gláucia da Silva Brito, por sua presteza, sugestões e relevante colaboração para a conclusão deste trabalho.

Aos professores Dra. Lizete Shizue Bomura e Dr. João Luiz Gasparin que lecionaram no Programa de Pós-Graduação e que tão bem me acolheram.

À professora Dra. Marta Silene Ferreira Barros por seu entusiasmo e por sua colaboração durante e após a realização de sua disciplina.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPE da Universidade Estadual de Maringá, Hugo e Márcia, os meus sinceros agradecimentos pela presteza, pelo suporte e pela dedicação com que realizaram suas funções.

BALADELI, Ana Paula Domingos. **DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA** 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Anair Altoé. Maringá, 2009.

RESUMO

O debate sobre o uso de tecnologias da informação e comunicação – TIC como ferramentas pedagógicas tem sido ampliado por pesquisas de autores construcionistas (PAPERT, 1988, 2008; VALENTE, 1993, 1999, 2002, 2009; ALTOÉ, 2001, 2005, 2008; PRADO, 1996; MORAES, 1998). A abordagem Construcionista pode fundamentar inovações na prática pedagógica para o uso da Internet como ferramenta para a construção de conhecimento do aprendiz. Diante disso, a presente pesquisa foi norteada pela questão; *é possível criar um espaço colaborativo para professores de Língua Inglesa para o estudo e a pesquisa das potencialidades da Internet no ensino e na aprendizagem desse idioma?* Assim, foi implementado um curso de extensão - *Limitações e contribuições do uso da Internet no ensino de Língua Inglesa*, para uma população de pesquisa de 17 professores de Língua Inglesa da rede pública de ensino da cidade de Cascavel/PR. No curso foram realizadas ações pedagógicas (presencial e a distância) para estudo, pesquisa, análise e reflexão dos colaboradores sobre as potencialidades do uso pedagógico da Internet. A ferramenta utilizada para interação e informação dos colaboradores durante as atividades a distância foi o e-grupo. Os resultados da pesquisa revelaram o conhecimento da Internet (operacional e pedagógico) no nível inicial. A pesquisa evidenciou maior reflexão e interesse de um grupo de colaboradores no uso da Internet como ferramenta de aprendizagem conforme ciclo reflexivo (VALENTE, 1993). Por fim, a pesquisa possibilitou a criação de um espaço para a formação de professores para a inovação da prática pedagógica com o uso da Internet. Os resultados apontam a necessidade de novos espaços formativos para que os professores problematizem o uso da Internet como ferramenta pedagógica em um ensino contextualizado, dinâmico e inovador de Língua Inglesa.

Palavras-chave: educação, formação do professor, língua inglesa, construcionismo, tecnologias da informação e comunicação.

BALADELI, Ana Paula Domingos. **CHALLENGES ON TEACHER TRAINING FOR USE THE INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGIES ON TEACHING AND LEARNING OF ENGLISH LANGUAGE. 125 p.** Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Anair Altoé. Maringá, 2009.

ABSTRACT

The discussion about the use of Information and Communication Technologies – ICT as pedagogical tools has been enlarged with research of constructionist authors (PAPERT, 1988, 2008; VALENTE, 1993, 1999, 2002, 2009; ALTOÉ, 2001, 2005, 2008; PRADO, 1996; MORAES, 1998). Innovations on pedagogical practice can be based on Constructionism to the use of the Internet as tool for the knowledge building. In face of this the present research was guide to the question: It is possible create a collaborative space for English teachers to study and research about the potential of the Internet in the teaching and learning of this language? Thus, it was developed an extension course – *Limitations and contributions of the use of the Internet in the teaching and learning of English language* for a research population of 17 English teachers from Cascavel city. During face-to-face and on-line pedagogical actions the study, research, analyses and reflexion of the collaborators about the use of the Internet was possible. The tool used for the interaction and information of the collaborators during the on-line actions was the e-group. The results indicate the knowledge about Internet (operational and pedagogical) was in the beginning level. Evidence shows more reflexion and interest of a group of collaborators in use the Internet as a learning tool according to the reflexive cycle by (VALENTE, 1993). At last, the results promoted the creation of a collaborative space for teacher training to innovate the pedagogical practice with Internet. In summary, the results indicate the necessity of new space to teacher training that promote the questioning about the use of the Internet as a pedagogical in the contextualized, dynamic and innovative teaching of English teaching.

KEY WORDS: education, teacher training, english language, constructionism, information communication technologies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Ciclo reflexivo na Internet	55
Tabela 2	Idade dos colaboradores (as)	65
Tabela 3	Tempo de atuação como professor (a) de Língua Inglesa	66
Tabela 4	Tempo de estudo da Língua Inglesa	66
Tabela 5	Relação das enquetes disponíveis no e-grupo	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	População do curso e população da pesquisa	64
Gráfico 2	Formação dos professores	65

LISTA DE LAYOUT

Layout 1	Página de bloqueio da Internet	77
Layout 2	Página inicial do e-grupo	63
Layout 3	Resultado das enquetes	87
Layout 4	Ciclo reflexivo na pesquisa	99

LISTA DE INSTRUMENTOS DE DADOS

Instrumento de identificação 1	A população do curso de extensão	115
Instrumento de identificação 2	O nível de conhecimento dos colaboradores dos conteúdos em Língua Inglesa	116
Instrumento de identificação 3	O nível de conhecimento dos colaboradores em informática na educação	117
Instrumento de identificação 4	Ações pedagógicas dos colaboradores com a Internet	118
Instrumento de identificação 5	A trajetória dos colaboradores no curso de extensão	119

LISTA DE REGISTRO DE ATIVIDADES FORMATIVAS

Registro de reflexão 1	Expectativas dos participantes em relação ao curso	115
Registro de reflexão 2	Avaliação de sites educacionais	116
Registro de reflexão 3	A Internet no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa	117
Registro de reflexão 4	Atividade de pesquisa na Internet	118
Registro de reflexão 5	Atividades presenciais	119

LISTA DE SIGLAS

ARPA	Advanced Research Project Agency
CAI	Computer Aided Instruction
CALL	Computer Assisted language learning
CRTE	Coordenação Regional de Tecnologia Educacional
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna
EDUCOM	Projeto Brasileiro de Informática na Educação
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MIT	Massachusetts Institute of Technology
NRE	Núcleo Regional de Educação
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
SEED	Secretaria de Estado da Educação
TIC	Tecnologias da informação e comunicação

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	09
LISTA DE GRÁFICOS	10
LISTA DE LAYOUT	11
LISTA DE INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	12
LISTA DE REGISTRO DE ATIVIDADES FORMATIVAS	13
LISTA DE SIGLAS	14
1 INTRODUÇÃO.....	17
2 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: ENTRE A INFORMAÇÃO E O CONHECIMENTO.....	21
2.1 O professor na sociedade atual.....	26
2.1.2 O computador na educação	30
2.1.3 Abordagem instrucionista: o computador como máquina de ensinar.....	31
2.1.4 O construtivismo: em busca da gênese do conhecimento.....	34
2.1.5 Abordagem construcionista: o computador como ferramenta para a construção do conhecimento do aprendiz.....	36
3 INTERNET: A REDE DAS REDES.....	40
3.1 Internet na educação.....	41
3.2 Tecnologias no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa.....	43
3.2.1 Abordagens para o ensino de Língua Inglesa.....	47
3.2.2 Formação de professores para o uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino de Língua Inglesa.....	50
4 UMA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	57
4.1 Período e local de realização do curso de extensão.....	58
4.2 População da pesquisa.....	60

4.3	A criação do espaço colaborativo.....	61
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	65
5.1	Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	65
5.2	Expectativas dos participantes do curso de extensão.....	67
5.2.1	Primeiro encontro presencial.....	73
5.2.2	Segundo encontro presencial.....	76
5.2.3	Terceiro encontro presencial.....	78
5.2.4	Quarto encontro presencial.....	79
5.2.5	Quinto encontro presencial.....	80
5.3	A ferramenta e-grupo como espaço de interação e colaboração -	
	Atividades a distância.....	81
5.3.1	Englishteacher_internet: ambiente de interação e colaboração.....	84
5.4	Elaboração do Plano de ação.....	87
5.4.1	Avaliação do Plano de ação.....	94
5.5	Avaliação do curso pelos colaboradores da pesquisa –	
	Executores e Depuradores.....	97
5.5.1	Avaliação do curso pela pesquisadora.....	103
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS.....	111
	ANEXOS.....	115
	APÊNDICES.....	121

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias da informação e comunicação – TIC alteram os espaços e os tempos convencionais de ensino e de aprendizagem. Conforme (KENSKI, 2003), cada avanço tecnológico a seu tempo provocou mudanças no comportamento e na cultura na qual se inseriu.

A globalização da economia aliada à abertura comercial da rede mundial de computadores – Internet, em meados de 1990, fez com que o processamento e a veiculação da informação fossem aumentados. No mercado global a convergência entre as telecomunicações e a microeletrônica sustenta as transações comerciais internacionais (MATTELART, 2000).

Nessa direção, a globalização da economia promoveu a reordenação do mercado de trabalho refinando cada vez mais o perfil da mão-de-obra e requerendo sujeitos cada vez mais competitivos. Essa reordenação do mercado de trabalho tende a ser impulsionada pelos avanços científicos e tecnológicos.

Assim, formar sujeitos críticos que compreendam o papel das tecnologias e seus impactos na sociedade requer a superação da abordagem tradicional de educação com ênfase na transmissão de conhecimento (VALENTE, 1993, 1999, 2002; ALTOÉ, 2001, PENATI, 2005; BEHRENS, 2009). Em seu lugar, torna-se necessário a instauração de uma abordagem de educação que priorize a formação crítica e reflexiva dos sujeitos que lhe permite compreender os aspectos culturais e sociais do uso de tecnologias (ALTOÉ, 2001, 2008; BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008).

No contexto de ensino de Língua Inglesa, a possibilidade de inserção do computador, do *software* educativo e da Internet provoca o debate sobre o desenvolvimento de uma metodologia de ensino adequada para a aprendizagem mediada por tecnologias (WARSCHAUER, HEALY, 1998). Logo, espera-se que a formação do professor de línguas promova o conhecimento das potencialidades do uso da Internet no ensino e na aprendizagem e possibilite o desenvolvimento de metodologias e procedimentos adequados para a construção do conhecimento do aprendiz.

Na Internet há inúmeros espaços de interação e de acesso à informação que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas (PAIVA, 2001, KENSKI, 2003). Isso porque, as possibilidades de trabalho com os conteúdos disponíveis na rede possibilitam o estudo, a pesquisa e a realização colaborativa de diferentes projetos educacionais na aprendizagem de inglês (PAIVA, 2001).

Entretanto, a Internet pode tornar-se uma ferramenta de aprendizagem na medida em que o seu uso estiver norteado por uma abordagem de educação que considere o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. De outra maneira, a Internet ou qualquer tecnologia quando utilizada apenas como um recurso auxiliar na transmissão de conhecimento pouco contribui para a construção de conhecimento (PAPERT, 1998, 2008; VALENTE, 1993, 1999; ALTOÉ, 2001).

Em se tratando do uso das tecnologias da informação e comunicação – TIC na educação, as alterações nos paradigmas de ensino e de aprendizagem podem ocorrer com o bom uso pelo professor dessas tecnologias como ferramentas pedagógicas (BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008).

Para que o professor tenha condições de realizar práticas inovadoras com o uso da Internet é necessário que participe de espaços formativos de estudo, pesquisa e prática educacional com as tecnologias voltada para o contexto em que o professor atua. Além disso, utilizar pedagogicamente a Internet requer do professor interesse, autonomia e reflexão sobre a necessidade de inserir ou não essa tecnologia em sua prática pedagógica (ALTOÉ, 2001; BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008).

Vale ressaltar ainda a necessidade de oferecer ao professor condições materiais e formação reflexiva para que atue criticamente com tecnologias, este que como profissional da educação, precisa ter acesso tanto ao conhecimento operacional quanto metodológico para inserir a Internet em sua prática. Dessa forma, o professor de Língua Inglesa que tiver a oportunidade discutir, estudar, pesquisar e problematizar o uso do computador e da Internet no processo de ensino e de aprendizagem do idioma, poderá criar espaços contextualizados, dinâmicos e desafiadores para a construção de conhecimento do aprendiz.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira, o ensino de uma língua estrangeira deve estar pautado em práticas pedagógicas contextualizadas que possibilitem ao aprendiz conhecer e fazer o uso da língua nas diferentes manifestações na prática social (PARANÁ, 2008).

Essa preocupação com o uso da Internet no ensino de inglês é decorrente de minha experiência como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na escola pública e motivou-me na busca por mais conhecimento na área. A partir disso, as primeiras leituras sobre informática na educação e formação de professores para atuação com informática foram realizadas ainda em um curso de especialização, que na ocasião, permitiu a realização de pesquisa sobre a implementação de programas e projetos de informática na educação brasileira. As leituras, as análises e as reflexões realizadas apontaram a necessidade de novas pesquisas sob a perspectiva pedagógica para uso da informática na educação.

Por essa razão, a formação continuada me permitiu estabelecer novos objetivos de pesquisa, que no contexto de um Programa *Stricto Sensu* em Educação, possibilitou a convergência entre a minha área de formação inicial – Letras Português e Inglês e o meu interesse pela formação dos professores para o uso pedagógico da Internet.

Diante disso, a presente pesquisa foi realizada a partir da seguinte questão problematizadora; *é possível criar um espaço colaborativo para professores de Língua Inglesa para o estudo e a pesquisa das potencialidades da Internet no ensino e na aprendizagem desse idioma?*

O objetivo geral da pesquisa foi realizar uma intervenção formativa para a inovação da prática pedagógica do professor de Inglês com o uso da Internet. A realização de ações pedagógicas em um curso de extensão (presencial e a distância) para um grupo de professores permitiu a coleta de dados sobre a viabilidade de uso da Internet como ferramenta pedagógica. Além disso, a opção pela metodologia da pesquisa-ação pretendeu corroborar com o alcance dos objetivos específicos, quais sejam;

- . Problematizar o uso da Internet na sala de aula de Língua Inglesa;
- . Analisar as concepções pedagógicas dos professores de Língua Inglesa sobre o uso da Internet no ensino desse idioma;

. Favorecer a construção de uma prática reflexiva com o uso pedagógico da Internet.

Dado incontestado, o uso de diferentes tecnologias imprime novos desafios à prática pedagógica do professor, uma vez que, por meio delas surgem novas possibilidades de acesso à informação, à comunicação e à colaboração. Pesquisas de (PAPERT, 2008; VALENTE, 1993,1999; ALTOÉ, 2001; BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008) indicam que a formação adequada do professor para utilização de tecnologia amplia as possibilidades para a realização de práticas pedagógicas significativas, contextualizadas e críticas.

No contexto do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa como língua estrangeira, o uso da Internet possibilita ao aprendiz o contato com materiais autênticos em inglês em contextos reais de uso. Além disso, os diferentes espaços para informação e comunicação disponíveis na rede corroboram para o intercâmbio de dados e para a interação entre os aprendizes de inglês e os falantes nativos do idioma.

A pesquisa está estruturada em seis seções. Na primeira e a segunda seção são discutidas as alterações ocorridas na sociedade decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos. Além disso, são apresentadas as possibilidades de uso do computador e da Internet na educação e a reconfiguração do papel do professor para atuar criticamente com tecnologias.

Na terceira é apresentada a trajetória de uma das tecnologias da informação e comunicação, Internet, e sua aplicação na prática pedagógica do professor de Língua Inglesa. Também são discutidas nessa seção as abordagens para o ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira e a formação do professor para uso de tecnologias.

Nas seções quatro e cinco é contextualizada a pesquisa-ação, estabelecido o perfil dos sujeitos da pesquisa, descritas as etapas do curso de extensão e apresentados e analisados os dados.

Por fim, na seção seis são discutidos os resultados e as limitações da pesquisa e são indicadas novas possibilidades para futuras pesquisas sobre o tema.

2. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: ENTRE A INFORMAÇÃO E O CONHECIMENTO

As mudanças que vem ocorrendo no mercado de trabalho e na base produtiva da sociedade foram iniciadas com o processo de industrialização ocorrido no período da Revolução Industrial no século XVIII. Considerada um marco na história da sociedade moderna, a transição da produção manufatureira para a produção industrializada alicerçou o desenvolvimento econômico, social e o investimento em ciência e tecnologia (HOBBSAWN, 1979).

Segundo Kenski (2003), na história da humanidade foram desenvolvidos diferentes instrumentos, ferramentas, técnicas e tecnologias capazes de auxiliar o homem na realização de diferentes atividades. “A economia, a política e a divisão social do trabalho refletem os usos que os homens fazem das tecnologias que estão na base do sistema produtivo” (KENSKI, 2003, p.21).

No contexto de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e globalizado, as funções tendem a adaptar-se a fim de acompanhar as mudanças científicas e tecnológicas. Conforme (LÉVY, 1999; SANCHO, 2006), a capacitação constante torna-se pressuposto para a permanência das ocupações sob o risco de desaparecerem no contexto de um mercado competitivo e instável.

As grandes descobertas científicas e o constante aprimoramento das telecomunicações afetam diretamente as relações econômicas entre os países, visto que tomam a informação e o conhecimento como recursos estratégicos (SCHAFF, 1995; CASTELLS, 2000).

Schaff (1995) relata que há uma tendência do mercado em buscar cada vez mais um modelo de mão-de-obra multifacetado com vistas à polivalência, até porque, com o aprimoramento de diferentes tecnologias em especial - a informática, a tendência é a otimização e a automação do processo produtivo. Também nessa perspectiva Valente (2007) aponta que uma sociedade com economia globalizada que utiliza cada vez tecnologias para o armazenamento e acesso à informação requer sujeitos com habilidades e capacidade crítica. Por essa razão, torna-se imprescindível compreender que a informação e o conhecimento amplamente

difundidos por meio de tecnologias consistem em elementos de natureza distinta. Para Lévy (1996), informação e conhecimento constituem-se em estágios diferentes de um mesmo processo. Segundo o sociólogo, a informação quando interpretada e conectada a outra informação indica a realização de um ato criativo.

O conhecimento por sua vez, é o fruto de uma aprendizagem, ou seja, o resultado de uma virtualização da experiência imediata. Em sentido inverso, este conhecimento pode ser aplicado, ou melhor, ser atualizado em situações diferentes da aprendizagem inicial (LÉVY, 1996, p. 58).

Ainda a respeito da natureza do conhecimento, este consiste na representação do processo de contextualização da informação. Quando a informação é apenas assimilada não há evidência de construção de conhecimento, ainda que ela, a informação, represente a matéria-prima do conhecimento (BIANCHETTI, 2003; VALENTE, 2007).

Em decorrência da reconfiguração no mercado de trabalho e da demanda por novas qualificações para atuação na sociedade da informação e do conhecimento, a formação do sujeito nunca está concluída, independentemente do grau de escolaridade alcançado. “Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira” (LÉVY, 1999, p. 34).

O estilo digital engendra, obrigatoriamente, não apenas o uso de novos equipamentos para a produção e a apreensão de conhecimentos, mas também novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perceptivos (KENSKI, 2003, p. 33).

O surgimento na década de 1960 de um projeto inicial nos Estados Unidos da ARPANET do que se tornaria mais tarde a Internet, revela o nível de desenvolvimento e a abrangência alcançada pelas redes de comunicação com base na informática e na microeletrônica.

Se por um lado, a Internet, representa a possibilidade de acesso sem precedente à informação, por outro, requer das pessoas posicionamento crítico para que interajam com a informação e tenham condições de problematizá-la,

recontextualizá-la para a construção de conhecimento (VALENTE, 2002; ALTOÉ, 2001; BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008).

Na velocidade em que a informação é processada e divulgada nos inúmeros *sites*, torna-se pouco provável o acesso e a avaliação de toda informação disponível na rede, dado que corrobora para a manutenção de uma postura passiva dos sujeitos diante dessa tecnologia. Esta que como qualquer outro produto cultural não se apresenta neutro, pelo contrário, traz em sua constituição o ideário e as marcas da identidade cultural de onde é projetada (LÉVY, 1999; SANCHO, 2006).

Para Mattelart (2006) o ideário da sociedade da informação, de uma linguagem global única, sedimenta a lógica da sociedade pós-industrial que passa a ter as tecnologias da informação e comunicação como recurso estratégico. “A comunicação sem fim e sem limites institui-se como herdeira do progresso sem fim e sem limites” (MATTELART, 2006, p. 172-173).

Devido à conectividade promovida pela Internet surgem constantemente novos canais para a comunicação e para o acesso à informação. A Internet consiste em um recurso tecnológico comunicacional que “[...] não pode ser controlada a partir de nenhum centro e é composta por milhares de redes de computadores autônomos com inúmeras maneiras de conexão” (CASTELLS, 2000, p. 26).

A criação da Internet encurtou distâncias físicas e estabeleceu novos padrões para a comunicação, para o acesso à informação e para a interação entre as organizações e as pessoas. O acesso remoto a banco de dados e a diferentes materiais disponíveis nos *sites* da Internet faz com que, a produção, o armazenamento e a divulgação da informação sejam constantes.

Para Kenski (2003) as alterações ocorridas no desenvolvimento da ciência e da tecnologia aliadas à constante inovação nas formas de acesso à informação e ao conhecimento caracterizam a chamada sociedade da informação. Essa nova realidade propicia a criação de “[...] um novo tempo, um novo espaço e outras maneiras de pensar e fazer educação são exigidos na sociedade da informação” (KENSKI, 2003, p. 92).

A informação e o conhecimento ganham destaque com a ampliação do uso das tecnologias da informação e comunicação, o que provoca a reorganização do

setor produtivo e a criação de novas demandas de mão-de-obra para atender aos propósitos da sociedade da informação e do conhecimento.

[...] o trabalhador contemporâneo tende a vender não mais sua força de trabalho, mas sua competência, ou melhor, uma capacidade continuamente alimentada e melhorada de aprender e inovar, que pode se atualizar de maneira imprevisível em contextos variáveis (LÉVY, 1996, p. 60).

Sendo assim, há maior procura por uma formação diferenciada que possibilite ao sujeito condições para desenvolver habilidades como a solução de problemas, o trabalho em equipe, a flexibilidade e a autonomia (VALENTE, 2007).

Entretanto, atrelada à formação permanente deve-se não perder de vista a apropriação crítica das tecnologias e suas implicações sociais, culturais e educativas (KENSKI, 2003; MATTELART, 2006; BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008).

As novas exigências impulsionam o repensar de diferentes setores da sociedade que passam a reformular-se a fim de atender a demanda por sujeitos autônomos que compreendam e atuem com tecnologias. Pelo fato das tecnologias estarem em constante aprimoramento “[...] o estado permanente de aprendizagem é consequência natural do momento social e tecnológico em que vivemos” (KENSKI, 2003, p. 26).

A reconfiguração social promovida pelo desenvolvimento e investimento crescente em tecnologias aponta o valor estratégico atribuído às tecnologias da informação e comunicação. Ainda segundo Kenski (2003), as diferentes possibilidades de acesso à informação e à comunicação tornam-se possíveis a nível global devido à articulação com o mercado econômico.

As mudanças que ocorrem na dinâmica da sociedade refletem diretamente no campo da educação, esta que tem a função de possibilitar o acesso ao conhecimento científico produzido historicamente. Logo, o papel da educação tende a adaptar-se às novas práticas sociais em que a mobilidade, a colaboração e a interação tornam pré-requisitos. Conforme Kenski (2003) o maior desafio da escola está na necessidade de constituir-se em um espaço de apropriação crítica das tecnologias.

A utilização de tecnologias na educação provoca o repensar também da prática docente uma vez que o seu uso adequado requer a adequação e até mesmo a reestruturação dos programas e dos conteúdos a fim de que ocorra a apropriação crítica e a efetiva mudança da educação (KENSKI, 2003).

Diante disso, a gestão do conhecimento desponta como área estratégica no interior das organizações. O conceito de gestão de conhecimento foi forjado no interior das relações empresariais e consiste no desenvolvimento de novas estratégias para a produção e o processamento da informação bem como sua transformação em conhecimento (VALENTE, 1993; MORAES, 1997).

Esta nova relação entre o sujeito e o conhecimento, estabelecida a partir do aprimoramento das tecnologias, cria novas demandas para a educação, visto que é exigida a realização de práticas educativas que corroborem para o desenvolvimento de novas habilidades e competências. O termo ecologia cognitiva abordado por Moraes (1997), revela a ascensão de uma nova interação entre o sujeito e o conhecimento para a construção de novos conhecimentos em um contexto de ampla expansão das tecnologias (MORAES, 1997; 1998).

Pela abordagem de uma nova ecologia cognitiva, o professor orienta seus aprendizes e os prepara para atuação crítica em novos espaços de informação e comunicação. Nesse sentido, o acesso às tecnologias da informação e comunicação permite “[...] que os alunos possam interagir com eles, formular e testar hipóteses, estabelecer relações, produzir simulações rápidas e fáceis, construir conhecimentos” (MORAES, 1997, p. 18).

Se por um lado percebe-se a relevância atribuída às tecnologias que promovem o acesso à informação e à comunicação, por outro, inclusão e exclusão social ganham novas facetas, dentre elas a digital. Conforme Sancho (2006) “a maioria das pessoas que vive no mundo tecnologicamente desenvolvido tem um acesso sem precedentes à informação; isso não significa que disponha de habilidade e do saber necessários para convertê-lo em conhecimento” (SANCHO, 2006, p.18).

Ademais, ter acesso às tecnologias não significa necessariamente ter condições de interpretá-las e compreendê-las como produtos sociais e culturais, e por isso, não neutros (MORAES, 2002; SANCHO, 2006).

Diante disso, torna-se evidente que entre conhecer as tecnologias e utilizá-las criticamente há uma distância que pode ser minimizada com a capacitação e formação continuada adequada. Para (PAPERT, 1988, 2008; VALENTE, 1993, 1999, 2002; ALTOÉ, 2001; PENATI, 2005) utilizar as tecnologias no trabalho ou na educação requer a superação do paradigma instrucionista que enfatizam o uso de tecnologias como um recurso automático.

Nesse sentido, pesquisas têm apontado a emergência em formar sujeitos críticos que compreendam as tecnologias e tenham condições de utilizá-las em diferentes situações em que são necessárias (VALENTE, 1993; 1999; MORAES, 1997; ALTOÉ, 2001; 2005; 2008; BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008). Essas mesmas pesquisas apontam a necessidade de reconfiguração do papel do professor como o agente responsável por promover o desenvolvimento da habilidade de análise crítica e reflexiva dos sujeitos para atuarem em um contexto social cada vez mais imerso em tecnologias.

2.1. O Professor na sociedade atual

A Internet possibilita o acesso à informação em tempo real. Essa tecnologia é considerada a tecnologia da informação e comunicação *sui generis*, uma vez que, integra diferentes ferramentas que permitem o fluxo, o armazenamento, o intercâmbio e o acesso à informação. Segundo (KENSKI, 2003), as novas tecnologias da informação e comunicação alteram nossa forma de pensar, sentir e agir, e por meio delas criamos novos hábitos para realizar tarefas e atuar na sociedade.

Promover o conhecimento sobre as tecnologias que ampliam os espaços de acesso à informação e ao conhecimento bem como as implicações de seu uso nos diversos espaços sociais, significa oferecer condições para o desenvolvimento da análise crítica e reflexiva sobre a questão. Paralelamente, exige-se da educação formal a mudança de seus paradigmas para que acompanhe as inovações que estão ocorrendo no entorno da escola.

Assim, conforme Penati (2005) a sociedade atual requer práticas educativas que proporcionem a apropriação crítica dos conteúdos e das informações. Ainda segundo a pesquisadora, “[...] a educação requer novas atitudes do professor, dentre elas, realizar uma prática pedagógica desafiadora, significativa, contextualizada” (PENATI, 2005, p. 146).

A superação do paradigma tradicional com base na transmissão de conhecimento é reflexo de uma demanda por novas práticas que contemplem o uso das tecnologias. Ao promover práticas educativas que possibilitem o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da análise reflexiva do aprendiz o paradigma de transmissão de conhecimento é superado (VALENTE, 1993; ALTOÉ, 2001).

No paradigma tradicional de educação o professor desempenha o papel central ao conduzir o aprendiz em direção ao conhecimento científico. Dessa forma, o papel do professor é de extrema relevância pois, depende dele a criação de técnicas e estratégias que possibilitem ao aprendiz a assimilação dos conhecimentos transmitidos pelo professor.

Conforme Sancho (2006),

a principal dificuldade para transformar os contextos de ensino com a incorporação de tecnologias diversificadas de informação e comunicação parece se encontrar no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola é a centrada no professor (SANCHO, 2006, p. 19).

Pesquisas de (PAPERT, 1988, 2008; VALENTE, 1993, 1999, 2002; ALTOÉ, 2001; PENATI, 2005) indicam que tanto no paradigma de educação tradicional quanto no tecnicista, o papel do professor é mais ativo, até porque, cabe a ele a condução do ensino. O aprendiz por sua vez, desempenha papel menos ativo, visto que, a ele compete a função de assimilar e reproduzir os conhecimentos, o que nesse contexto educacional representa o ato de aprender.

Evidencia-se, ainda hoje, em nosso sistema educacional, a forma tradicional de ensino, fundamentada na transmissão de informação. Os profissionais da educação, de uma forma geral, incluídos os novos, não estão sendo preparados pelas instituições formadoras

para enfrentar as novas exigências da modernidade (ALTOÉ, 2001, p. 24).

Esse paradigma de educação ainda mantido em diferentes contextos difere da proposta adotada nesse trabalho que busca o uso das tecnologias como ferramentas de aprendizagem como pressuposto para a formação de sujeitos autônomos e críticos.

Altoé (2001) em sua pesquisa sobre a formação do professor para o uso do computador como ferramenta pedagógica aponta a necessidade de romper com esse modelo de formação com base na transmissão de conhecimento. Segundo a pesquisadora, a criação de condições para uma educação que permita o desenvolvimento da autonomia e da participação do aprendiz torna-se emergente para transformar a educação.

As práticas pedagógicas com ênfase na transmissão do conhecimento pelo professor e na assimilação pelo aprendiz não permitem o desenvolvimento da autonomia de ambos. Isso porque, ao padronizar os modelos didáticos o professor limita as situações de construção de conhecimento e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz (PAPERT, 1988, 2008; VALENTE, 1993, 1999, 2002; ALTOÉ, 2001). Para Freire (1996), o respeito à autonomia e à dignidade do aprendiz é um compromisso ético que cada educador deveria realizar.

Nesse sentido, ainda que as tecnologias da informação e comunicação não representem ferramentas propriamente educacionais, a formação do professor para atuar com e por meio delas deve favorecer o pensamento crítico e reflexivo (PAPERT, 2008, VALENTE, 1993, 1999, 2002; ALTOÉ, 2001).

Concordamos com Brito e Purificação (2008) quando enfatizam a necessidade de formação tanto inicial quanto continuada do professor que lhe permita o estudo e a reflexão sobre o uso dessas tecnologias para uma efetiva mudança na educação. A formação adequada do professor amplia as possibilidades de que as tecnologias sejam inseridas de forma apropriada na prática pedagógica. Para tanto, a escola

[...] precisa estar inserida num projeto de reflexão e ação, utilizando-se de forma significativa, tendo uma visão aberta do mundo contemporâneo, bem como realizando um trabalho de incentivo às

mais diversas experiências, pois a diversidade de situações pedagógicas permite a reelaboração e a reconstrução do processo ensino-aprendizagem (BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008, p. 26).

As tecnologias da informação e comunicação possibilitam a criação de novos espaços de trabalho, de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, cabe ao professor o papel de criar situações inovadoras e de possibilitar o desenvolvimento da autonomia do aprendiz diante desse novo cenário (ALTOÉ, 2001; BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008).

Tanto na educação quanto no mundo do trabalho as TIC corroboram para a criação de novos critérios seletivos e novas demandas dos sujeitos. No bojo dos critérios da sociedade do conhecimento estão habilidades quais sejam: criatividade, autonomia, colaboração e aprendizagem ao longo da vida (VALENTE, 1999, 2008).

Dessa forma são requeridos sujeitos capazes de interagir criticamente com as tecnologias e a partir delas desempenhar suas funções com mais eficiência e rapidez.

A capacitação hoje não pode ser mais vista como uma simples passagem de informação, adestramento ou treinamento sobre como realizar uma tarefa, mas a preparação do trabalhador para entender conceitos envolvidos no seu trabalho, bem como tomar consciência de suas estratégias de aprendizagem e saber dominar os recursos da tecnologia digital para que possa continuar a aprender (VALENTE, 2007, p. 49-50).

Entretanto, a formação de sujeitos com habilidades adequadas para atuarem com tecnologias deve superar o propósito de atender a modismos e estar articulada com o objetivo de mudança social (VALENTE, 1993, 1999; BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008).

Na educação, “[...] só o uso não basta; se as tecnologias educacionais não forem bem utilizadas, garantem a novidade por algum tempo, mas não que realmente aconteça uma melhoria significativa na educação” (BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008, p. 40).

O uso das tecnologias quando fundamentado em uma proposta pedagógica comprometida com a construção de conhecimento permite que os processos de ensino e de aprendizagem sejam repensados, o que promove a mudança de atitudes dos sujeitos envolvidos (ALTOÉ, 2001; BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008).

A apropriação de tecnologias como ferramenta para a aprendizagem supera a simples informatização de práticas tradicionais, visto que requer a apropriação crítica da tecnologia “[...] dominando-a e não sendo dominado por ela, colocando-a no lugar de apenas mais uma técnica, e não como objetivo ‘per se’ da educação” (MORAES, 2002, p. 118).

Entretanto, vale ressaltar que compreender o papel das tecnologias na educação requer antes a compreensão do professor sobre as possibilidades de trabalho com essas tecnologias na condição de ferramentas de aprendizagem.

2.1.2 O computador na educação

A história da informática na educação no Brasil teve seu início em meados de 1970 em experiências em universidades. Mas foi na década seguinte após a realização das duas edições do Seminário Nacional de Informática em Educação em 1981 e 1982, em Brasília e na Bahia, que o tema ganhou destaque em âmbito nacional (VALENTE, 1999).

A realização do seminário desencadeou a elaboração do projeto EDUCOM e em 1997 a criação do programa PROINFO (VALENTE, 1999; BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008).

Ambas as ações, EDUCOM e PROINFO, mobilizaram pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento com o desafio de promover mudanças pedagógicas com o uso da informática na educação e de “[...] transformar uma educação centrada no ensino, na transmissão da informação, para uma educação em que o aluno pudesse realizar atividades por intermédio do computador e, assim, aprender” (VALENTE, 1999, p. 17).

O computador já representou um grande repositório para o armazenamento de dados, inclusive no início da informática na educação brasileira. O desenvolvimento constante dessa tecnologia aliado à criação da rede mundial de computadores fez com que suas funções fossem ampliadas, configurando-se como

uma importante e versátil ferramenta de trabalho, informação, comunicação, interação e colaboração (VALENTE, 1999, 2002; KENSKI, 2003).

O computador na educação pode significar a informatização do processo de ensino e de aprendizagem ou a criação de novos espaços para a construção do conhecimento, desde que o computador seja compreendido como “[...] uma nova maneira de representar o conhecimento, provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas ideias e valores” (VALENTE, 1999, p. 03).

O uso crescente do computador tem modificado significativamente o modo como as pessoas interagem entre si e como acessam a informação. Além disso, o uso do computador e de *software* educativo tem possibilitado a realização de tarefas de produção de texto, desenhos e cálculos (VALENTE, 1999). A inserção dessa ferramenta na vida das pessoas modificou e ainda modifica as antigas formas de se informar, pensar, ensinar, aprender, trabalhar e se comunicar (KENSKI, 2003).

[...] A informática é um dos meios que pode contribuir mais significativamente com a construção e a vivência da cidadania no ambiente escolar, pois pode ser de grande serventia para o desenvolvimento de projetos de pesquisa que, por sua vez, ao desafiar o aprendiz com problemas exigentes de críticas e criativas soluções, acabam por contribuir com a formação do verdadeiro cidadão (COX, 2003, p. 63).

De acordo com as pesquisas de (PAPERT, 1988, 2008; VALENTE, 1993, 1999), o uso da informática na educação pode tomar como base duas abordagens de educação; a instrucionista e a construcionista.

2.1.3 A abordagem instrucionista: o computador como máquina de ensinar

A ênfase na utilização instrumental e operacional do computador na educação revela a influência do paradigma tecnicista de educação. Segundo Papert (2008), o termo instrucionismo “[...] expressa a crença de que o caminho para uma melhor aprendizagem deve ser o aperfeiçoamento da instrução” (PAPERT, 2008, p. 134).

Para Brito e Purificação (2008), o uso passivo das tecnologias ou a sua adoção pela novidade que imprimem indicam o paradigma de tecnologias educacionais com um fim em si mesmo.

[...] Grande parte da má utilização das tecnologias educacionais, ao nosso ver, deve-se ao fato de muitos professores ainda estarem presos à preocupação com equipamentos e materiais em detrimento de suas implicações na aprendizagem (BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008, p. 41).

A abordagem tecnicista de educação pressupõe o parcelamento do trabalho pedagógico, o uso de tecnologias e técnicas de ensino bem como a organização racional dos meios, fundamenta-se no positivismo e no princípio da racionalidade (ALTOÉ, 2005; BEHRENS, 2009).

A escola no tecnicismo é compreendida como uma agência que controla e organiza as contingências de reforço necessárias para a modelagem do comportamento e da aprendizagem (MIZUKAMI, 1986).

O tecnicismo na educação toma como base a teoria comportamentalista de John B. Watson (1878-1958) que prevê o estudo do comportamento por meio de técnicas de estímulo para indução de resposta esperada. Contudo, foi com Frederic Burrhus Skinner (1904-1990) que o behaviorismo ou "*behaviorism*" em inglês foi amplamente difundido, inclusive na educação brasileira.

A instrução programada e a máquina de ensinar sem dúvida foram os representantes mais conhecidos da proposta de Skinner para a educação. A primeira consiste na fragmentação de um determinado conteúdo, este que é organizado pelo professor em sequências curtas para possibilitar a aprendizagem por meio da técnica de pergunta e resposta (MIZUKAMI, 1986; VALENTE, 1993).

Nos pressupostos dessa teoria, a máquina de ensinar representa para a educação uma sistematização de conteúdos previamente organizados e programados tornando-a um aparelho apropriado para o reforço ou *feedback* imediato. A proposta skinneriana não contempla a explicação de como a aprendizagem ocorre, até porque, o seu objetivo é fazer com que o aprendiz saiba como estudar (SKINNER, 1972; MIZUKAMI, 1986).

Entretanto, os fundamentos do behaviorismo são amplamente utilizados até os dias de hoje na educação, sobretudo se pensarmos no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (RAPAPORT, 2008). Ao longo da trajetória do desenvolvimento das tecnologias e a sua aplicação na educação é possível constatar a influência que a proposta comportamentalista de Skinner imprimiu nessa área. Segundo os pressupostos da teoria behaviorista,

[...] o ensino é tratado em função de uma tecnologia que, além da aplicação de conhecimentos científicos à prática pedagógica, envolve um conjunto de técnicas diretamente aplicáveis em situações concretas de sala de aula (MIZUKAMI, 1986, p. 33-34).

O computador começa a ser utilizado como recurso pedagógico em meados de 1970 nos Estados Unidos. Naquela época, o acesso a esse recurso proporcionou o desenvolvimento de experiências de instrução auxiliada por computador (*computer-aided instruction* – CAI). A aprendizagem nesse contexto estava estreitamente vinculada à interação do aluno com o *software* educativo e com as diferentes aplicações de programas tutoriais, programas de exercício-e-prática, jogos educacionais e de simulação (VALENTE, 1993).

A inserção do computador com o propósito de ensinar o aprendiz, faz parte de uma prática pedagógica tradicional em que o aprendiz atua como um receptor passivo de informação. Nessa concepção de educação como transmissão de conhecimento a tecnologia é utilizada como um recurso facilitador para o repasse de informação e conteúdos (PAPERT, 1988, 2008; VALENTE, 1993, 1999; ALTOÉ, 2001). Tanto que o computador nesse paradigma de educação representa um recurso centralizador do conteúdo a ser assimilado pelo aprendiz.

De acordo com Prado (1996) o computador não é uma tecnologia própria da pedagogia tecnicista, mas o seu uso pode tanto corroborar para a manutenção de práticas tradicionais quanto promover a criação de situações em que o aprendiz efetivamente desenvolva a autonomia e a criatividade. Dessa forma, o modo e as escolhas que o professor faz para o uso do computador em sua prática pedagógica revelam sua concepção de educação bem como os seus propósitos educacionais.

2.1.4 O construtivismo: em busca da gênese do conhecimento

Os pressupostos teóricos do construcionismo conhecidos por meio das pesquisas de Jean Piaget (1896-1980), apontam que o ato de aprender se constitui em um processo constante de construção do conhecimento. Nesse processo, o sujeito age sobre o objeto de conhecimento a fim de resolver um dado problema. “O conhecimento e a aprendizagem são, em boa medida, o resultado de uma dinâmica na qual os aportes do sujeito ao ato de conhecer e de aprender desempenham um papel decisivo” (COLL, 2004, p. 107).

A construção de conhecimento se dá num processo de interação constante entre o sujeito, o objeto do conhecimento e o meio. Assim, a cada situação nova o sujeito busca em suas estruturas mentais informações que já sabe associando-as com o problema a ser resolvido. Em um processo de associação entre o que já se conhece sobre o objeto de conhecimento e o que falta conhecer, o sujeito desenvolve novos esquemas de ação a fim de resolver um problema ou conhecer um objeto que ainda não conhece (VALENTE, 1993, 1999; ALTOÉ, 2001; COLL, 2004; PENATI, ALTOÉ, 2005).

Para Piaget (1972) os sujeitos são dotados de processos cognitivos compostos por estruturas de pensamento e o conhecimento não é dado como pronto e sim, como um processo constante de construção. A aprendizagem ocorre por meio da adaptação, integração e relação do sujeito com o objeto de conhecimento e o meio. Nesse processo, para que a construção de conhecimento se realize, torna-se necessário que os esquemas de conhecimento do sujeito sejam relacionados com o novo objeto de conhecimento encontrado. Na teoria piagetiana, inteligência significa adaptação e sua função é organizar o universo (PIAGET, 1972). Assim, as estruturas que compõem a inteligência são alteradas toda vez que ocorre a adaptação do sujeito a situações novas.

Isto significa que quando uma pessoa (sujeito) conhece algo (objeto), que pode ser, por exemplo, um livro que lê, transforma as palavras deste livro em ideias que se encaixam com aquelas que já tinha em mente, passando assim a ter no seu pensamento não o livro, nem as

palavras dele, mas ideias que foram construídas a partir da leitura do livro (FRANCO, 1995, p. 32).

Conforme Piaget, essa adaptação do sujeito ao meio é composta por dois momentos denominados de assimilação e acomodação. “A noção de assimilação implica a de integração dos dados a uma estrutura anterior ou mesmo a constituição de uma nova estrutura sob a forma elementar de um esquema” (PIAGET, 1972, p. 18). Por outro lado, a acomodação consiste na modificação do sujeito e das ideias anteriores, reconstruindo novas estruturas a partir de sua ação sobre o objeto de conhecimento (PIAGET, 1972).

Para entender como se dá a construção do conhecimento é fundamental pensá-lo como parte de um processo em que ocorre concomitantemente a ação do sujeito sobre o objeto e a influência do meio sobre o sujeito (PIAGET, 1972; MIZUKAMI, 1986; COLL, SOLÉ, 2004).

Segundo Mizukami (1986) a natureza da teoria construtivista pressupõe que a construção do conhecimento ocorre quando o sujeito age sobre o objeto de conhecimento realizando adaptação e acomodação de novos esquemas. “Construir, na teoria piagetiana implica tornar as estruturas do comportamento – quer sejam elas motoras, verbais ou mentais – mais complexas, mais móveis, mais estáveis. Criar implica realizar novas combinações” (MIZUKAMI, 1986, p. 66).

O objetivo das pesquisas realizadas por Piaget foi compreender a gênese da inteligência humana e aos pressupostos de suas pesquisas é dado o nome de Epistemologia Genética. Ao elaborar seu construto teórico, Piaget não objetivou aplicá-lo na educação, todavia, a contribuição de sua teoria repousa no fato de oferecer subsídios para a compreensão do processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas e da construção de conhecimento. “O que se propõe a epistemologia genética é pois por a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde as suas formas mais elementares e seguir sua evolução até os níveis seguintes até, inclusive, o pensamento científico (PIAGET, 1972, p. 8).

Para Franco (1995) o construtivismo não consiste em uma metodologia de ensino. Entretanto, como teoria científica, possibilita ao professor compreender como se dá o processo de construção de conhecimento no contexto escolar tendo

em vista que compreender como o aprendiz constrói o conhecimento é o primeiro passo para o desenvolvimento de estratégias de ensino adequadas à aprendizagem.

No construtivismo a aprendizagem consiste em um processo que ocorre ao longo da vida uma vez que é de natureza construtiva. Segundo (COLL; SOLÉ, 1996), conhecer teorias que nos permitam analisar e refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem torna-se imprescindível ao professor para a tomada de decisão e mudança em sua prática pedagógica. Só a partir desse conhecimento o professor terá condições de buscar soluções e explicações para situações que ocorrem no processo de ensino e de aprendizagem. Dito de outro modo, só a partir do conhecimento sobre como a aprendizagem ocorre o professor terá condições de interferir na dinâmica de sala de aula por meio da realização de práticas diferenciadas (COLL, SOLÉ, 1996).

2.1.5 Abordagem construcionista: o computador como ferramenta para a construção do conhecimento do aprendiz

Os fundamentos da abordagem construtivista de Piaget fundamentaram a elaboração do construcionismo. A abordagem construcionista parte do princípio da promoção da aprendizagem com o mínimo de ensino (PAPERT, 2008). O construcionismo prevê o uso da informática como ferramenta para a construção do conhecimento (PAPERT, 1988, 2008; VALENTE, 1993, 1999; ALTOÉ, 2001; PRADO, 1996; PENATI, ALTOÉ, 2005).

A interpretação pessoal de Papert sobre o construtivismo de Piaget resultou na elaboração da abordagem construcionista que “[...] apresenta como principal característica o fato de examinar mais de perto do que outros *ismos* educacionais a ideia da construção mental” (PAPERT, 2008, p. 137).

Durante cinco anos em que participou de atividades de pesquisa no Centro de Epistemologia Genética de Piaget, o professor Papert conhece os pressupostos da teoria piagetiana. Ao transferir-se para o Massachusetts Institute of Technology (MIT), Papert inicia um projeto na área de computação e de inteligência artificial com

o objetivo de promover a aprendizagem e a solução de problemas com o uso do computador. O resultado deste trabalho deu origem à filosofia LOGO (PAPERT, 1988).

A filosofia LOGO consiste em uma linguagem de programação para ser usada não como um recurso de transmissão de informação e sim como uma ferramenta para ser conduzida pela criança através dos passos da “tartaruga”. Ao utilizar a linguagem LOGO a criança insere-se em uma experiência exploratória na qual a aprendizagem ocorre por meio da ação (PAPERT, 1988, 2008; VALENTE, 1993, 1999; ALTOÉ, 2001).

No construcionismo, o aprendiz aprende fazendo visto que participa ativamente comandando o computador de acordo com o seu interesse. “A cultura LOGO enriquece e facilita a interação entre todos os participantes e oferece oportunidades para relações de ensino mais articuladas, efetivas e honestas” (PAPERT, 1988, p. 215).

Ao programar o computador com a linguagem LOGO, o aprendiz constrói conhecimento a partir da sua própria ação e de seu interesse o que o motiva a continuar agindo sobre o objeto de conhecimento (VALENTE, 1993).

Na abordagem de educação que acreditamos, o uso do computador possibilita a construção do conhecimento do aprendiz quando este atua sobre a ferramenta e não o contrário. Para tanto, o aprendiz precisa compreender que o computador é uma ferramenta que possibilita a aprendizagem na medida em que é programado e comandado pelo próprio aprendiz (PAPERT, 1988, 2008; VALENTE, 1993, 1999; ALTOÉ, 2001).

Dito de outro modo, a aprendizagem ocorre conforme o nível de adaptação e acomodação das informações novas adquiridas a partir da ação do aprendiz sobre o objeto de conhecimento, seja ele um *software* educacional ou a Internet. “A maior contribuição do computador como meio educacional advém do fato do seu uso ter provocado o questionamento dos métodos e processos de ensino utilizados” (VALENTE, 1993, p. 20).

O uso da informática na educação requer um conjunto de mudanças que vão desde a metodologia mais apropriada até o desvelamento do papel do professor e do aprendiz num contexto em que as novas tecnologias passam a ser utilizadas

como ferramentas pedagógicas (ALTOÉ, 2001, 2008; BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008).

No construcionismo “[...] o papel do professor deixa de ser o de ‘entregador’ de informação, para ser o de facilitador do processo de aprendizagem”. O aluno deixa de ser passivo, de ser o receptáculo das informações, para ser ativo aprendiz, construtor do seu conhecimento (VALENTE, 1999, p.18).

Em um ambiente de aprendizagem construcionista, o uso da informática pelo aprendiz ocorre de maneira diferenciada até porque “[...] o aluno figura como o principal agente do seu próprio aprendizado. Porém, isso não acontece no vazio, o aluno é ajudado e orientado pelo professor” (ALTOÉ, 2008, p. 204).

Conforme Valente (1999), a mudança na educação para o uso da informática deve estar fundamentada em atitudes comprometidas de toda a comunidade escolar. Para isso, torna-se necessário superar o paradigma da educação tradicional e tecnicista que tem ênfase na transmissão de conhecimento, pois

o uso do computador para auxiliar o aprendiz a realizar tarefas, sem compreender o que está fazendo, é uma mera informatização do atual processo pedagógico. Já, a possibilidade que o computador oferece como ferramenta para ajudar o aprendiz a construir conhecimento e a compreender o que faz, constitui uma verdadeira revolução do processo de aprendizagem e uma chance para transformar a escola (VALENTE, 1999, p.107).

Em outras palavras, o computador amplia as possibilidades de aprendizagem na medida em que sua aplicação supera os modelos instrucionais de uso da informática na educação.

Um novo paradigma que promove a aprendizagem ao invés do ensino, que coloca o controle do processo de aprendizagem nas mãos do aprendiz, e que auxilia o professor a entender que a educação não é somente a transferência de conhecimento, mas um processo de construção do conhecimento pelo aluno, como produto do seu próprio engajamento intelectual ou do aluno como um todo (VALENTE, 1993, p. 40).

A inserção do computador na educação quer seja por meio de *software* ou da Internet deve fundamentar-se em uma prática pedagógica diferenciada que permita

a realização de atividades contextualizadas, interativas e de colaboração entre os aprendizes (VALENTE, 1993, 1999; ALTOÉ, 2001, 2008).

O construcionismo como abordagem educacional fundamenta-se na necessidade da escola criar condições para que o aprendiz construa conhecimento por meio da descoberta e de situações desafiadoras que o motivem a participar ativamente das atividades (ALTOÉ, 2001).

Conforme Valente (1999, 2002) o uso da Internet na educação possibilita que os aprendizes acessem e explorem bancos de dados e se envolvam ativamente em projetos e atividades pedagógicas. A seguir apresentamos a trajetória da Internet e sua aplicação na educação.

3 INTERNET – A REDE DAS REDES

A criação do projeto em 1969, pela agência norte americana ARPA (Advanced Research Project Agency) do que se tornaria mais tarde o que conhecemos por Internet, teve o objetivo de desenvolver uma rede interativa para comunicação e intercâmbio de dados entre os departamentos de Estado (CASTELLS, 2004).

Inicialmente, liderada pelo departamento de defesa dos Estados Unidos, a criação do projeto ARPANET “[...] justificou-se como um meio de repartir o tempo de trabalho on-line dos computadores entre os vários centros de informática interactiva e grupos de investigação da agência” (CASTELLS, 2004, p. 26).

Fundada em 1969 em meio à Guerra Fria a agência ARPA cumpriu a função de “[...] de ser uma rede de computadores em que todos os pontos se equivaliam, sem haver administração central” (BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008).

Nesse contexto, a então União Soviética lançava o seu programa espacial Sputnik, o que ameaçava a missão expansionista dos Estados Unidos. Assim, a criação de redes de telecomunicações que lhe permitissem estabelecer a comunicação, o armazenamento e o acesso aos bancos de dados do departamento de defesa (CASTELLS, 2004; BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008).

A parceria entre o programador Bernes-Lee e Robert Cailliau permitiu a criação em 1990 de um software (HTTP, HTML, URU ou URL) capaz de inserir ou excluir qualquer informação de um computador conectado à rede. Esse software navegador – browser foi nomeado de world wide web (CASTELLS, 2004).

Conforme Castells (2000), desde a Segunda Guerra Mundial, não é apenas a centralidade ocupada pela informação e pelo conhecimento que caracterizam a dinâmica da sociedade, e, sim as aplicações que se fazem a partir de seu domínio na geração de conhecimento e informação. “As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos” (CASTELLS, 2000, p. 51).

Ainda segundo o sociólogo, se por um lado, as tecnologias da informação estão interligando o mundo em uma rede global, por outro, o desenvolvimento

constante das redes de comunicação e informação provocam mudanças na interação social e organizacional (CASTELLS, 2000).

Na educação, o uso da Internet, se planejado poderá alterar os procedimentos da prática pedagógica tradicional uma vez que requer mudanças na metodologia, no papel do professor e do aprendiz (VALENTE, 1993, 1999; ALTOÉ, 2001; BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008).

3.1 Internet na educação

O uso da Internet na educação representa o maior potencial de utilização das tecnologias da informação e comunicação (VALENTE, 2002). Ainda segundo o pesquisador, a Internet oferece uma infinidade de informações em diferentes *sites* que demandam análise crítica e avaliação do usuário (VALENTE, 2002).

Nesse sentido, um dos desafios é promover a integração da Internet na educação a partir de uma abordagem que permita ao aprendiz utilizá-las como ferramentas de aprendizagem. “[...] A Internet pode contribuir tanto para a instrução quanto para a construção de conhecimento. A ênfase está no aspecto pedagógico do seu uso e não na Internet em si” (VALENTE, 2002, p.134).

De acordo com Valente (2002) a Internet pode ser inserida na educação como ferramenta de aprendizagem para a realização de pesquisas e o desenvolvimento de páginas pessoais. Ao realizar uma pesquisa na Internet, o aprendiz engaja-se na busca por informações nas variadas mídias disponíveis (texto, vídeo, áudio, imagem).

A atividade de pesquisa convencional, realizada em livros, enciclopédias, dicionários e periódicos distingue-se da pesquisa na Internet. Nos diferentes *sites* o aprendiz acessa a informação em diferentes mídias além disso tem a possibilidade de comparar e conferir as informações pesquisadas. Assim, de posse de diferentes versões sobre o mesmo conteúdo o aprendiz tem mais condições para ressignificar e interpretar a pesquisa (VALENTE, 2002).

BRITO e PURIFICAÇÃO (2005) utilizam o termo “pescópia” para representar a atividade de pesquisa escolar com base na cópia. Segundo as pesquisadoras, há uma tendência dos professores em não aceitar trabalhos dos alunos quando digitados sob a prerrogativa de que são cópias da Internet. Entretanto, a prática de trabalhos escolares com base na cópia não se limita ao ambiente virtual, mesmo porque, muito antes da Internet ser utilizada como ferramenta pedagógica a escola já enfrentava o problema de ensinar a pesquisa aos alunos.

Concordamos com as pesquisadoras quando defendem a necessidade de mudança de atitude dos professores para engajar-se no desafio de utilizar a Internet na sala de aula (BRITO, PURIFICAÇÃO, 2005). Essa mudança de atitude requer do professor o enfrentamento de seu papel na transformação da educação diante de um contexto em que a Internet é cada vez mais utilizada (ALTOÉ, 2001; BRITO, PURIFICAÇÃO, 2005, 2008).

Para a realização de pesquisa escolar, o professor precisa conhecer o conceito de pesquisa para poder vislumbrar o uso da Internet como mais uma fonte de informação disponível. O professor, na condição daquele que orienta os aprendizes na busca por informações deve conhecer e explorar alguns espaços para pesquisa na Internet.

Em vez de tradicionais redações de “pesquisa”, o professor pode solicitar a busca de informações disponíveis em forma de textos, imagens e sons, incitar que levantem hipóteses sobre o que encontraram e instigar a discussão sobre os resultados (BRITO PURIFICAÇÃO, 2008, p. 105).

Entretanto, ainda que a Internet favoreça a realização de pesquisas em materiais mais sofisticados com recursos de áudio e vídeo, o papel do professor é provocar a reflexão dos aprendizes sobre os conteúdos pesquisados. Como fonte de informação a Internet representa um espaço rico e profícuo ao intercâmbio e ao acesso de diferentes conteúdos (VALENTE, 2002; COX, 2003; PENATI, 2005).

Nesse contexto, diferentes linguagens e gêneros surgem em diferentes espaços para comunicação. Em um espaço fluído e mutável como a Internet a leitura e a escrita sofrem alterações. Dotadas de características diferenciadas a

leitura e a escrita nesse contexto tendem a incorporar linguagem verbal e não-verbal veiculadas em diferentes discursos.

De acordo com o pesquisador Marcuschi (2005), a linguagem verbal ainda prevalece na comunicação na Internet, dado que pode ser constatado nos diferentes gêneros textuais considerados emergentes ou gêneros digitais (e-mail, chat, lista de discussão, endereço eletrônico e blog). Esses dentre tantos outros gêneros digitais revelam a interatividade associada à velocidade de comunicação síncrona ou não. A criação de novos espaços para comunicação e interação humana atrelado ao surgimento de gêneros digitais fazem com que a Internet imprima um caráter inovador às atividades de escrita e de leitura (MARCUSHI, 2005).

Segundo Crystal (2000) com a Internet o uso da língua tende a mudar para acompanhar o desenvolvimento da tecnologia e, por essa razão, não há como prever que mudanças que ocorrerão na língua tendo em vista a velocidade com que as tecnologias evoluem. Tudo indica que a evolução constante da Internet como tecnologia da informação e comunicação faz com que o uso da língua, quer seja materna ou estrangeira, seja mediada cada vez mais por linguagem não-verbal.

Para Marcuschi (2005) as tecnologias da informação e comunicação modificam a língua no que tange o seu uso e não seus aspectos fundantes como a fonologia, morfologia ou sintaxe.

Diante disso, o professor que conhecer as possibilidades de trabalho com a linguagem em seus múltiplos formatos na Internet terá mais condições de criar situações para a construção de conhecimento do aprendiz (VALENTE, 2002; ALTOÉ, 2001; PAIVA, 2001).

3.2 Tecnologias no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa

O inglês por ser considerado um idioma global permeia todas as relações internacionais, comerciais, políticas ou econômicas, não só dos países que o falam, como também dos demais que buscam no domínio desse idioma o requisito para atuação na sociedade globalizada (CRYSTAL, 2003; PAIVA, 2005).

Para Crystal (2003), a Língua Inglesa tem o *status* de língua global não por suas características gramaticais, fonológicas ou fonéticas, e sim pela representatividade de sua economia e pelo poder político e militar dos países que a falam. Nesse contexto, falar e compreender a Língua Inglesa significa fazer parte de uma comunidade global que tem acesso à produção cultural e ideológica produzida e divulgada nesse idioma.

Paiva (2005), acredita que a Língua Inglesa circula entre os povos de outras línguas como uma possibilidade de ascensão social, visto que, o prestígio global desse idioma faz com que os países em desenvolvimento busquem na divulgação e no aprendizado dessa língua a aproximação com os países que a falam. Ainda segundo a pesquisadora “[...] a penetração da língua inglesa no Brasil e no mundo tem, como variável que não pode ser ignorada, a presença hegemônica dos Estados Unidos no mundo” (PAIVA, 2005, p. 26).

Concordamos com Paiva (2005) que o domínio do idioma torna-se necessário não como consumo de um produto massificado originário das grandes potências e, sim como uma produção de sujeitos históricos que se dá, sobretudo, nas relações sociais.

Assim, aprender uma língua estrangeira, Língua Inglesa ou outra, possibilita ao aprendiz dentre outras coisas; o contato com outras manifestações culturais, a ampliação da visão de mundo; o conhecimento sobre a sua língua e identidade cultural; além do que, o conhecimento de uma cultura estrangeira possibilita ao aprendiz posicionar-se criticamente na sociedade (PARANÁ, 2008).

No contexto do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, diferentes tecnologias foram utilizadas em programas de ensino de idiomas quais sejam; laboratório de idiomas, TV, rádio, retroprojetor, ou mais recentemente o computador (PAIVA, no prelo; RAPAPORT, 2008).

Em meados de 1960, após realização de estágio de um grupo professores brasileiros no Philips International Institute na Holanda, o laboratório de idiomas chegou ao cenário brasileiro como um recurso capaz de revolucionar o ensino de línguas. O modelo do laboratório de idiomas que se instalou no Brasil permitiu a gravação em áudio da pronúncia do aprendiz e a conferência com a pronúncia do falante nativo (RAPAPORT, 2008).

Contudo, o uso desse recurso como método de ensino não foi amplamente difundido no país e cedeu espaço ao uso de outras tecnologias como a televisão e o vídeo na sala de aula. Com essas tecnologias “[...] os professores passaram a elaborar videoaulas (com atividades preparadas de acordo com os objetivos linguísticos do professor e do curso)” (RAPAPORT, 2008, p. 124).

Outra tecnologia bastante popular no ensino de línguas estrangeiras foi o uso de fitas de áudio e vídeo gravadas especificamente para auto-aprendizagem. As fitas de áudio e vídeo permitiam o desenvolvimento da compreensão auditiva e aproximavam o aprendiz das falas originais dos nativos da língua estrangeira. As fitas de áudio na maioria das vezes continham diálogos e narrativas para a prática da oralidade - *speaking* e da compreensão auditiva - *listening*. Paralelo ao uso da televisão e das fitas didáticas surgiu os programas educativos e as atividades de simulação que dinamizaram o processo de ensino de línguas no país (PAIVA, no prelo).

A respeito do uso de livros didáticos para o ensino de Língua Inglesa Paiva (2009) enfatiza que costumam estar fundamentados em duas concepções; língua como um conjunto de estruturas a serem memorizadas pelo aprendiz e língua como uma atividade comunicativa. Ambas as concepções de língua fundamentaram a elaboração de livros didáticos para o ensino de inglês no Brasil. Atualmente, os materiais tornam-se mais sofisticados visto que incorporam CD-ROM, conteúdos extras e materiais de apoio gratuitos disponíveis em portais de editoras (PAIVA, 2009).

O ensino de línguas com base na concepção de língua como um conjunto de códigos baseou-se na aquisição da pronúncia, e, por essa razão as atividades de memorização são enfatizadas. Nesse contexto, os conteúdos sistematicamente organizados e dispostos nas atividades de sintaxe cumpriam a função de aproximar o aprendiz de um modelo ideal de língua estrangeira. No método audiolingual, como ficou conhecido, “acreditava-se que o aprendizado acontecia pela repetição, reforço e memorização do aprendiz, sendo o professor o modelo de LE a ser seguido no processo de ensino-aprendizagem” (MOROVOZ, MARTINEZ, 2008).

O uso de tecnologias na educação como o retroprojetor, o rádio, a televisão ou o computador, se bem utilizados, altera a dinâmica da sala de aula de idiomas.

Entretanto, para o uso adequado de tecnologias na educação o professor precisa conhecer a tecnologia (operacional) para então desenvolver metodologias adequadas que explorem as possibilidades de construção de conhecimento do aprendiz. Independente da tecnologia utilizada, o professor de inglês precisa desenvolver práticas contextualizadas com objetivos específicos que contemplem a especificidade do contexto em que atua (WARSCHAUER, HEALY, 1998). Até porque, conforme pesquisas de (PERIN, 2003; OLIVEIRA, 2009) em salas de aula com grande número de alunos, a realização de atividades em grupos nem sempre é viável.

Em meados de 1970, o ensino de línguas estrangeiras conhece uma diversidade de programas educacionais de computador (*software*) e na década seguinte o uso do sistema operacional - computador com janelas (*Windows*) ganha destaque (RAPAPORT, 2008).

Das tecnologias da informação e comunicação disponíveis; celular, televisão, rádio, a Internet representa mídia interativa na qual converge texto, imagem, áudio, vídeo, texto. O uso da Internet no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras pode possibilitar a inovação e a superação de práticas tradicionais de educação. Isso porque, o seu uso correto em situações de aprendizagem pode ampliar o acesso à informação e conteúdo em inglês. Dessa forma, a Internet poderá permitir que o aprendiz realize ações conforme o seu próprio ritmo de aprendizagem, por essa razão é considerada a mídia interativa da história dos homens (CRYSTAL, 2000; KENSKI, 2003).

O uso planejado da Internet no ensino de línguas possibilita ao aprendiz o acesso a materiais autênticos produzidos na língua que estuda, além da possibilidade de comunicação com falantes nativos. Essa tecnologia possibilita a interação do aprendiz na e pela língua estrangeira em diferentes situações reais de uso.

A possibilidade de acessar os materiais disponíveis na Internet e divulgar suas próprias produções em diferentes páginas, possibilita a participação ativa do aprendiz em uma experiência interativa e colaborativa, própria dessa tecnologia (WARSCHAUER; HEALY, 1998).

Tendo em vista as diferentes manifestações da língua na Internet, preparar o aprendiz para interagir na Internet na e pela Língua Inglesa apresenta-se como um dos desafios para o professor de línguas. Para Warschauer, Healy (1998) o letramento digital, conjunto de habilidades para leitura, escrita e comunicação efetiva na Internet, representa um dos requisitos para atuação com as tecnologias da informação e comunicação.

Muitas publicações e páginas na Internet são inglês, daí a necessidade de formar o aprendiz para interagir com essa língua estrangeira em diferentes formatos e espaços comunicacionais. Além disso, a Internet oferece aos aprendizes de línguas, vídeos, atividades personalizadas, áudio, música, e-mail, *sites* interativos, conversas on-line, noticiários entre outros recursos que favorecem o contato do aprendiz com a língua que estuda (PAIVA, 2001; RAPAPORT, 2008).

3.2.1 Abordagens para o ensino de Língua Inglesa

O ensino de Língua Inglesa na escola pública revela a fragilidade teórica do professor resultado de uma formação muitas vezes falha (OLIVEIRA, 2009). Ainda segundo pesquisas de Oliveira (2009) os cursos de formação de professores contribuem para a situação do ensino de língua estrangeira na escola pública na medida em que “[...] confere o diploma de licenciatura em determinada língua estrangeira a uma pessoa que não domina essa língua estrangeira” (OLIVEIRA, 2009, p. 29).

Além da falta de proficiência no idioma, a fragilidade teórica do professor também corrobora para o estabelecimento de um cenário pouco positivo na escola pública. Muitos professores não conhecem os pressupostos dos métodos e das abordagens de ensino de línguas estrangeiras o que, contribui para uma prática descontextualizada e desprovida de reflexão (PERIN, 2003; OLIVEIRA, 2009).

Conforme Morosov e Martinez (2008), os métodos mais significativos na trajetória do ensino de língua estrangeira no Brasil são; método da tradução gramatical, método audiolingual e a abordagem comunicativa. O primeiro deles,

consiste na tradução de textos em língua estrangeira - LE. “O foco das atividades está na leitura e na produção escrita, mas de maneira muito mecânica, sem o objetivo de construção de sentidos” (MOROSOV, MARTINEZ, 2008, p. 24).

O segundo método chamado audiolingual consiste na adaptação dos pressupostos behavioristas para formação de hábitos na aprendizagem de línguas por meio da repetição e da imitação. “As características mais comuns dessas aulas eram a quantidade intensa de atividades orais, com foco na pronúncia e na prática de conversação, feitas através de *drills*” (MOROSOV; MARTINEZ, 2008, p. 30).

No final da década de 1970 a abordagem comunicativa surge como uma alternativa inovadora para o ensino de línguas estrangeiras.

A grande preocupação da AC, na verdade, estava no uso da linguagem de maneira apropriada, isto é, adequada à situação na qual ocorre um ato de fala e também no papel desempenhado pelos falantes durante suas trocas linguísticas (MOROSOV, MARTINEZ, 2008, p. 42).

Em sua pesquisa acerca do ensino e da aprendizagem de inglês na escola pública Perin (2003) enfatiza a dificuldade do professor em realizar atividades diferenciadas com o grande número de alunos em sala de aula. Outro fator que merece destaque, diz respeito à rotatividade dos professores de Língua Inglesa na escola pública, fato que inviabiliza a sequência das atividades e dos conteúdos.

Esse trabalho individualizado produzido pelo entra-e-sai de professores faz que um programa progressivo para a disciplina não seja desenvolvido, causando, em grande parte dos alunos e em alguns gestores escolares, a sensação de não-progressão e continuidade dos conteúdos, de se estar sempre aprendendo a mesma coisa [...] (PERIN, 2003, p. 2003).

Esses fatores aliados ao despreparo do professor e à falta de recursos materiais limitam a criação de contextos educacionais inovadores. Ademais, a falta de recursos didáticos no ensino de línguas estrangeiras na escola pública esbarra muitas vezes na falta de interesse dos alunos pelo idioma (OLIVEIRA, 2009).

Para Oliveira (2009) fatores como salas de aula com muitos alunos e a pouca carga horária destinada à disciplina (apenas 2 aulas semanais tanto no ensino fundamental quando no ensino médio) corroboram para um ensino insatisfatório do

idioma. Ainda segundo o autor, o fato do professor não apresentar proficiência no idioma que ensina dificulta ainda mais o desenvolvimento das quatro habilidades no idioma.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Estrangeira Moderna – DCE, documento que orienta a proposta pedagógica na escola pública do Estado do Paraná, a aprendizagem de uma língua estrangeira deve proporcionar o desenvolvimento de habilidades quais sejam; a leitura *reading*, a oralidade *speaking*, a compreensão auditiva *listening* e a escrita *writing* (PARANÁ, 2008).

A oferta de uma língua estrangeira no currículo da escola pública justifica-se pela necessidade de criação de

[...] um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social (PARANÁ, 2008, p. 53).

O referido documento ainda propõe que a sala de aula de língua estrangeira possibilite que o aprendiz:

- Use a língua em situações de comunicação oral e escrita;
- Vivencie, na aula de Língua Estrangeira, formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas;
- Compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social;
- Tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade;
- Reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país (PARANÁ, 2008, p. 56).

O eixo estruturante apresentado nas DCE de LEM é o discurso. Diante disso, criar alternativas para que o aprendiz vivencie a língua nas diferentes manifestações e conheça a diversidade e a funcionalidade dos gêneros textuais e significa propor mudanças na sala de aula de LE (PARANÁ, 2008).

Entretanto, a realização de práticas pedagógicas diferenciadas nem sempre é possível, tendo em vista que o professor na maioria das vezes não dispõe de formação adequada e proficiência no idioma. Somam-se ainda os novos desafios trazidos pela ampliação do uso das tecnologias da informação e comunicação. Dessa realidade, constatam-se os limites e as possibilidades para a atuação do professor de Língua Inglesa diante da necessidade de formar sujeitos críticos que consigam compreender a língua como uma produção social que se materializa nas práticas sociais e por meio de diferentes linguagens. Esse conhecimento sobre a língua pressupõe o conhecimento sobre o papel histórico do sujeito como construtor do conhecimento que interage *na* e *pela* língua (PARANÁ, 2008).

3.2.2 Formação de professores para uso da Internet no ensino de Língua Inglesa

O ensino de Língua Inglesa na educação básica conforme sugestões das DCE (PARANÁ, 2008) tem o propósito de possibilitar por meio de práticas pedagógicas contextualizadas que o aprendiz conheça a cultura e a língua que estuda nas diferentes manifestações sociais. Diante disso, pensar o uso da Internet em uma abordagem de educação que permita o desenvolvimento da autonomia e amplie as oportunidades para a aprendizagem do idioma torna-se mais um desafio para o professor.

A Internet oferece ao aprendiz de inglês como língua estrangeira, muitos materiais e conteúdos para a pesquisa. Além disso, existem diferentes programas (*software*) educativos; jogos pedagógicos interativos; gêneros textuais e digitais; dicionários; bibliotecas virtuais; *sites* educativos desenvolvidos especificamente para a aprendizagem de Língua Inglesa, muitos inclusive de acesso gratuito (PAIVA, 2001; RAPAPORT, 2008).

Aprendizes e professores de inglês encontram na Internet os mais variados conteúdos que podem contribuir para a construção de conhecimento. Alguns exemplos de fontes na Internet; dicionários on-line; sites educativos; periódicos; sites

com letras de música; vídeos e filmes além de grande acervo de documentos digitalizados e e-books.

Dentre os dicionários on-line mais conhecidos estão <http://translate.google.com.br/#> e <http://www.babylon.com/>. Outros recursos interessantes para o estudo da Língua Inglesa são as enciclopédias e bibliotecas on-line que auxiliam a ampliação do vocabulário. Todavia, esses espaços na rede devem antes ser conhecidos e explorados pelo professor antes de serem inseridos como fonte de informação e de pesquisa.

Há ainda várias opções de atividades interativas com foco nos aspectos gramaticais; ampliação de vocabulário; leitura entre outros que podem ser encontrados em; <http://a4esl.org/>, <http://www.manythings.org/>, <http://english-zone.com/index.php>. Devido à organização dos conteúdos e a facilidade de navegação (interface amigável) os *sites* educativos podem representar uma alternativa para a realização de práticas pedagógicas contextualizadas e dinâmicas (PAIVA, 2001; RAPAPORT, 2008).

Contudo, ainda que haja a possibilidade de utilização dos conteúdos de *sites* educativos no ensino de inglês, a metodologia adotada pelo professor precisa superar o paradigma de transmissão de conhecimento para que a tecnologia efetivamente colabore na construção de conhecimento do aprendiz.

No ensino tradicional, o professor é responsável por fazer ou induzir as conexões entre as informações, pois o material didático é todo previamente selecionado. Isso não significa que alguns alunos não partam em busca de outras fontes ou de outras conexões, mas essa autonomia é bem menos provável do que quando se trabalha com material na *Web* (PAIVA, 2001, p. 95).

Além do domínio das quatro habilidades na língua que se ensina; ler, falar, escrever e ouvir, o aperfeiçoamento constante do professor de Língua Inglesa se faz necessário na medida em que novos desafios surgem decorrentes da divulgação da Língua Inglesa pela Internet. A criação de novos espaços para o acesso à informação faz com que as práticas pedagógicas sejam repensadas a fim de promover o desenvolvimento da criatividade e da colaboração (PAPERT, 2008).

Sendo assim, o uso da Internet como ferramenta de aprendizagem requer práticas de ensino adequadas e específicas para o contexto. Para tanto, o professor

deve conhecer a ferramenta e saber explorá-la na criação de situações de aprendizagem. Dessa forma, a tecnologia não tem um fim em si mesmo.

As novas tecnologias orientam para o uso de uma proposta diferente de ensino, com possibilidade que apenas começamos a visualizar. Não se trata, portanto, de adaptar as formas tradicionais de ensino aos novos equipamentos ou vice-versa. Novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam (KENSKI, 2003, p. 75).

Ao professor independente da área em que atua não cabe mais uma postura de detentor do conhecimento (ALTOÉ, 2001). Portanto, no ensino de línguas estrangeiras desenvolver novas práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento cognitivo do aluno e o seu engajamento do processo educativo significa acompanhar as evoluções que estão no entorno da escola.

Nessa perspectiva, o ensino de inglês precisa fundamentar-se em alternativas metodológicas que proporcionem a realização de atividades atraentes, dinâmicas que desafiem os alunos a pesquisarem e a interagirem cada vez mais com o idioma. O uso de jogos interativos bem como a realização de pesquisas na Internet pode favorecer nesse aspecto, uma vez que aumentam as possibilidades de acesso a conteúdos diversos, além do que, os aprendizes já utilizam essa ferramenta para o entretenimento (PAIVA, 2001; RAPAPORT, 2008).

O computador como objeto desconhecido, pode gerar um estado de insegurança, de perturbação. Para superá-lo, é preciso, muitas vezes, abandonar as posturas rígidas, abrindo-se para integrar o novo ao conhecido – ampliando e transformando o próprio conhecimento (PRADO, 1996, p. 19).

Entretanto, a inserção de tecnologias na sala de aula por si não promovem mudanças na educação. Ao integrar o uso do computador e da Internet em sua prática pedagógica o professor deve ter clareza de que a transposição de atividades realizadas na sala de aula convencional para a tela do computador não significa inovar. Para Valente (1993, 1999) não basta substituir o ambiente convencional da sala de aula pelo uso do computador, é necessário uma mudança de atitude do professor que inclui adequação dos objetivos e da metodologia. Ao utilizar a Internet como ferramenta torna-se necessário que o professor conheça (suas limitações e

potencialidades) e numa atitude reflexiva relacione a aplicação da tecnologia à ampliação de situações de aprendizagem na disciplina em que atua (VALENTE, 2002).

Segundo Warschauer (2000), no planejamento de atividades para a aprendizagem de línguas com base nos conteúdos da Internet alguns aspectos devem ser previstos a fim de tornar as atividades mais objetivas e efetivas. Dentre elas o autor destaca a necessidade das atividades serem centradas no aprendiz; estar baseada na comunicação autêntica apropriada para a ferramenta; estar vinculada de alguma forma com a vida do aprendiz; e por fim, fornecer aos aprendizes uma oportunidade de explorar e expressar sua própria identidade.

A Internet como uma tecnologia da informação e comunicação possibilita a interação de aprendizes de inglês com falantes nativos. Além disso, a possibilidade de leitura de textos autênticos de diferentes gêneros amplia o acesso do aprendiz à língua, o que torna o uso dessa tecnologia mais atraente, dinâmica e significativa (WARSCHAUER, 2000; PAIVA, 2001).

O uso dos conteúdos disponíveis na Internet possibilita ao professor elaborar atividades dinâmicas e atuais a partir do perfil e das necessidades dos alunos com os quais convive (WARSCHAUER, 2000).

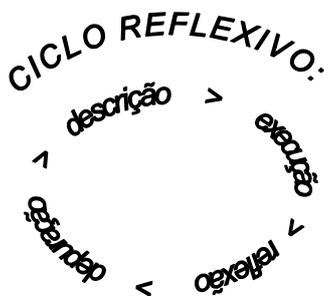
Todavia, para que a Internet torne-se efetivamente uma ferramenta pedagógica e amplie as situações para a construção de conhecimento, o professor precisa conhecer as possibilidades que essa tecnologia oferece ao seu aperfeiçoamento profissional e ao trabalho com Língua Inglesa.

Diante das tecnologias o professor precisa adotar uma atitude reflexiva que lhe possibilite discernir o que realmente é viável utilizar em sala de aula e qual a melhor maneira de promover a construção de conhecimento do aprendiz.

A prática reflexiva é vista como um meio pelo qual os professores podem desenvolver um nível maior de autoconsciência sobre a natureza e o impacto de sua prática, consciência esta que oferece oportunidades para o desenvolvimento profissional (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 12).

Nesse sentido, os pressupostos teóricos apresentados por (VALENTE,1993) no ciclo reflexivo; descrição-execução-reflexão-depuração-descrição, nos auxiliam

na construção de uma prática pedagógica reflexiva do professor de inglês com o uso da Internet. As etapas do ciclo reflexivo permitem que ambos, professor e aprendiz utilizem a tecnologia como ferramenta de aprendizagem. As etapas do ciclo reflexivo apresentado por Valente (1993) podem assim ser representadas.

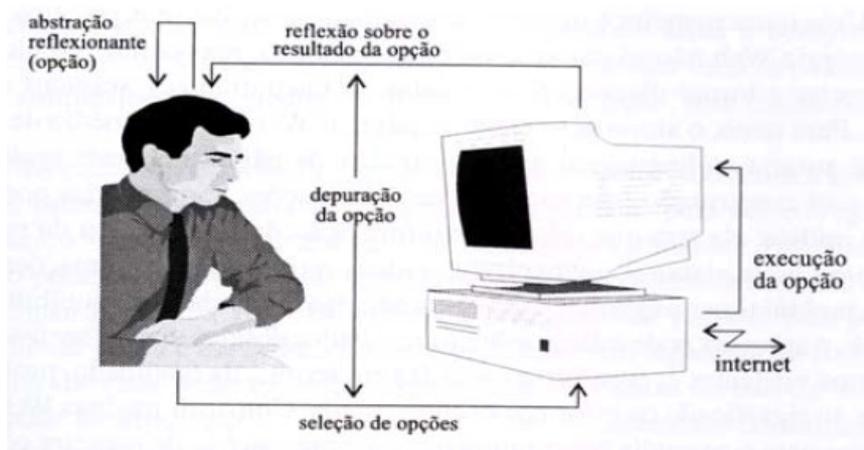


Durante a navegação na Internet, por exemplo, o ciclo reflexivo ocorre quando o sujeito navega na rede e recontextualiza as informações acessadas. A partir do acesso a um volume grande de informações, a transformação dessas informações em conhecimentos dependerá da ação do sujeito sobre os resultados encontrados. Na sala de aula, o professor possibilita que o ciclo reflexivo se realize quando cria condições para que os aprendizes ressignifiquem as informações encontradas na Internet (VALENTE, 2002).

Em uma atividade de pesquisa na Internet, ao utilizar a ferramenta de busca o aprendiz (descreve) para a ferramenta o tópico a ser pesquisado; a ferramenta (executa) e apresenta os resultados; caso a resposta seja satisfatória, o aprendiz considera que sua pesquisa está concluída, como se um problema inicial acabasse de ser resolvido. Caso contrário, o aprendiz (reflete) sobre o resultado e reorganiza suas ideias e esquemas mentais a partir dos resultados alcançados, (depura) suas ideias e realiza uma outra busca com novos critérios. O aprendiz então realiza uma nova descrição para a ferramenta a partir dos resultados obtidos.

Nesse processo intermitente de interação entre sujeito, meio e objeto, as estruturas e os esquemas mentais são reorganizados a fim de que o sujeito consiga resolver um problema ou uma situação nova, como pode ser interpretado na figura abaixo (VALENTE, 1993; 2002).

Ciclo reflexivo na Internet



Quadro 01. Fonte: Valente, J.A., O uso da Internet na sala de aula (2002).

Conforme (VALENTE, 1999; KENSKI, 2003) para que haja mudança educacional com o uso de tecnologias torna-se necessário que os papéis tanto do professor quanto do aluno sejam recontextualizados. Isso porque, ao contrário do que o senso comum apregoa, a tecnologia não substitui o professor, entretanto, para atuar com tecnologias é necessário que haja mudança na atitude do professor.

A escola deve ser capaz de atender às demandas e necessidades dos alunos. O professor e os alunos devem ter autonomia e responsabilidade para decidir o como e o que deve ser tratado nas aulas. O aluno deve ser crítico, saber utilizar a constante reflexão e depuração, para atingir níveis cada vez mais sofisticados de ações e ideias e ser capaz de trabalhar em equipe e desenvolver, ao longo da sua formação, uma rede de pessoas e especialistas que o auxiliem no tratamento dos problemas complexos (VALENTE, 1999, 37-38).

No processo de reformulação das práticas pedagógicas para a utilização da Internet como ferramenta de aprendizagem, é necessário que o professor oriente os aprendizes na exploração dessa ferramenta. Para isso, o professor precisa adotar uma postura menos centralizadora e criar condições para que os aprendizes construam conhecimento (VALENTE, 2002).

O professor é peça-chave na estrutura de transformação da escola desencadeada pelos questionamentos levantados no estudo de inserção das máquinas de processar no ambiente escolar, pois é o

fomentador natural da mudança na prática educacional, principalmente, em virtude do seu papel entre alunos e administradores. E para fomentar mudanças o professor precisa rever suas posturas, reavaliar seus propósitos, remodelar as ferramentas; o docente precisa reestruturar-se, o que requer estudo, análise e esforço; em uma palavra: preparação (COX, 2003, p. 75).

Para tanto, a capacitação e formação continuada do professor precisa contemplar o estudo, a pesquisa, a problematização sobre o uso de tecnologias aliada à reflexão sobre a sua própria prática pedagógica (VALENTE, 1993, 1999; ALTOÉ, 2001; BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008).

Sendo assim, com o objetivo de aliar formação continuada e pesquisa foi realizado um curso de extensão para um grupo de professores de Língua Inglesa para o uso da Internet.

A proposta metodológica que norteou as ações pedagógicas ao longo do curso de extensão fundamentou-se nos pressupostos da metodologia da pesquisa-ação. Essa metodologia nos proporcionou subsídios para a intervenção e a realização de ações que permitiram motivar inovações no ensino de inglês na escola pública.

4 UMA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A discussão acerca da informática na educação se insere no bojo das investigações em educação e em ciências sociais como um tema controverso e ainda recente.

Para a realização da presente pesquisa a metodologia da pesquisa-ação foi adotada por fundamentar uma intervenção com foco na reflexão dos sujeitos da pesquisa. Para Thiollent (2002) uma pesquisa-ação oferece ao pesquisador maior flexibilidade na formulação de hipóteses, haja vista que as hipóteses são construídas ao longo da pesquisa. “Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação” (THIOLLENT, 2002, p.15).

A pesquisa-ação se caracteriza como uma intervenção prática a partir da identificação do problema (CHIZZOTTI, 1995; MOREIRA, CALEFFE, 2006).

Assim, a realização de uma intervenção por meio da pesquisa-ação para formação continuada de professores atendeu ao propósito de motivar inovações na prática pedagógica do professor de inglês com o uso da Internet.

A implementação dessa pesquisa foi possível com a realização de um curso de extensão para professores de inglês. Ao longo da revisão da literatura concluiu-se a necessidade de formar o professor para atuação com tecnologias. Diante disso, a seguinte questão problematizadora foi elaborada; *é possível criar um espaço colaborativo para professores de Língua Inglesa para o estudo e a pesquisa das potencialidades da Internet no ensino e na aprendizagem desse idioma?*

Por meio da intervenção realizada durante o curso de extensão objetivou-se;

- . Problematizar o uso da Internet na sala de aula de Língua Inglesa;
- . Analisar as concepções pedagógicas dos professores de Língua Inglesa sobre o uso da Internet no ensino desse idioma;
- . Favorecer a construção de uma prática reflexiva com o uso pedagógico da Internet.

Conforme Thiollent, o delineamento da questão problematizadora possibilita o desenvolvimento da “[...] consciência da coletividade nos planos políticos ou cultural a respeito dos problemas importantes que enfrenta” (THIOLLENT, 2002, p. 18).

Os procedimentos das ações pedagógicas formativas de uma pesquisa-ação devem favorecer a construção de conhecimento sobre o tema e a reflexão dos participantes. Conforme Tripp (2005) a pesquisa-ação possibilita aos professores e pesquisadores a utilização de “[...] suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

Ainda segundo o autor, existem diferentes tipos e modalidades de pesquisa-ação. No caso dessa pesquisa ela se caracteriza como uma pesquisa-ação prática uma vez que possibilita que as mudanças almejadas pela intervenção sejam projetadas pelo pesquisador.

Além disso, a intervenção de uma pesquisa-ação deve possibilitar ao participante a problematização das etapas de reflexão *na* e *sobre* a ação. Conforme (THIOLLENT, 2002; CHIZZOTTI, 1995; MOREIRA, CALEFFE, 2006) a pesquisa-ação requer a participação efetiva dos sujeitos em busca da resolução do problema identificado. A resolução do problema pode ainda contar com as “[...] contribuições dos pesquisadores e, eventualmente, pela colaboração temporária de especialistas em assuntos técnicos cujo conhecimento for útil ao grupo” (THIOLLENT, 2002, p. 66).

Thiollent (2002) a pesquisa-ação nos fornece a possibilidade de conhecer a população em seu contexto real e assim, de posse dos conhecimentos de sua realidade vislumbrarmos alternativas para solução do problema identificado.

4.1 Período e local de realização do curso de extensão

A pesquisa-ação como forma de investigação-ação (TRIPP, 2005) permite a articulação da pesquisa científica com a formação continuada para melhoria da prática.

A implementação de um curso de extensão - *Limitações e contribuições do uso da Internet no ensino de Língua Inglesa* possibilitou a coleta de dados com um grupo de professores de inglês.

As atividades realizadas durante o curso de extensão foram denominadas de ações pedagógicas. Essas ações foram organizadas de forma a oferecer aos colaboradores da pesquisa o acesso ao conhecimento teórico e prático sobre o uso da Internet no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa.

O curso foi organizado em duas etapas; presencial e a distância com 20h de atividades em cada etapa. Caracterizado como um curso bimodal; presencial e a distância, ao longo de 40h foram propostas leituras, estudos, análises e reflexões sobre os conteúdos da Internet e o uso pedagógico dessa tecnologia como ferramenta de aprendizagem de Língua Inglesa.

A primeira etapa do curso contemplou a realização de 5 (cinco) encontros presenciais, às terças-feiras, o equivalente à 50% (cinquenta) da carga horária total do curso. Cada encontro presencial teve a duração de 4h, subdividas em atividades teórico-reflexivas e atividades práticas de navegação e pesquisa na Internet.

O primeiro encontro do curso foi realizado no dia 05 de Agosto de 2008 no auditório do Núcleo Regional de Educação na cidade de Cascavel. Os encontros seguintes foram realizados no laboratório de informática de uma escola pública da cidade.

As ações pedagógicas da etapa presencial do curso foram concluídas em 03 de Setembro de 2008. Com o encerramento das atividades presenciais iniciou-se as atividades a distância com o uso da ferramenta colaborativa e-grupo. Os colaboradores da pesquisa tiveram acesso a materiais de apoio e de pesquisa que colaborasse com a elaboração do Plano de ação. O Plano de ação consistiu na sistematização de atividades para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa com o uso da Internet, mais adiante abordaremos os critérios para elaboração dessa atividade. Sendo assim, até o prazo de 30 de Setembro de 2008 os Planos de ação elaborados pelos colaboradores puderam ser enviados à pesquisadora como parte atividade a distância e como atividade para conclusão do curso de extensão.

4.2 População da pesquisa

Conforme as DCE para o ensino de Língua Estrangeira Moderna, o ensino de Língua Inglesa na escola pública deve favorecer a formação de sujeitos críticos que ao tenham condições de refletir criticamente sobre a sua língua e cultura (PARANÁ, 2008).

Diante disso, o curso de extensão foi organizado de maneira a oferecer aos colaboradores da pesquisa conhecimentos teóricos e práticos para o uso pedagógico da Internet no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa no contexto da escola pública.

A população do curso foi composta por um grupo de 24 (vinte e quatro) professores (as) de Língua Inglesa, sendo 01 (um) professor e 23 (vinte e três) professoras vinculados ao Núcleo Regional de Educação - NRE de Cascavel.

Os professores participantes do curso de extensão foram convidados pela equipe pedagógica do NRE de Cascavel por meio de ofício encaminhados às escolas públicas da cidade.

A opção pela terça-feira para a realização dos encontros presenciais foi uma determinação do NRE, que na ocasião implementava a chamada hora-atividade por disciplina. A iniciativa consistiu em disponibilizar a terça-feira para a realização da hora-atividade dos professores de inglês. Nesse dia, os professores de inglês (contemplados com a hora-atividade por disciplina) poderiam participar de cursos e demais eventos formativos. Diante disso, muitos professores que tinham interesse no tema mas que tinham aulas às terças-feiras foram impossibilitados de participar do curso de extensão. Por essa razão, a população do curso foi composta por 24 professores que na ocasião estavam disponíveis às terças-feiras. Infelizmente, pelo fato do curso de extensão não representar um evento oficial da SEED, alguns professores com interesse no tema informática na educação revelaram à equipe pedagógica do NRE o seu desapontamento por não poderem frequentar o curso.

A elaboração do curso objetivou realizar uma intervenção formativa para a inovação da prática pedagógica do professor de Inglês com o uso da Internet. Para tanto, buscou-se favorecer a aproximação de teorias pedagógicas com o

desenvolvimento de práticas inovadoras, reflexivas e significativas com o uso da Internet.

[...] o curso de formação deve ter como objetivo uma mudança, ou pelo menos propiciar condições para que haja uma mudança, na maneira do profissional da educação ver a sua prática, entender o processo de ensino-aprendizagem e assumir uma nova postura como educador (VALENTE, 1993, p. 115-116).

O contexto no qual os professores, sujeitos da pesquisa, atuam foi considerado para a organização das ações pedagógicas do curso. Por essa razão, os encontros presenciais foram realizados em um laboratório de informática (Paraná Digital) de uma escola pública. Esse espaço foi utilizado a fim de proporcionar aos professores maior familiaridade com um ambiente de estudos, leituras, pesquisas e reflexões sobre o uso da Internet como ferramenta na construção de conhecimento em Língua Inglesa.

4.3 A criação do espaço colaborativo

O desenvolvimento de uma prática pedagógica contextualizada com o uso da informática requer a capacitação e a formação continuada dos professores. Para tanto são necessários novos espaços formativos que possibilitem mudanças em sua prática pedagógica e fundamentem alternativas metodológicas para a construção do conhecimento com tecnologias (VALENTE, 1993, 1999; ALTOÉ, 2001; PENATI, 2005).

A realização da pesquisa atendeu a todos os requisitos estipulados pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (COPEP). A pesquisa ainda previa a realização de um curso de extensão com ações pedagógicas para a formação continuada dos professores para uso pedagógico da Internet. Em seguida, atendendo a todas as exigências da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Maringá, foi elaborado um projeto de curso de

extensão para a coleta de dados com um grupo de professores de Língua Inglesa na cidade de Cascavel.

Conforme as determinações da Pró-Reitoria de Extensão, somente a partir da autorização por escrito dos participantes do curso os dados poderiam ser analisados e os participantes considerados sujeitos da pesquisa. A autorização ocorreu por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento entregue no primeiro encontro do curso. Do total de 24 (vinte e quatro) professores inscritos no curso de extensão 17 (dezessete) assinaram o referido documento e tornaram-se colaboradores da pesquisa. Os requisitos para a participação no curso de extensão foram assim estipulados: ser professor da rede pública de ensino, ter interesse pela temática informática na educação e apresentar disponibilidade para frequentar os encontros presenciais constituintes da primeira etapa do curso.

A metodologia adotada ao longo das ações do curso contemplou a realização de atividades presenciais e a distância a serem realizadas por meio da ferramenta colaborativa e-grupo. As atividades de leitura dialogada, pesquisa e análise de conteúdos disponíveis na Internet foram propostas a fim de que os participantes do curso analisassem e refletissem sobre a viabilidade de utilização da Internet como ferramenta pedagógica na aprendizagem de inglês.

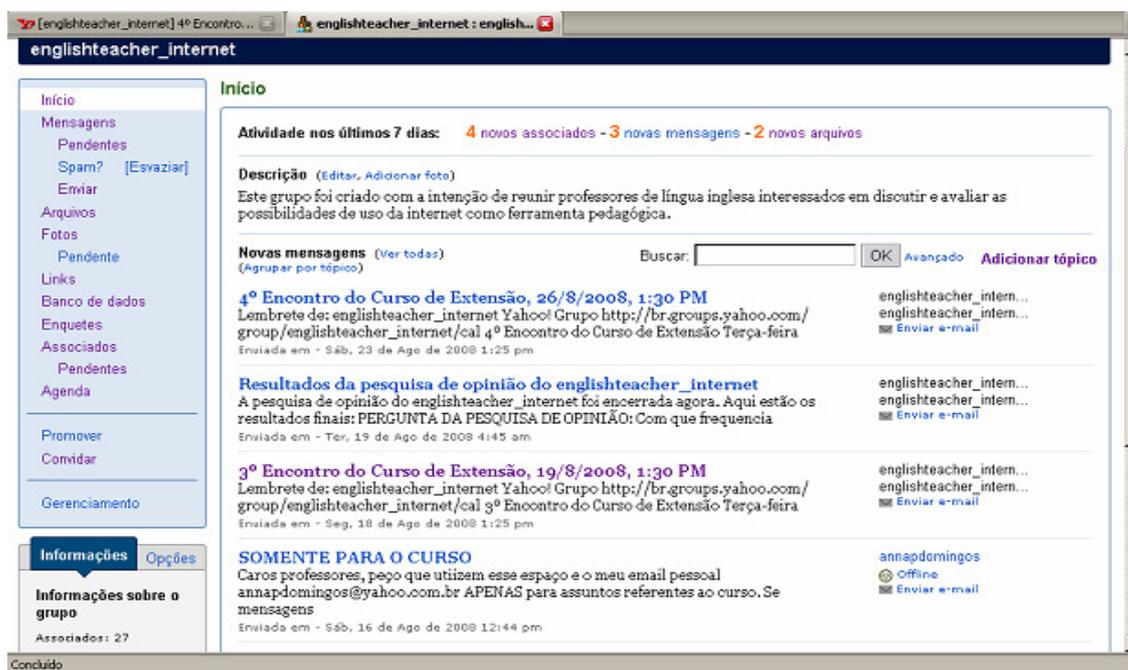
Cientes de que, a formação de grande parte dos participantes do curso não contemplou o estudo sobre a temática Informática na educação, toda atividade proposta nos encontros presenciais contemplou a leitura teórica aliada à realização de atividades práticas. Ao longo dos encontros presenciais foram propostas leituras dialogadas, debate sobre a ideia principal dos textos, essa atividade denominada de teórico-reflexiva foi aliada à realização de atividades práticas com a ferramenta Internet.

Os encontros presenciais foram subdivididos em dois momentos. O primeiro compreendeu o debate sobre os textos (previamente lidos) e a reflexão sobre a aplicação práticas das teorias. O segundo momento do encontro foi destinado à atividades de pesquisa, navegação e análise de conteúdos disponíveis na Internet para a aprendizagem de Língua Inglesa. Os textos utilizados e os *sites* educativos analisados durante o curso são apresentados mais adiante nesse trabalho.

Ademais, como uma ferramenta para informação e comunicação foi utilizado o grupo virtual, e-grupo. A ferramenta e-grupo representa um espaço interativo e colaborativo para socialização de informações e realização de projetos colaborativos entre seus usuários (MENDES NETO, 2000)

O uso do e-grupo permitiu aos participantes do curso de extensão o acesso aos arquivos, banco de dados, enquetes e *links* relacionados ao tema informática na educação.

Página inicial do e-grupo



Layout 02. Fonte: Página inicial do englishteacher_internet

A etapa a distância do curso foi dedicada à elaboração do Plano de Ação, que consistiu na sistematização de atividades para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa com o uso da ferramenta Internet.

Nesse sentido, tendo em vista a necessidade de formação do professor para atender as especificidades da dinâmica escolar atual, foi organizado e implementado um curso de extensão bimodal (atividades presenciais e a distância) como parte integrante do processo de coleta de dados da pesquisa.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

5.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Nesta seção são apresentados os dados coletados durante o curso de extensão; quais sejam; perfil dos sujeitos da pesquisa, idade, formação, tempo de atuação e de estudo da Língua Inglesa e expectativas dos colaboradores em relação ao curso.

A população do curso foi composta por 24 (vinte e quatro) professores que atuam com Língua Inglesa em escolas públicas. No entanto, a população da pesquisa foi composta por 17 (dezesete) professores que ao conhecerem o projeto de pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aceitando ceder seus dados à pesquisa. A população do curso e a população da pesquisa pode assim ser representada.

População do curso e População da pesquisa

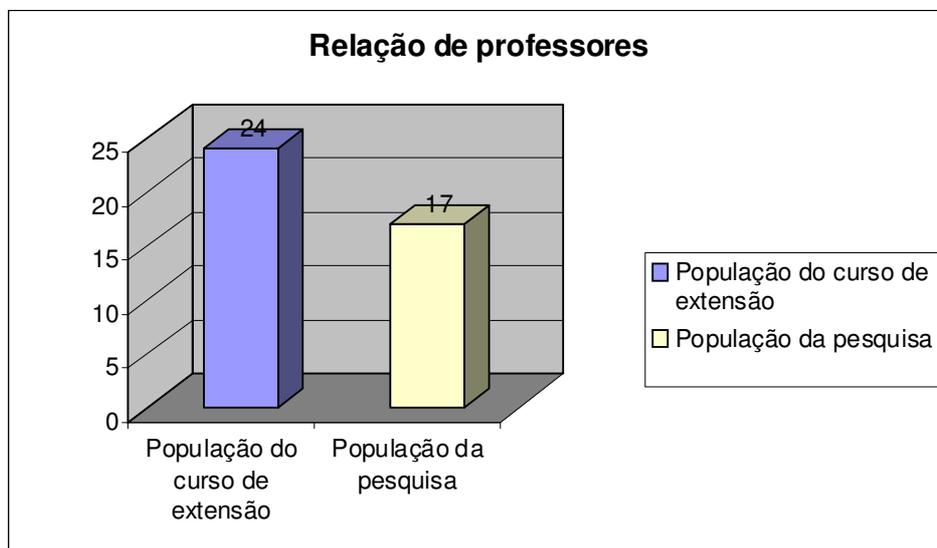


Gráfico 01. Fonte: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, 2008.

Assim, do total de 24 participantes do curso de extensão, 17 (dezesete) deles tornaram-se colaboradores da pesquisa. No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido os colaboradores conheceram a justificativa, a metodologia e os objetivos da pesquisa. Ademais, a quarta cláusula do referido documento garantia o

sigilo e o anonimato dos dados cedidos. A partir do aceite e da assinatura do referido documento, os participantes do curso passam a ser nomeados de colaboradores da pesquisa.

O perfil da população da pesquisa pode assim ser representado.

Idade dos colaboradores

FAIXA ETÁRIA	NÚMEROS DE COLABORADORES
21 a 30 anos	3
31 a 40 anos	6
Superior a 41 anos	7
Não Informado	1
Total	17

Tabela 02. Fonte: Instrumento de Coleta de dados n.01, 2008.

A população da pesquisa foi composta por um grupo de colaboradores com idade variada, 3 (três) apresentavam de 21 a 30 anos, 6 (seis) deles de 31 a 40 anos, 7 (sete) com idade superior a 41 anos e 1 (um) colaborador não informou sua idade.

Formação dos colaboradores

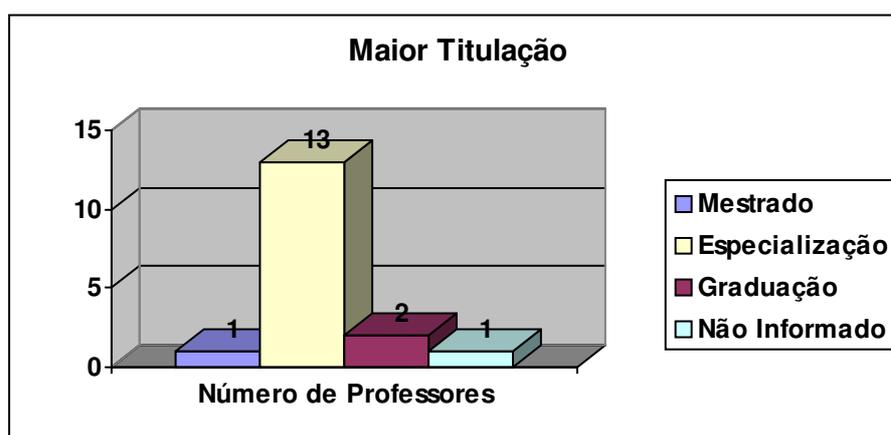


Gráfico 02. Fonte: Instrumento de Coleta de dados n.01, 2008.

Dos 17 (dezessete) colaboradores da pesquisa, 1 (um) apresenta como maior titulação o título de Mestre, 13 (treze) apresentam o título de Especialista, 2 (dois) deles Graduação e 1 (um) colaborador não informou esse dado.

Tempo de atuação como professor de Língua Inglesa

ANOS DE ATUAÇÃO	NÚMERO DE COLABORADORES
Até 5 anos	6
Até 10 anos	7
Superior a 10 anos	2
Não atuam	1
Não informado	1
Total	17

Tabela 03. Fonte: Instrumento de coleta de dados n. 01, 2008.

Em relação ao tempo de atuação como professor de Língua Inglesa, 6 (seis) colaboradores revelam que possuem experiência de até 5 anos, 7 (sete) atuam a 10 anos, 9 (nove) colaboradores atuam a mais de 10 anos, 1 (um) colaborador ainda não atua em sala de aula e 1 (um) não informou esse dado.

Os dados revelaram que de um total de 17 (dezesete) colaboradores 9 (nove), a maioria, tem considerável experiência como professor de Língua Inglesa. Podemos a partir disso, inferir que o interesse em participar de um curso de extensão sobre o uso pedagógico da Internet é decorrente de uma formação inicial e continuada que não contemplou o estudo sobre o tema.

Tempo de estudo da Língua Inglesa

ANOS DE ESTUDO	NÚMERO DE COLABORADORES
Até 3 anos	6
Até 5 anos	3
Superior a 5 1/2 anos	3
Não estuda	4
Não Informado	1

Tabela 04. Fonte: Instrumento de Coleta de dados n.01, 2008.

Dos 17 (dezesete) colaboradores da pesquisa, 6 (seis) apresentam até 3 anos de estudo de Língua Inglesa, 3 (três) apresentam até 5 anos, 3 (três) acima de

5 anos e meio, 4 (quatro) revelam que não estudaram o idioma após a graduação e 1 (um) não informou o seu tempo de estudo do idioma.

Os dados fornecidos pelos colaboradores, no que concerne o tempo de estudo do idioma, revelam uma situação problemática. De um total de 17 (dezesete) colaboradores 4 (quatro) não continuaram seus estudos do idioma após a graduação. Segundo pesquisa realizada por Oliveira (2009), a fluência no idioma do professor da rede pública é apontada como insuficiente para o desenvolvimento das quatro habilidades no idioma, o que corrobora para a realização de práticas pedagógicas desmotivadoras.

5.2 Expectativas dos colaboradores do curso

Durante os 5 (cinco) encontros presenciais foram aplicados o Instrumento de coleta de dados e o Registro de atividades formativas para a coleta de dados dos colaboradores.

O Registro de atividades formativas n. 01 apresentava a seguinte questão:

Qual a sua expectativa em relação ao curso?

Positiva, importante, momentos de trocas e de aperfeiçoamento (Orange).

Aprender navegar sem medo de errar usar os aparelhos eletrônicos (Pétala).

Espero aprender a buscar recursos na internet para melhorar minhas aulas e também aprender a lidar com o computador fazendo as transformações necessárias para poder operar tanto o Windows como o Linux (Smile).

Espero obter subsídios para construir novos conhecimentos na área da tecnologia aplicada à educação (Alegria).

Ter contato com algumas alternativas de uso da Internet em sala de aula (Brigitte).

Que apresente novas metodologias em função do conhecimento emergente tecnológico que envolve a computação (Gel).

Aprimorar meus conhecimentos, através de contatos com a tecnologia ofertada no curso minimizando minhas dificuldades neste aspecto. Ter maiores conhecimentos nas análises de materiais ofertados pela internet possibilitando uma reflexão crítica do meu trabalho (Rabbit).

Nos relatos dos colaboradores e nas respostas fornecidas no Instrumento de coleta de dados constatou-se o alto nível de expectativas em relação aos conhecimentos a serem construídos durante o curso de extensão. Observou-se também, que a maioria dos colaboradores da pesquisa ainda não havia tido a oportunidade de estudar o tema informática na educação e de analisar as suas aplicações no contexto educacional no qual atuam. Dessa forma, o espaço criado pelo curso de extensão representou para a maioria dos colaboradores o primeiro contato com as teorias pedagógicas e com os aspectos históricos da informática na educação.

Na tentativa de estabelecer uma relação entre o tempo de atuação como professor e o tempo de estudo do idioma com as atitudes do professor como profissional reflexivo as questões do Instrumento de coleta de dados n. 01 versaram sobre os dados pessoais e profissionais dos colaboradores.

No Instrumento de coleta de dados n. 02 buscou-se contemplar questões que nos permitisse conhecer a trajetória na formação continuada dos colaboradores.

Como você dá continuidade a sua formação?

Formação continuada ofertada pela Seed, no momento apenas esta (Alegria).

Apenas nos cursos de capacitação do Estado, infelizmente (Acácia).

Fazendo os “raros” cursos oferecidos pela Seed (Satine).

O relato deste grupo de colaboradores revela que a formação continuada dos professores da rede pública de ensino depende de iniciativas da Secretaria de Estado da Educação - SEED. Essa realidade limita a atualização e o processo de formação continuada de alguns professores que atuam na Educação Básica e que participam apenas dos cursos oferecidos pela secretaria.

Contudo, ainda no mesmo instrumento de coleta de dados, outro grupo de colaboradores revelou atitudes diferenciadas em relação à sua formação continuada.

Depois da graduação, iniciei um curso de idioma e após terminar, procurarei não perder o contato com a Língua Inglesa (Brigitte).

Através de diálogos entre colegas para troca de informações, cursos e grupos de estudo (Gel).

Faço cursos (Unioeste), principalmente para sanar minhas dificuldades, o *speaking*, já consegui melhorar, falta o *listening*, além disso estudo música e vejo filmes (Rabbit).

Cursos, especialização (Heaven).

No momento estou fazendo o PDE, que funcionou como um reencontro como profissional. Sempre participo dos cursos da SEED e me inscrevi no GTR e curso escola de idiomas (Sun).

O relato do segundo grupo revela iniciativa e atitude mais compromissada com o seu processo formativo, isso porque, buscam em outros espaços além da SEED oportunidades para a sua atualização profissional. Nesse sentido, compreendemos a dificuldade do professor da educação básica em manter-se atualizado e em permanente formação. Por outro lado, torna-se relevante enfatizar que o trabalho com língua, materna ou estrangeira, requer o estado permanente de formação, até porque, como prática social a língua evolui ao longo do tempo (PARANÁ, 2008). Dessa forma, o professor comprometido com sua atuação precisa buscar em outros espaços para além da SEED oportunidades para o seu desenvolvimento profissional.

O Instrumento de coleta de dados n. 03 apresentou o objetivo de conhecer a relação dos colaboradores com a informática aplicada à educação. Nesse sentido, uma das questões sugeridas buscou o autoconhecimento dos colaboradores sobre suas atitudes em relação ao tema informática na educação.

Qual o seu posicionamento em relação ao tema? (simpatia, desinteresse/indiferença, desconfiança, curiosidade) justifique sua resposta.

Simpatia. Vejo as tecnologias como facilitadores e atrativas para uma aprendizagem mais efetiva (Heaven).

Simpatia e curiosidade, pois o diferente é que pode fazer a diferença (Gel).

Sinto simpatia pela informática (Satine).

Nas respostas desse grupo de colaboradores os sentimentos simpatia e curiosidade ainda que indiquem um posicionamento positivo em relação ao tema revelam a falta de clareza sobre os objetivos de utilizar essas ferramentas na educação. As respostas também indicam que apresentar simpatia pelo tema não representa a tomada de decisão do professor para a mudança em sua prática pedagógica. Tanto que na sequência das respostas, parte dos colaboradores desse grupo revela nunca ter usado o laboratório de informática da escola onde trabalha.

Entretanto, o segundo grupo de colaboradores que manifestou curiosidade e interesse pelo tema apresentou-se mais predisposto a conhecer mais sobre o uso da informática na educação.

Sinto muita curiosidade sobre o tema, por desconhecê-lo em muitos aspectos, além de achá-lo de extrema importância na educação (Rabbit).

Interesse. Acho que como alunos já estão fazendo uso de tecnologias, o professor deve aproveitar esse interesse (Alegria).

Curiosidade. Acho interessante por ser algo que possui muito a ser descoberto, tamanha são as possibilidades de uso (Brigitte).

Interesse. A educação precisa acompanhar a sociedade visto que é nela que interagimos (Sun).

As respostas desse grupo de colaboradores evidenciam que o uso das ferramentas da informática na educação ainda não é plenamente conhecido pelos colaboradores. Porém, ao apresentarem curiosidade atrelada ao sentimento de interesse percebe-se a indicação de que os colaboradores vislumbram mudanças em sua prática com o uso da informática como ferramenta pedagógica. Dessa forma, esse grupo apresentou-se predisposto a buscar mais conhecimentos sobre o uso da informática na educação. Ao manifestar curiosidade e interesse, o grupo apresentou o início de um processo reflexivo de tomada de decisão sobre a

necessidade de conhecer as ferramentas para ter condições de utilizá-las pedagogicamente.

Conforme Brito e Purificação (2008) utilizar ou não as tecnologias é uma decisão que o professor só terá condições de tomar quando tiver oportunidade para conhecer os limites e as possibilidades de trabalho que elas imprimem na prática pedagógica.

As questões presentes no Instrumento de coleta de dados n. 04 foram elaboradas a fim de conhecer as ações pedagógicas realizadas pelos colaboradores com as ferramentas da informática.

Você já frequentou o laboratório de informática da sua escola com seus alunos? Comente.

Não, ficamos sem ter um responsável pelo setor (que pudesse me auxiliar se tivesse alguns problemas) e este ano todo estávamos em reforma, o que impossibilitou o uso (Rabbit).

Ainda não, mas pretendo levá-los (Gel).

Já, poucas vezes, com séries iniciais ficou complicado. No ensino médio facilita mais (Bety).

Sim, a aula não foi muito produtiva devido a problemas técnicos. As máquinas travaram pelo acesso simultâneo e faltaram computadores para os alunos. Na minha escola não tem uma pessoa responsável por essa área e isso tem dificultado as tarefas envolvendo o laboratório de informática (Satine).

As respostas desse grupo de colaboradores revelaram as limitações para a utilização do laboratório de informática da escola com os alunos. Alguns indicaram que a existência de uma pessoa responsável pelo laboratório garantiria maior segurança aos professores para utilizarem esse espaço. Além da falta de preparo dos professores para orientar os alunos na realização de atividades no laboratório, outro ponto a ser destacado é a dificuldade de propor atividades no laboratório com grande número de alunos por turma.

O segundo grupo de colaboradores relatou suas experiências pedagógicas realizadas com os alunos no laboratório de informática da escola.

Fui uma vez, foi bom mas tenho que aprimorar meu conhecimento para ajudá-los mais (Acácia).

Sim. Foi importante para os alunos que estavam ansiosos para navegar, mas estressante para mim, por não ter ajuda (Orange).

Sim, fizemos um trabalho sobre turismo, os alunos deveriam pesquisar sobre os lugares turísticos, fotos, comidas típicas, clima, política e depois apresentar em formato *Power Point* (Heaven).

Sim. Numa das ocasiões eles conheceram, produziram e enviaram e-mails a parti de um tema trabalhado. Em outra, eles pesquisaram conceitos de publicidade dentro de um trabalho sobre consumismo. Em outra ocasião acessamos o código de defesa do consumidor (Sun).

Nos relatos desse grupo a tomada de decisão do professor sobre a necessidade de obter mais conhecimento sobre o uso da informática na educação revela a preocupação com uma prática contextualizada e comprometida. Dado que pode ser constatado nas práticas em que os alunos são orientados pelo professor.

Ainda no Instrumento de coleta de dados n.04 por meio da segunda questão objetivou-se conhecer as atividades de pesquisa na Internet propostas pelo professor.

**Você já solicitou aos seus alunos a realização de pesquisa na Internet?
Como foi a experiência?**

Ainda não, devido aos problemas citados (Satine).

Alguns fizeram o que propus, mas outros ficaram navegando sem rumo (Acácia).

Sim – não muito proveitosa (a maioria só copia e cola, apesar de salientarmos a importância de ler vários sítios) (Rabbit).

O segundo grupo de colaboradores revelou algumas iniciativas de pesquisa na Internet bem sucedidas.

Sim, direcionei questões e pedi opinião sobre alguns temas, se gostou, por quê? (Orange).

Sim, orientei para que os alunos pesquisassem a biografia de alguém que eles achassem interessante. Todos eles participaram (Alegria).

Eles pesquisaram sobre literatura universal a partir de autores que lhes sugeri (Sun).

Os relatos desse grupo indicam que as propostas de atividades de pesquisa atrelada a um tema norteador ou a questões opinativas tendem a ser bem sucedidas. Além disso, as orientações dos professores desse segundo grupo revelam ser determinantes para o engajamento do aprendiz e o bom andamento das atividades, dado que enfatiza a necessidade de encaminhamentos e objetivos definidos pelo professor.

5.2.1 Primeiro encontro presencial

As atividades pedagógicas presenciais foram nomeadas de encontros, estes que foram realizados no auditório do Núcleo Regional de Educação e no laboratório de informática de uma escola pública na cidade de Cascavel. O laboratório de informática contava com 20 computadores configurados com 512 Mb de memória, HD de 80Gb, processador Celeron e link de Internet de 10MBps. Outro dado que não pode deixar de ser mencionado é o sistema de instalação dos computadores sendo 4 monitores conectados ao mesmo computador.

O Programa Paraná Digital implementado na gestão de Roberto Requião consiste na informatização das secretarias do Estado do Paraná. O Paraná Digital prevê a instalação e a divulgação do sistema operacional Linux baseado em software livre. Além disso, o programa contempla também a divulgação do Portal dia a dia educação e das ações de capacitação realizadas pela Coordenação Regional de Tecnologia Educacional - CRTE.

As ações pedagógicas realizadas no primeiro encontro presencial realizado no auditório do NRE podem assim ser sistematizadas.

Duração	4h
Tema	A construção da pesquisa Desenvolvimento histórico da informática educativa Concepções pedagógicas de educação

Leitura analítica e dialogada	<p>Texto 01 – TERUYA, Tereza K. <i>Processo tradicional</i> In: Didática: processos de trabalho em salas de aula. ALTOÉ, Anair [et al]. Maringá: Eduem, 2005.</p> <p>Texto 02 - ALTOÉ, Anair. <i>Processo tecnicista</i> In: Didática: processos de trabalho em salas de aula. ALTOÉ, Anair [et al]. Maringá: Eduem, 2005.</p> <p>Apresentação de slides - Desenvolvimento histórico da informática educativa.</p> <p>Termo de Consentimento Livre e esclarecido</p>
Atividades práticas	Não houve
Coleta de dados	Instrumento de coleta de dados Registro de atividades formativas

Na ocasião foram explanados aspectos históricos e pedagógicos da informática na educação aliada à atividade de leitura sobre os processos tradicional e tecnicista de educação. Ao término das atividades foram aplicados o Instrumento de coleta de dados, o Registro de atividades formativas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para aqueles que aceitaram colaborar com a pesquisa.

No Registro de atividades formativas n. 01 foi solicitado aos colaboradores que informassem suas impressões a respeito das atividades realizadas no primeiro encontro do curso.

Faça uma avaliação desse primeiro encontro.

Foi um apanhado histórico e teórico da educação e tecnologias, necessários para avançarmos na prática educativa com tecnologia (Heaven).

Boa explanação sobre a história da tecnologia e sobre a utilidade do tema a ser abordado (Brigitte).

Nesse primeiro dia teve bastante teoria, mas espero mais práticas (o que já está previsto para os próximos) (Rabbit).

Não atingiu minhas expectativas por ser muito teórico, mas compreendo a necessidade disso e sei que os próximos serão diferentes (Smile).

As respostas no Registro de atividades formativas n.01 revelaram a expectativa de um grupo de colaboradores em obter no curso conhecimento referente ao manuseio do computador, ou seja, a busca por conhecimento

operacional, isso porque, alguns colaboradores acreditaram ser o curso de extensão um curso de informática.

Conforme Valente (1993, 1999) a construção de uma prática construcionista com a informática requer do professor o conhecimento sobre a tecnologia e a reflexão sobre o seu próprio processo formativo. Entretanto, é compreensível a expectativa dos colaboradores, haja vista que para a maioria o curso de extensão representou o primeiro contato com o tema, daí a dificuldade em discernir um curso de informática de um curso sobre a informática.

A inserção das ferramentas da informática no processo de ensino e de aprendizagem passa pela mudança de atitude do professor que, segundo (PAPERT, 1988), deve superar a figura daquele que oferece todas as respostas ao aprendiz. Na perspectiva do construcionismo, o professor atua como aquele que auxilia o aprendiz durante o processo de aprendizagem. Logo, para a promoção de uma prática pedagógica consoante com os pressupostos do construcionismo, torna-se necessário que o professor conheça o potencial de aprendizagem que o uso da ferramenta promove.

Ainda no Registro de atividades formativas n. 01, alguns colaboradores revelaram a sua expectativa em aumentar o seu conhecimento operacional e de utilização da Internet durante o curso de extensão.

Familiarizar-me com os recursos tecnológicos (Heaven).

Poder sanar algumas dúvidas, trocar ideias e perder a insegurança quanto ao uso dessas tecnologias que estão ao nosso acesso (Bety).

Aprender a usar diferentes tecnologias para trabalhar os conteúdos de Língua Inglesa (Sun).

As leituras realizadas no primeiro encontro possibilitaram aos colaboradores acesso às dimensões históricas e pedagógicas da informática na educação. Os textos sugeridos possibilitaram aos colaboradores a problematização do uso da Informática pelas perspectivas Tradicional e Tecnicista de educação.

Segundo Valente (1993,1999) e Altoé (2001) a mudança na prática pedagógica pode ser proporcionada por situações em que o professor participa

como construtor do conhecimento, refletindo sob a sua condição e sob o seu próprio processo de aprendizagem.

5.2.2 Segundo encontro presencial

Duração	4h
Tema	Concepções pedagógicas de educação
Leitura analítica e dialogada	Texto 01 – PENATI, Marisa M., ALTOÉ, Anair. O construtivismo e o Construtivismo fundamentando a ação docente em ambiente informatizado. In: ALTOÉ, A. [et al] Educação e novas tecnologias. Maringá: Eduem, 2005. Texto 02 – PAPERT, Seymour. Uma palavra para a arte de aprender. In: PAPERT, S. A máquina das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2008.
Atividades práticas	Navegação livre dos professores na Internet.
Coleta de dados	Instrumento de coleta de dados Registro de atividades formativas

O segundo encontro representou o primeiro contato dos colaboradores com a ferramenta Internet no curso de extensão. Realizado no laboratório de informática de uma escola pública o encontro teve como objetivo o estudo e a reflexão sobre as características das abordagens construtivista e construcionista de educação. Os colaboradores conhecerem os fundamentos de ambas as teorias por meio da atividade de leitura dialogada dos textos sugeridos. Essa leitura precedeu a atividade prática que na ocasião contemplou a navegação livre dos colaboradores na Internet.

Para Valente (2002) a Internet tornar-se-á uma ferramenta pedagógica na medida em que o seu uso estiver fundamentado na abordagem construcionista de educação. Dessa forma, a Internet representará a ferramenta colaborativa e interativa capaz de ampliar as situações para construção de conhecimento do aprendiz e para o desenvolvimento da autonomia.

A atividade prática de navegação livre objetivou conhecer as ações que os colaboradores realizam na Internet e identificar o seu nível de conhecimento da ferramenta. Assim, os colaboradores que já possuíam uma conta de e-mail no portal *Yahoo* foram cadastrados no e-grupo *englishteacher_internet*, os demais foram orientados na criação de uma conta de e-mail nesse portal para ingresso no e-grupo.

Entretanto, além da dificuldade inicial de alguns colaboradores no manuseio e na navegação pelo e-grupo, outra limitação do encontro foi a impossibilidade de acesso a determinados conteúdos e *sites* da Internet. Em decorrência da Política de Informática do Estado do Paraná, o acesso à Internet nos computadores das secretarias e demais autarquias do estado é monitorado. Por essa razão, a navegação em alguns conteúdos e páginas na Internet é bloqueada. Esse bloqueio limitou o acesso dos colaboradores a determinados *sites* educativos e conteúdos em Língua Inglesa. O aviso de bloqueio dos sites pode assim ser apresentado.

Página de bloqueio da Internet

http://gogleads.g.doubleclick.net/pagead/ads?client=ca-pub-3561782266186230&format=fp_al_lp&output=html&h=15&w=728&mt=12548505736

GOVERNO DO PARANÁ

ACESSO NÃO AUTORIZADO.

DECRETO No 4916 - 31/05/2005
Publicado em Diário Oficial No 6986 de 31/05/2005

Estabelece normas para o uso da Internet na administração pública.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, incisos V e VI, da Constituição Estadual,

DECRETA:

Art. 1o. Os órgãos da administração direta, os de regime especial, as autarquias, fundações públicas e entidades da administração indireta, deverão tomar providências para permitir o acesso à Internet, a partir de suas redes locais, somente de forma identificada através de chave de acesso e senha.

Art. 2o. Os responsáveis pela administração das redes locais devem implementar mecanismos para o bloqueio automático de acesso a sites da Internet, que contenham informações alheias ao interesse da administração pública.

Art. 3o. A Comissão dos Sistemas de Informação e Telecomunicações do Estado - COSIT divulgará periodicamente, através de instruções normativas, os sites enquadrados nas categorias cujo acesso deverá ser bloqueado dentro da Rede Corporativa do Estado e nas redes locais.

Parágrafo Único. Em casos que, por motivos de serviço, exista a necessidade de acesso a sites ou utilização de aplicativos enquadrados nestas categorias, deverá ser solicitada permissão de acesso à COSIT, com a respectiva justificativa.

Layout 01. Fonte: Página de bloqueio a sites.

Contudo, mesmo com a impossibilidade de acesso a alguns *sites*, ao término da atividade de navegação livre na Internet os colaboradores realizaram o Instrumento de coleta de dados e o Registro de atividades. Nesse encontro a coleta de dados tomou como base as atividades realizadas durante o encontro, a navegação no e-grupo do curso e as opiniões dos colaboradores sobre o encontro.

5.2.3 Terceiro encontro presencial

Duração	4h
Tema	Informática aplicada à educação
Leitura analítica e dialogada	<p>Texto 01 – ALTOÉ, Anair. O desenvolvimento da informática aplicada à educação no Brasil. In: ALTOÉ, A. [et al] Educação e novas tecnologias. Maringá: Eduem, 2005.</p> <p>Texto 02 – VALENTE, José A. Por que o computador na educação? In: VALENTE, José A. (org). Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas, SP: Unicamp, 1993.</p>
Atividades práticas	Navegação em <i>sites</i> específicos para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa
Coleta de dados	Instrumento de coleta de dados Registro de atividades formativas

O tema abordado no terceiro encontro a exemplo do anterior foi a informática na educação e seu desenvolvimento histórico. Aliada à leitura dialogada dos textos sugeridos a atividade prática realizada na ocasião fundamentou-se na navegação em *sites* educativos para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa. Para tanto, foram sugeridos alguns endereços com conteúdos gratuitos produzidos para professores e aprendizes do idioma. Nesses sites, os colaboradores acessaram materiais de apoio e planos de aula de Língua Inglesa, além de recursos como vídeos e jogos.

A realização de práticas diferenciadas com a Internet como fonte de informação e canal de comunicação requer do professor a adequação da metodologia para uso dos conteúdos da Internet em sua prática pedagógica. Segundo Paiva (2001) e Warschauer (2000), utilizar a Internet na elaboração de atividades requer do professor tempo para explorar e navegar pelos recursos descartando ou adequando-os à realidade de sua sala de aula.

No terceiro encontro, a exemplo do anterior as ferramentas do e-grupo do curso também foram exploradas pelos colaboradores. Ao término das atividades os colaboradores realizaram o Instrumento de coleta de dados e o Registro de atividades formativas no qual expressaram suas dificuldades na utilização do e-grupo.

5.2.4 Quarto encontro presencial

Duração	4h
Tema	Informática aplicada à educação – Internet
Leitura analítica e dialogada	<p>Texto 01 - VALENTE, José A. Diferentes usos do computador na educação. In: VALENTE, José A. (org). Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas, SP: Unicamp, 1993.</p> <p>Texto 02 – VALENTE, José A. A Internet na sala de aula. Revista Educar. N. 19, Curitiba, 2002.</p> <p>Texto 03 – COSTA, Sérgio Roberto. (Hiper) textos ciberespaciais: mutações do/no ler escrever. Caderno Cedes, vol. 25, n. 65, 2005.</p>
Atividades práticas	Navegação em <i>sites</i> específicos para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa Análise crítica dos <i>sites</i> navegados
Coleta de dados	Instrumento de coleta de dados Registro de atividades formativas

No quarto encontro, as ferramentas do e-grupo continuaram a ser exploradas. Os *links* e as atividades postadas foram organizados a fim de possibilitarem ao colaborador conhecimentos sobre as implicações do uso da Internet na educação.

Aliada à leitura teórica, a pesquisa, a navegação e a análise de *sites* educativos representaram as atividades práticas do encontro. A análise dos conteúdos dos *sites* pesquisados foi norteada por uma sistematização de critérios quais sejam; línguas, público-alvo, conteúdos, atividades, organização, limitação do *site* entre outros aspectos analisados pelos colaboradores. Essa atividade de análise de conteúdos de *sites* educativos para a aprendizagem de Língua Inglesa foi realizada em duplas ou em grupos. A análise de cada dupla ou grupo foi sistematizada em forma de seminário e apresentada para os demais da turma.

Dessa forma, objetivou-se que os colaboradores analisassem os conteúdos disponíveis na Internet para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa a partir dos debates e das reflexões dos textos abordados. Isso porque, conforme Valente (1993, 1999), quando o professor vivencia situações em que a teoria e a prática são aliadas favorece a realização do ciclo reflexivo uma vez subsidia a realização de uma ação renovada, diferente da ação inicial.

Além da atividade de análise de *sites* e conteúdos educativos os colaboradores acessaram as ferramentas do *englishteacher_internet*, e-grupo do

curso. Ao término das atividades os colaboradores realizaram o Instrumento de coleta de dados e o Registro de atividades formativas no qual expressaram suas reflexões a partir das seguintes questões: Você teve dificuldades durante a pesquisa e a análise dos conteúdos de sites educativos? Você teve dificuldades na navegação no e-grupo do curso?

5.2.5 Quinto encontro presencial

Duração	4h
Tema	Internet no ensino de línguas
Leitura analítica e dialogada	Texto 01 - PAIVA, Vera M. O. P. A <i>www</i> e o ensino de inglês. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v. 1, n. 1, 2001.
Atividades práticas	Navegação em <i>sites</i> específicos para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa Análise crítica dos <i>sites</i> navegados
Coleta de dados	Instrumento de coleta de dados Registro de atividades formativas

No quinto encontro, as leituras teóricas abordaram o uso da Internet no contexto do ensino e da aprendizagem de inglês. Explorando as possibilidades de aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de *sites* educativos, os colaboradores vislumbraram alternativas para o uso da Internet no ensino presencial de inglês.

A atividade de pesquisa de *sites* e conteúdos para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa foi norteada pela leitura do texto sugerido para o encontro.

Por se tratar do último encontro presencial, ao longo das atividades realizadas foram retomados os pontos a serem considerados na elaboração de um Plano de Ação. O Plano de ação consistiu na sistematização de atividades para o ensino e a aprendizagem de inglês com os recursos da Internet como fonte de informação ou canal de comunicação. Na ocasião, foram retomadas apresentações (slides) e questões sobre a elaboração de material didático para o ensino de inglês na escola pública com o uso da Internet.

A opção pelo Plano de ação como atividade a distância atendeu ao propósito de motivar os colaboradores na elaboração de material didático para o ensino de inglês com a Internet como ferramenta pedagógica. A elaboração do Plano de ação

cumpriu ainda o papel de possibilitar aos colaboradores da pesquisa a articulação entre os conhecimentos construídos ao longo do curso de extensão e a possibilidade de trabalho com a Internet no contexto em que atuam. Entretanto, por se tratar de um Plano de Ação, ou seja, uma proposta para utilização da Internet no ensino e na aprendizagem de Língua no contexto da escola pública, a viabilidade e a implementação do mesmo deveria contemplar o uso dos recursos disponíveis na escola.

Conforme Warschauer e Healy (1998) na Internet o professor de Língua Inglesa depara-se com a língua em situações de comunicação real, além do que, o volume de informação e os novos canais de comunicação colaboram para o seu aperfeiçoamento profissional.

No e-grupo do curso foram disponibilizados alguns *links* e sugestões de *sites* com materiais de apoio para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Ao término das atividades presenciais os colaboradores realizaram o Instrumento de coleta de dados e o Registro de atividades formativas no qual expressaram suas reações e opiniões a partir das atividades realizadas no laboratório de informática. Em seguida, o uso das ferramentas do e-grupo foi retomado a fim de auxiliar os colaboradores na realização da atividade a distância, Plano de ação, referente à segunda etapa do curso.

5.3 A ferramenta e-grupo como espaço de interação e colaboração - Atividades a distância

As ações pedagógicas realizadas no curso de extensão foram organizadas em 40h, sendo 20h atividades presenciais e 20h atividades a distância. O uso da ferramenta e-grupo fundamentou a pesquisa e a avaliação de *sites* educativos. No e-grupo os colaboradores acessaram *links* para periódicos, eventos, cursos, *sites* educativos, além do que, responderam a enquetes sobre o curso de extensão.

Denominado de Plano de ação, a elaboração do material didático para o ensino e a aprendizagem de inglês com o uso da Internet requereu a reflexão dos

colaboradores sobre a viabilidade de uso dessa tecnologia na construção de conhecimento no idioma. Sendo assim, no e-grupo foram disponibilizados *links* para *sites* educativos com diferentes atividades, textos, arquivos em diferentes mídias que favorecessem a aprendizagem de inglês.

Ao longo das atividades presenciais foi sugerida uma série de *sites* educativos para análise dos colaboradores a fim de que a partir da reflexão fossem vislumbradas novas alternativas para o ensino de Língua Inglesa.

A criação do e-grupo do curso atendeu ao propósito de criar um espaço colaborativo na Internet para a informação e a comunicação entre os colaboradores. O e-grupo proporcionou a realização de ações como o *download* de arquivos, acesso aos conteúdos, textos, arquivos, atividades, além do que favoreceu a exposição de opiniões por meio das enquetes. Somente os 24 (vinte e quatro) participantes do curso tiveram acesso ao e-grupo.

Segundo Mendes Neto (2000) a ferramenta e-grupo possibilita a informação, a interação e a comunicação de seus usuários, por essa razão representa uma ferramenta interessante para a realização de projetos colaborativos.

O Instrumento de coleta de dados final foi elaborado com o objetivo de conhecer a trajetória formativa dos colaboradores ao longo das ações pedagógicas presenciais do curso.

Você já havia utilizado a ferramenta e-grupo do Yahoo? Comente a sua experiência na utilização do e-grupo: *englishteacher_internet*.

Não, a utilização dessa ferramenta se apresentou como um meio eficaz de se compartilhar conhecimentos contribuindo para um melhor aproveitamento da Internet como ferramenta pedagógica (Satine).

Foi a primeira vez que utilizei o e-grupo, é um recurso interessante para compartilhar conhecimento e experiência (Heaven).

Não – gostei bastante de haver participado e espero continuar (Rabbit).

Ainda não. Porém, gostei muito, por ser uma ferramenta coletiva para uso compartilhado de informações (Gel).

Não. Na verdade eu não conhecia este tipo de recurso e não tinha conhecimento sobre o seu uso antes do curso. É uma importante

ferramenta, pois possibilita o intercâmbio entre os membros com um objetivo comum (Brigitte).

A formação de professores para atuação com informática deve fundamentar-se em ações que possibilitem o uso crítico da ferramenta aliado à adequação da metodologia para a efetiva inovação da prática pedagógica. Isso significa dizer que para o professor ter condições de atuar com informática, ele próprio precisa conhecer as potencialidades da ferramenta para então desenvolver alternativas pedagógicas que promovam o uso de tecnologias como ferramentas de aprendizagem.

Conforme Valente (1993, 1999) informática na educação não pode significar a soma de duas áreas do conhecimento, até porque, pela abordagem defendida ao longo dessa pesquisa o uso da informática na educação com esse embasamento incorrerá no ensino tecnicista com ênfase nos meios e não na construção de conhecimento.

Nesse sentido, as ações de um curso de formação de professores devem favorecer a construção de conhecimento teórico e prático e promover a reflexão sobre as ferramentas da informática na educação (VALENTE, 1993, 1999). Por essa razão, o e-grupo, ferramenta disponível em diferentes portais na Internet foi utilizado como uma ferramenta para interação, comunicação e colaboração durante o curso. Nomeado *englishteacher_internet* o e-grupo do curso foi criado no portal *Yahoo* no dia 03 de Abril de 2008. Essa ferramenta colaborativa permitiu o armazenamento de dados, a elaboração de enquetes e a interação entre os associados do grupo via e-mail. Além do portal *Yahoo*, é possível criar um e-grupo em outros portais quais sejam; <http://www.egrupos.net/groups> (site em espanhol), <http://www.grupos.com.br> e <http://groups.google.com.br> (ambos em português).

Conforme Mendes Neto (2000) um e-grupo consiste em um ambiente colaborativo profícuo para a aprendizagem com base nos conteúdos da Internet. No contexto dessa pesquisa, o e-grupo cumpre a dupla função de representar o espaço de informação do curso e proporcionar aos colaboradores o conhecimento da funcionalidade dessa ferramenta colaborativa.

A criação do *englishteacher_internet* está disponível no link http://br.dir.groups.yahoo.com/group/englishteacher_internet/?v=1&t=directory&ch=w

[eb&pub=groups&sec=dir&slk=33](#). O e-grupo possibilitou o acesso do colaborador da pesquisa aos conteúdos do curso; textos, apresentações, atividades, agenda, *links* para eventos e periódicos, fotos dos encontros presenciais, e-mail dos demais colaboradores, enquetes e *chat*.

5.3.1 Englishteacher_internet: ambiente de interação e colaboração

A condição para o colaborador inscrever-se no englishteacher_internet era possuir uma conta de e-mail no portal *Yahoo*. Após o convite da moderadora do e-grupo (papel desempenhado pela ministrante do curso) o colaborador era incluído no e-grupo.

Os dois primeiros encontros realizados no laboratório de informática foram dedicados à criação da conta de e-mail e inscrição dos colaboradores no e-grupo. Por opção da moderadora, o conteúdo do grupo só pode ser acessado por associados (terminologia usada pelo portal *Yahoo*).

Assim, o e-grupo foi composto pela moderadora, pela coordenadora do curso e por todos os 24 participantes do curso (população do curso e da pesquisa). O ambiente do e-grupo apresentou uma interface interativa e de fácil manuseio para aqueles colaboradores que já tinham o hábito de utilizar o e-mail.

O menu do e-grupo foi composto pelas ferramentas; mensagens, arquivos, fotos, *links*, banco de dados, enquetes e associados. Por opção da moderadora do e-grupo, aos associados foi permitido o *download* de todo o conteúdo disponibilizado na ferramenta. As orientações para as atividades para navegação e avaliação de *sites* educativos foram disponibilizadas na ferramenta banco de dados. Assim, os colaboradores acessaram informações sobre o tema informática na educação e por meio do e-mail puderam interagir com a moderadora e com os demais associados do e-grupo.

Ainda que uma versão de comunicação síncrona estivesse disponível em forma de *chat* no e-grupo, o correio eletrônico representou a ferramenta para a interação entre os associados.

No início, por se tratar de uma ferramenta que a maioria dos colaboradores ainda não conhecia, a navegação pelo `englishteacher_internet` aconteceu com dificuldades e muitas dúvidas. Como pode ser constatado nas respostas apresentadas no Instrumento de coleta de dados final.

Você já havia utilizado a ferramenta e-grupo do Yahoo? Comente sua experiência na utilização do e-grupo: `englishteacher_internet`.

Não. Achei muito prático. Gostaria de ter mais tempo para fazer vários grupos (Alegria).

Não. Na verdade eu não conhecia este tipo de recurso e não tinha conhecimento sobre o seu uso antes do curso. É uma importante ferramenta pois possibilita o intercâmbio entre os membros com um objetivo comum (Brigitte).

Ainda não. Porém, gostei muito, por ser uma ferramenta coletiva para uso compartilhado de informações (Gel).

Foi a primeira vez que utilizei o egroup, é um recurso interessante para compartilhar conhecimento e experiência (Heaven).

Não. Gostei bastante de haver participado e espero continuar (Rabbit).

A comunicação e interação no e-grupo foi mediada pelo e-mail. Devido às dificuldades apresentadas por um grupo de associados durante a navegação pelo e-grupo, ações como; incluir, editar e excluir não foram permitidos. Assim, a colaboração ocorreu por meio do envio anônimo de respostas às enquetes postadas no e-grupo. As enquetes foram utilizadas como instrumento para coleta de dados dos colaboradores e consistiram em um conjunto de perguntas de respostas pontuais e objetivas. As enquetes foram compostas por perguntas de múltipla escolha.

Relação das enquetes disponíveis no e-grupo

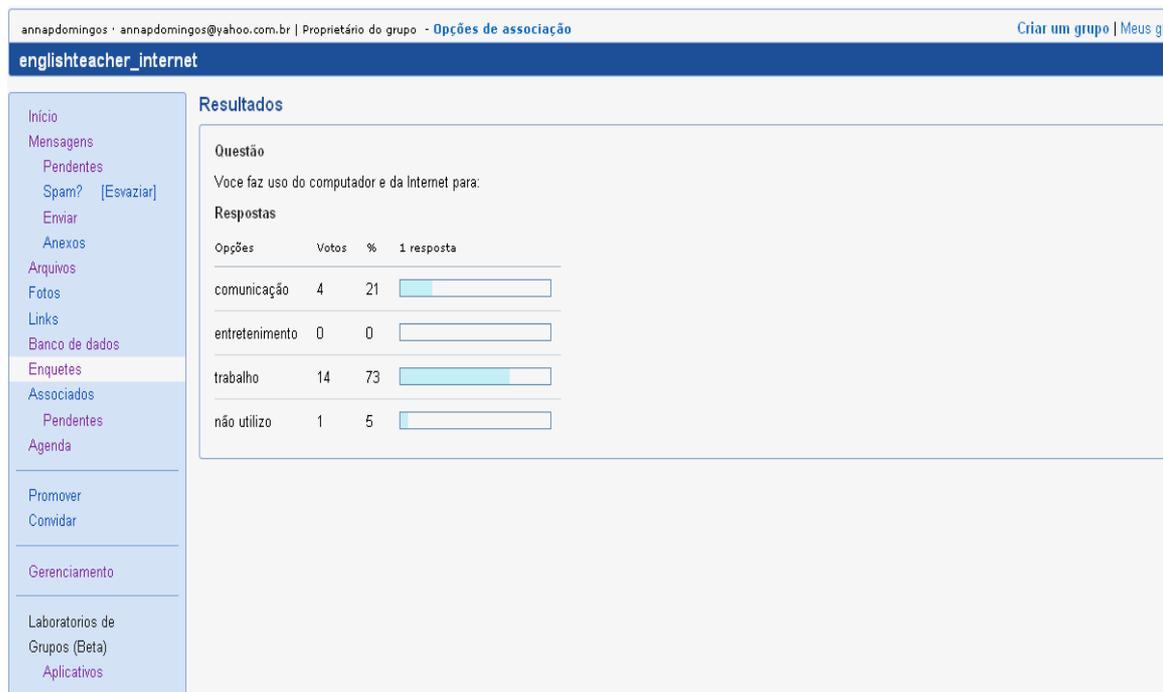
ENQUETE	OPÇÕES DE RESPOSTA
- Você faz uso do computador e da Internet para:	Comunicação Entretenimento Trabalho

	Não utilizo
- Qual o seu sentimento em relação ao tema informática aplicada à educação?	Interesse Indiferença Curiosidade Desconfiança
- Na sua opinião, a relação Informática e Educadores poderia ser melhorados se houvesse... Escolha duas das opções a seguir.	Mais interesse dos professores Mais cursos na área Mais investimentos nas escolas Mais projetos de inclusão digital Mais incentivo aos professores Reformulação dos cursos de formação Mais investimento do governo Mais pesquisa sobre o tema
- Em relação a sua formação qual das dimensões você EFETIVAMENTE realiza?	Pesquisa Autocrítica Encontros com colegas da área Eventos na área Não realizo nenhuma

Tabela 05. Fonte: englishteacher_internet

Todas as enquetes foram respondidas anonimamente pelo associado do e-grupo. As parciais contendo o resultado das enquetes eram enviadas automaticamente para a moderadora do e-grupo ao término de cada enquete. Por representar mais um instrumento para coleta de dados dos colaboradores as enquetes possibilitaram conhecer as opiniões dos colaboradores ao longo das ações pedagógicas propostas no curso de extensão. Além disso, como algumas questões foram elaboradas a partir de questões contidas no Instrumento de coleta de dados e no Registro de atividade formativa foi possível contrastar as respostas elaboradas pelos colaboradores. Percebeu-se que nas enquetes os colaboradores revelaram suas opiniões com mais facilidade, talvez pelo fato de serem respondidas anonimamente, diferente do instrumento de coleta de dados por escrito que requeriam a identificação via pseudônimo.

Resultado das enquetes



Layout 03. Fonte: englishteacher_internet

Além do Instrumento de coleta de dados e do Registro de atividades formativas, as enquetes representaram outra alternativa para conhecer as opiniões e coletar os dados dos colaboradores durante as atividades presenciais. Diferente do instrumento anterior em que o colaborador informava o seu pseudônimo, nas enquetes disponíveis no e-grupo as respostas eram enviadas anonimamente. O resultado da enquete acima representada revela que 73% dos associados utilizam a Internet para o trabalho, 21% utilizam para a comunicação e apenas 5% não utilizam a Internet.

5.4 Elaboração do Plano de ação

A atividade avaliativa referente à elaboração de um Plano de ação atendeu ao propósito de motivar a elaboração de material didático para o ensino de inglês com o uso da Internet e favorecer a atividade crítica e reflexiva dos colaboradores da pesquisa.

A fundamentação teórica para a elaboração do Plano de ação poderia, a critério dos colaboradores, a partir dos pressupostos da abordagem construcionista de educação explanado durante os encontros presenciais.

Ao longo das ações pedagógicas (presencial e a distância) buscou-se a formação dos colaboradores para o uso crítico da Internet como ferramenta pedagógica na construção de conhecimento do aprendiz. O curso ainda cumpriu a função de ampliar o conhecimento dos colaboradores sobre a Informática na educação no desenvolvimento de uma prática pedagógica dinâmica, contextualizada interessante e inovadora. A partir das atividades realizadas presencialmente, das leituras teóricas e das reflexões sobre a viabilidade de utilizar a Internet como ferramenta pedagógica, os colaboradores tivessem condições de refletir sobre a sua própria atuação, sobre o seu processo formativo e a possibilidade de realização uma prática inovadora.

Em uma abordagem construcionista, essas ações possibilitam a realização do ciclo reflexivo de Valente (1993) uma vez que representa um processo formativo no qual os colaboradores vivenciaram situações diferenciadas de aprendizagem.

Sendo assim, para a elaboração do Plano de ação foi sugerido um conjunto de tópicos a serem considerados a fim de auxiliar na sistematização das atividades.

-
- Objetivos,
 - Metodologia,
 - Tema ou gênero textual utilizado,
 - Habilidades a serem desenvolvidas (reading, writing, speaking and listening);
 - Turma ou série,
 - Sugestão de *sites* para a pesquisa dos alunos,
 - Tipos de atividades (gramática, tradução, pergunta e resposta),
 - Recursos necessários para aplicação do material elaborado.
-

O Plano de ação (a critério dos colaboradores) foi elaborado individualmente ou em pequenos grupos. Vale ressaltar que foram elaborados 10 (dez) Planos de ação, dos quais 6 (seis) foram elaborados por grupos de colaboradores da pesquisa.

Dos de 6 (seis) Planos de ação elaborados por colaboradores foram selecionados 3 (três) para a análise dos dados. O fato de 4 (quatro) colaboradores não estarem atuando em sala no momento do curso impossibilitou a aplicação do Plano de ação na prática com os alunos. Por essa razão, o Plano de ação, foi analisado a partir da adequação dos tópicos sugeridos e da viabilidade de sua aplicação na escola pública.

Para a análise dos Planos de ação foram criados dois grupos. O primeiro grupo foi composto por 1 (um) Plano de ação, analisado como uma proposta de ensino de Língua Inglesa com base na abordagem instrucionista da Informática na educação. Nesse Plano de ação percebeu-se a reprodução de modelos didáticos tradicionais do ensino de Língua Inglesa, com base no estudo das estruturas da língua (código) e na incorporação de hábitos a serem desenvolvidos pelos aprendizes.

O segundo grupo composto por 2 (dois) Planos de ação, foi analisado como *Construcionista*, por apresentar propostas de atividades contextualizadas para a aprendizagem de Língua Inglesa com o uso da Internet.

A seguir apresentamos os 3 (três) Planos de ação selecionados para análise nesta pesquisa, que aqui estão identificados como Plano de ação A, B e C.

Plano de Ação A

Objetivos

Usar a internet como ferramenta pedagógica para o ensino de língua inglesa.

Propiciar o contato com textos instrucionais (receitas), com vocabulário referente a esse gênero e as frutas tropicais.

Metodologia

No laboratório de informática, os alunos, sob a orientação da professora, acessarão os sites indicados, onde primeiramente terão o contato com o vocabulário específico para essa aula e depois com a receita selecionada.

No primeiro site *Mes-english* eles poderão visualizar, em figuras bem coloridas, as frutas com os devidos nomes escritos embaixo de cada uma os *handout*. Em seguida, deverão clicar sobre a palavra *large flashcards*, para visualizar grandes figuras de frutas sem o nome. Nesse momento a professora ou o professor poderá fazer perguntas estimulando a memorização do vocabulário.

Depois disso os alunos deverão acessar o outro site – *southernfood*- no qual terão o contato com o texto, no caso a receita selecionada para a aula-*Fresh fruit salad*. Nesse momento os alunos já terão o conhecimento do vocabulário básico, o que irá facilitar a compreensão do texto, sendo que as demais palavras poderão ser compreendidas com o auxílio do professor(a).

Como avaliação, no mesmo site onde são encontradas as figuras, os alunos poderão também brincar com diversos jogos existentes. Para essa aula foram selecionadas as palavras cruzadas e o caça-palavras.

SITES

www.mes-english.com/flashcards/fruit/php

www.southernfood.about.com/od/fruitsalad/r/bl90612fhtm

SÉRIE 5ª série

QUANTIDADE DE AULAS Quatro

Plano de ação B

Série: Ensino médio

Número de aulas: 2 horas/aula

Objetivo Geral:

- Promover o “reading”, o “listening” e o debate sobre um tema atual e de interesse dos adolescentes.
- Favorecer a capacidade de interpretação e argumentação sobre o tema proposto, utilizando para tanto, recursos auditivos e visuais extraídos da Internet.

Objetivo Específico:

- Oportunizar aos alunos a análise cognitiva do que lêem e das imagens que assistem a fim de que o contexto facilite para uma melhor compreensão da letra trabalhada.
- Explorar o tema abordado “*Bullying*” e incentivar a participação de todos numa conversa e reflexão coletiva sobre o assunto.
- Ampliar o vocabulário dos alunos.

Metodologia:

- Proporcionar aos alunos uma primeira audição de uma música escolhida.
- A música deve ter como tema central a questão do “bullying”;
- Com a letra em mãos, extraída do site oficial da banda, promover uma exposição sobre uma possível interpretação com base no conhecimento prévio do vocabulário dos alunos.
- Em seguida, reproduzir em DVD o clipe da música para que os alunos façam uma segunda interpretação da mesma, e assim verifiquem se assistindo ao vídeo, mudam o que haviam concluído anteriormente;
- Favorecer para que todos participem.
- O clipe deve conter cenas que condigam com a letra da música, a fim de facilitar a interpretação;
- Ao final desta etapa, entregar cópias de um texto sobre “*Bullying na escola*” e prosseguir com as discussões.
- Para finalizar, pedir que os alunos respondam a um pequeno questionário que contenha apenas perguntas pessoais e espontaneamente possam vir a explicar suas respostas para a classe.

Referência:

<http://www.youtube.com>

<http://www.direct.gov.uk/>

Plano de ação C

Proposta de leitura em ambiente tecnológico - laboratório de informática

Plano de ação: Trabalhar conhecimentos prévios sobre a linguagem *web* e os hipertextos. Verificar a regularidade com que os alunos acessam a Internet. Apresentar a proposta de trabalho: navegar o *site*: www.tolearnenglish.com e fazer leitura de charges e das histórias em quadrinhos.

Espera-se que aluno conheça um pouco o ambiente *web* para que possa interagir com o *site* em suas múltiplas possibilidades de uso.

Ao final, o aluno deve elaborar um relato do que compreendeu da linguagem das charges e histórias em quadrinhos (leitura de imagem e linguagem, muitas vezes, informal).

Gênero textual: charges e histórias em quadrinho.

Objetivo: Proporcionar ao aluno interação com a língua inglesa, através de *sites* educacionais que trazem repertório da LEM de forma lúdica, interessante e contextualizada. Disponibilizar o contato com o gênero textual charges, aguçando a leitura crítica e interpretativa do aluno.

Almeja-se que o aluno, ao utilizar os diferentes recursos tecnológicos, aprenda também a planejar, a trabalhar em equipe, manusear a ferramenta computador e a linguagem *web*, e a expressar o que compreendeu.

Metodologia: Apresentar o *site* acima mencionado. Indicar o *link* que disponibilizará a visualização de charges e histórias em quadrinhos em língua inglesa.

Contemplar as habilidades: reading and writing.

Avaliar os alunos durante a navegação, quanto à participação e empenho na realização da proposta de leitura, capacidade de interpretação e dedução.

Orientar a leitura, de forma que possa ser significativa.

O aluno poderá utilizar-se de tradutor *on line*, desde que compreenda a necessidade da interpretação adequada, o que, muitas vezes, não ocorre com o auxílio do tradutor *on line*, simplesmente.

Após a navegação, dividir os alunos em equipe para a produção de um pequeno texto.

Estima-se que serão necessárias duas aulas de cinquenta minutos para a realização dos trabalhos.

Avaliação: Utilizar como parâmetro de verificação da aprendizagem a avaliação formativa e diagnóstica.

Série: O *site* indicado no presente trabalho está direcionado aos alunos do ensino fundamental em suas séries finais.

Referências:

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética.

PROINFO – Programa de Inclusão Digital do Estado do Paraná.

VALENTE, José Armando. Por quê o computador na Educação?

COSTA, Sergio Roberto. Hipertextos ciberespaciais: mutações do ler-escrever.

5.4.1 Avaliação do Plano de ação

A análise do Plano de ação A revelou características da concepção instrucionista de informática na educação. Isso porque, o Plano de Ação A apresentou como objetivo a aprendizagem de vocabulário e o estudo do tipo textual injuntivo, por meio do texto, receita.

Ainda que os encaminhamentos das atividades a serem realizadas no laboratório de informática fossem descritos passo a passo e foram indicados 2 (dois) *sites* para navegação dos aprendizes, esse Plano de ação caracteriza-se como instrucionista por não sugerir situações desafiantes aos aprendizes que permitam contextualizar as informações e os conteúdos estudados.

Outro dado que merece destaque é o fato do texto selecionado para o estudo ser um texto instrucional. A receita representa um gênero textual cuja funcionalidade é basicamente a instrução. Logo, a opção por esse gênero corrobora para a manutenção de práticas de ensino de línguas com ênfase na aquisição de vocabulário e na memorização de verbos de ação. Por ser composta por linguagem objetiva com verbos no modo imperativo a perspectiva de aprendizagem instrumental da língua ganha destaque nesse Plano de ação. O gênero textual selecionado indica a fundamentação em uma concepção estruturalista de língua e instrucionista da informática na educação que tornam-se evidentes com a proposta de utilização de atividades de memorização de vocabulário e de jogos (palavras-cruzadas e caça-palavras). Nesse contexto, o uso da Internet como um instrumento para realização de modelos didáticos tradicionais para o ensino de estrutura da língua (código) fez com que esse Plano de ação fosse analisado como instrucionista já que a Internet foi inserida como recurso para a manutenção de práticas tradicionais de ensino de inglês.

Para Valente (1993, 1999) a mudança dos meios para a realização das mesmas práticas pedagógicas revela a manutenção de uma perspectiva de educação com ênfase na transmissão de conhecimento.

Em uma abordagem construcionista, os conteúdos abordados no Plano de ação A poderiam estar relacionados a atividades desafiadoras e significativas para a

efetiva construção de conhecimento do aprendiz. Mesmo com o uso do gênero textual Receita, as atividades poderiam ser organizadas de forma a permitir ao aprendiz a contextualização das informações e a relação com algum tema que suscitasse a pesquisa e colaboração dos alunos. Reiterando a nossa concepção de informática na educação, não é a tecnologia que promove ou não a inovação na educação e sim o uso que se faz dela.

Por outro lado, os Planos de ação analisados como *Construcionistas* apresentaram propostas para o uso da Internet como ferramenta propícia à construção de conhecimento em inglês.

O Plano de ação B apresentou como objetivo o debate sobre o tema *Bullying*. Ao contrário do Plano anterior, a ênfase está na reflexão sobre um tema norteador e não na aquisição de vocabulário. As atividades de leitura e interpretação tanto da linguagem verbal quanto não-verbal revelaram a concepção de língua como prática social.

Ao contemplar o uso de vídeos e a audição de músicas, o Plano de ação B indica maior flexibilidade para a participação dos aprendizes no debate sobre o tema. A ênfase das atividades está na criação de situações em que o aprendiz possa ampliar o seu conhecimento e tenha condições de elaborar o seu próprio ponto de vista sobre um tema relevante como o *Bullying*. O estudo do vocabulário, a tradução da música e as atividades de compreensão do texto aparecem como atividades secundárias, dado que revela a superação do modelo tradicional de ensino de língua estrangeira com ênfase no estudo da estrutura da língua. Por essa razão, o Plano de ação B atende aos pressupostos da abordagem construcionista de educação uma vez que sugere o uso da Internet como ferramenta para ampliar as situações de aprendizagem do idioma.

No construcionismo (PAPERT, 1988, 2008; VALENTE, 1993, 1999, 2002; ALTOÉ, 2001) as situações de ensino são norteadas pelo professor que atua orientando os aprendizes ao longo das atividades. A ênfase do construcionismo está no processo de construção de conhecimento e não nos resultados a serem alcançados.

Nessa perspectiva, o Plano de ação C apresentou como objetivo a leitura na Internet. Os gêneros textuais propostos para leitura foram a Charge e a História em

quadrinhos. Assim como o Plano anterior, as atividades de leitura e o estudo da linguagem em suas diferentes manifestações; verbal e não-verbal também foram contempladas. Por meio da atividade de leitura na Internet o objetivo do Plano de ação C foi o de favorecer a atividade de leitura crítica e significativa dos gêneros textuais selecionados.

Ambos os Planos de ação B e C apresentaram propostas para o uso da Internet como ferramenta capaz de proporcionar ao aprendiz o contato com a linguagem em suas diferentes manifestações na prática social. As atividades de leitura crítica e interpretação revelaram a ênfase no processo de construção de significado por meio de atividades colaborativas e dinâmicas com o uso da Internet. Ao integrar recursos como o texto, o vídeo, o áudio, o dicionário on-line, o uso da Internet pode corroborar na compreensão da língua não como um conjunto de códigos e sim como uma produção histórica e socialmente construída, que evolui conforme o uso na prática social. Essa perspectiva de ensino de inglês articulada com o uso da Internet como fonte de informação aponta a constituição de uma prática pedagógica construcionista.

Consoante com os pressupostos estabelecidos pelas DCE (PARANÁ, 2008) o estudo de uma língua estrangeira deve possibilitar ao aprendiz conhecer a língua e a cultura do outro, como condição para refletir e compreender sua língua e cultura. Desse modo, os Planos de ação B e C aqui analisados como construcionistas apresentaram alternativas para o ensino e a aprendizagem contextualizados de Língua Inglesa com o uso da Internet.

Nesses Planos de ação o papel do aprendiz evidenciou-se mais ativo por meio de atividades que lhe possibilitam a participação efetiva, a pesquisa, o levantamento de hipóteses, a discussão e a reflexão (PAPERT, 1988, 2008; VALENTE, 1993, 1999, 2002; ALTOÉ, 2001; PENATI, 2005). Por essa razão, dos 3 (três) Planos de ação elaborados por colaboradores, os Planos de ação B e C apresentaram a possibilidade de utilização da Internet como ferramenta pedagógica que favorece a construção de conhecimento do aprendiz, por essa razão, esses Planos foram analisados como construcionistas.

5.5 Avaliação do curso pelos colaboradores da pesquisa – Executores e Depuradores

Ao longo dos 5 (cinco) encontros presenciais o Instrumento de coleta de dados e o Registro de atividades formativas possibilitaram a coleta de dados dos colaboradores. Ao término de cada encontro presencial além dos dados coletados foram realizadas conversações com os colaboradores a fim de conhecer as impressões e as opiniões sobre as atividades realizadas.

Os dados coletados durante o curso de extensão possibilitaram a categorização da população de pesquisa em 2 (dois) grupos - os Executores e os Depuradores. A referida categorização tomou como base as etapas descritas no ciclo reflexivo de Valente (1993). Assim, durante as atividades presenciais e a distância, a participação nas enquetes do e-grupo, a elaboração do Instrumento de coleta de dados e do Registro de atividades formativas bem como a elaboração do Plano de ação subsidiaram a categorização dos colaboradores em Executores e Depuradores. Conforme o ciclo reflexivo descrito por Valente (1993, 1999, 2002) o sujeito atua com o computador percorrendo as seguintes etapas; **descrição-execução-reflexão-depuração-descrição**.

A intervenção formativa realizada por meio do curso de extensão buscou o desenvolvimento da análise crítica e reflexiva do colaborador para atuação com a Internet. Para categorizar os colaboradores em Executores ou Depuradores foi considerado o nível de depuração alcançado pelos colaboradores tanto na realização das atividades de avaliação de *sites* educativos quanto na elaboração do Plano de ação. Vale ressaltar que a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo participante o tornaria colaborador da pesquisa e, por essa razão, somente os dados dos colaboradores foram analisados.

Sendo assim, dos 17 (dezessete) colaboradores que assinaram o referido documento concordando em ceder seus dados para a pesquisa, 10 (dez) colaboradores ainda não haviam alcançado o nível de reflexão-depuração necessário para uma nova descrição. Isso porque, ao longo de seu desempenho nas atividades demonstrou menor interesse, flexibilidade e aceitação do uso da Internet

em sua prática pedagógica. Os demais colaboradores, no total de 7 (sete) demonstraram ao longo das atividades e da coleta de dados maior receptividade e motivação no uso da Internet como uma ferramenta capaz de auxiliar a construção de conhecimento do aprendiz. Por essa razão, a partir desse momento os colaboradores da pesquisa são identificados como Executores e Depuradores conforme as etapas do ciclo reflexivo de Valente (1993).

Durante o curso de extensão o grupo dos Depuradores demonstrou maior aceitação e motivação para realizar mudanças em sua prática com o uso da Internet, dado que pode ser constatado nos relatos e na reflexão alcançada por esse grupo.

O uso pedagógico da Internet no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa requer mudança de atitude do professor e adequação de metodologia. Requer também aceitação do desafio de refletir sobre a própria prática, uma vez que, o uso de tecnologias como ferramentas de aprendizagem exige do professor pesquisa e desenvolvimento de práticas diferenciadas. Esse nível de reflexão favorece o desenvolvimento da análise crítica e de atitudes engajadas do professor na busca por materiais alternativos que favoreçam a construção de conhecimento do aprendiz.

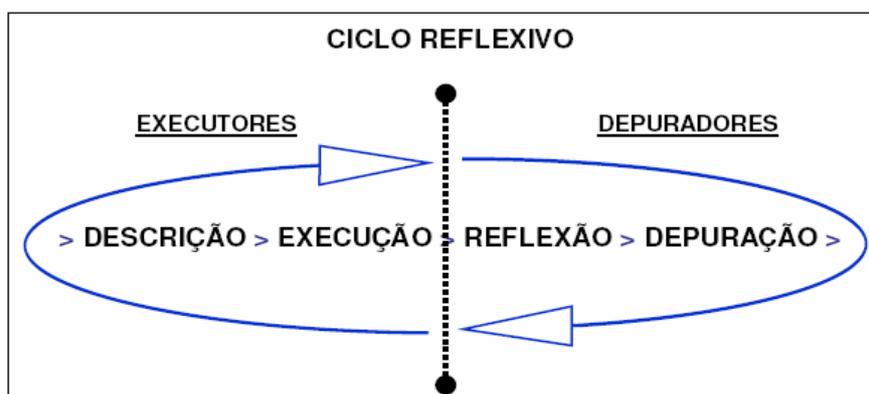
Entretanto, incluir o uso da Internet na sala de aula não garante a mudança na aprendizagem. Promover mudanças no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa com o uso dessa Internet requer alteração no papel do professor e criação de objetivos específicos consoante com as atividades propostas com a tecnologia. Isso significa dizer que, embora o professor tenha conhecimento operacional (funcionamento) da tecnologia, a articulação com conhecimentos teórico-reflexivos que lhe possibilitem vislumbrar práticas pedagógicas adequadas ao ensino da disciplina com a qual atua. Acrescentamos ainda, a necessidade de o professor compreender o papel da tecnologia em sua prática, que na abordagem construcionista, representa uma ferramenta conduzida pelo aprendiz.

Na abordagem construcionista, o desenvolvimento da autonomia e da reflexão diante das tecnologias são atitudes fundamentais do professor. Até porque, como já abordado nessa pesquisa a tecnologia por si não tem a capacidade de mudar a educação. Torna-se pois, necessário rever a atuação do professor para que a tecnologia efetivamente favoreça a construção do conhecimento e o

desenvolvimento da autonomia do aprendiz (PAPERT, 1988, 2008; VALENTE, 1993, 1999, 2002, ALTOÉ, 2008).

No contexto dessa pesquisa, as ações pedagógicas propostas no curso de extensão cumpriram o objetivo de motivar a análise crítica e a reflexão dos colaboradores sobre a viabilidade de uso da Internet como ferramenta pedagógica. As etapas do ciclo reflexivo de Valente (1993) subsidiaram o acompanhamento e a identificação do nível de reflexão alcançado pelo colaborador durante o curso de extensão. A categorização dos 2 (dois) grupos de colaboradores em Executores e Depuradores pode ser representada da seguinte forma.

Ciclo reflexivo na pesquisa



Layout 04. Fonte: Representação da pesquisadora no contexto da pesquisa, 2009.

O primeiro grupo composto por 10 (dez) colaboradores representa os Executores. O que caracteriza este grupo é a realização das atividades propostas nas etapas presencial e a distância e o nível de reflexão apresentado pelos mesmos durante a realização das atividades e da coleta de dados.

Os dados cedidos pelos Executores revelaram a presença de concepções de informática na educação fundamentadas na perspectiva tecnicista (SKINNER, 1972; MIZUKAMI, 1986). Os dados analisados durante as atividades e a partir da análise do Plano de ação revelaram também que a concepção de ensino e de Língua Inglesa desse grupo fundamenta-se na transmissão de conhecimentos gramaticais. Nesse sentido, o uso da Internet auxilia a aprendizagem de Língua Inglesa na medida em que permite ao aprendiz a interação com os aspectos estruturais do

idioma em questão. Essa influência da aprendizagem instrumental de uma língua estrangeira é enfatizada com o uso de *sites* educativos com atividades de memorização e de exercícios-e-prática (VALENTE, 1993, 1999). O grupo dos Executores revelou pouco conhecimento operacional e teórico-reflexivo, além do que indicaram o uso da Internet na educação como uma modernização de práticas tradicionais. Dito isso, os Executores mostraram-se menos receptivos e motivados em realizar mudanças em sua prática pedagógica com o uso da Internet, que nesse caso, representou apenas mais um recurso atraente em sua prática do que uma ferramenta capaz de ampliar as situações para construção de conhecimento.

Para os Executores, conforme os dados revelam, o saber fazer é enfatizado em detrimento do porquê fazer, como consequência, os colaboradores buscaram no curso de extensão respostas prontas e modelos didáticos para serem replicados em sua sala de aula, dado que pode ser constatado no Registro de atividades formativas n. 01.

Faça uma avaliação desse primeiro encontro.

Não atingiu minhas expectativas por ser muito teórico mas compreendo a necessidade disso e sei que os próximos serão diferentes (Smile).

Bom, apesar de querer que fosse algo mais voltado para a informática (Tess).

Foi cansativo por causa da exposição...teórica. Entendo que era necessário...porém (Mother).

Na exposição do grupo de Executores torna-se evidente a busca por conhecimento prático em detrimento de fundamentação teórica e de atividade reflexiva. O espaço colaborativo do curso de extensão criado pela pesquisa representou para a maioria dos colaboradores o primeiro contato com aspectos teóricos da Informática na educação. Por essa razão, esperava-se que os colaboradores apresentassem atitudes mais engajadas e reflexivas durante as atividades. Todavia, a atitude dos Executores em busca de respostas e conhecimentos pragmáticos revelaram a concepção de formação continuada desses profissionais, que conforme foi identificado representa uma oportunidade para conhecer novidades pedagógicas para serem aplicadas em sua sala de aula.

As ações pedagógicas proporcionadas durante o curso de extensão fundamentaram-se na necessidade de criar um espaço colaborativo. Por espaço colaborativo entendemos como a oportunidade de articular conhecimento operacional e teórico-reflexivo com atividades práticas realizadas pelo professor. O espaço criado pelo curso de extensão pretendeu possibilitar a formação de um grupo de professores por meio de atividades de leitura, pesquisa, análise e reflexão sobre a viabilidade de uso da Internet no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa. Acreditamos que essa formação continuada, ainda que em tempo breve, permitiu aos colaboradores que atuam na escola pública a ampliação de conhecimentos sobre o tema e o início de um processo de reflexivo.

Segundo Valente (1993, 1999), a formação continuada de professores para o uso da Informática na educação precisa possibilitar além do estudo teórico a participação efetiva em atividades práticas. Ainda segundo o pesquisador, “o professor necessita ser formado para assumir o papel de facilitador dessa construção de conhecimento e deixar de ser o ‘entregador’ da informação” (VALENTE, 1999, p. 109).

Por outro lado, o grupo de Depuradores apresentou-se mais flexível à proposta do curso e suscetíveis à mudança em sua prática pedagógica resultando no maior comprometimento durante as atividades. Dado que pode ser constatado no Instrumento de coleta de dados final.

O que você achou das atividades realizadas ao longo dos encontros?

Bastante práticas. Auxiliam nas atividades (principalmente) de sala de aula (Alegria).

Achei de grande valia, pois proporcionou o acesso a sites e informações muito pertinentes para o cotidiano do professor (Brigitte).

Interessantíssimas, por esclarecer métodos para uso pedagógico da Internet (Gel).

Gostei muito aprendi bastante, as aulas foram divertidas e proveitosas (Rabbit).

Ótimo, demonstrou as possibilidades de uso do computador (Heaven).

A atividade reflexiva no contexto da abordagem construcionista de educação torna-se possível com a criação de situações de aprendizagem que permitam a contextualização, o levantamento de hipóteses, a descoberta e o desenvolvimento da autonomia (PAPERT, 1988, 2008; VALENTE, 1993, 1999).

Comente o seu desempenho durante o curso.

O curso foi muito proveitoso para mim, contudo, ficou uma “lacuna” pois não estou em sala de aula para praticar o que aprendemos aqui” (Alegria).

Realizei as atividades solicitadas, procurei aproveitar as informações e o conhecimento sobre o uso da internet na educação e procurarei colocá-lo em prática em minhas experiências futuras (Brigitte).

Aumentou o meu interesse pelo uso da Internet, antes eu somente fazia uso pessoal para e-mails; agora, a todo o momento faço uso para pesquisas pedagógicas tanto para Inglês como Português e Artes (Gel).

Na prática escolar busquei utilizar-me dos novos conhecimentos adquiridos pelo curso e vivenciá-los de imediato (Heaven).

Melhorei bastante, não só na minha reflexão e análise dos sites que melhorarão minhas aulas como na navegação da internet (Rabbit).

Na avaliação dos Depuradores é possível perceber o processo de reflexão e depuração sobre a sua própria trajetória ao longo das ações pedagógicas do curso. Essa atividade de reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem permitiu aos Depuradores conhecer a sua realidade como profissional da educação e vislumbrar alternativas para transformação de sua prática pedagógica (ALTOÉ, 2001). Na abordagem construcionista para o uso da informática na construção de conhecimento, esse nível de tomada de decisão é imprescindível para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Acreditamos que os professores terão condições de atuar criticamente com tecnologias na medida em que participarem de espaços formativos em que teoria e prática sejam articuladas. Entretanto, para o aproveitamento desses espaços formativos torna-se necessário que o professor assuma o papel de aprendiz permitindo-se correr riscos e aventurar-se em situações desafiadoras e inovadoras. Além disso, o professor precisa compreender que a formação continuada representa

uma oportunidade para o seu engajamento intelectual e desenvolvimento profissional.

5.5.1 Avaliação do curso pela pesquisadora

O curso de extensão possibilitou a articulação entre o estudo teórico e a atividade prática com a Internet. Mesmo com o alto nível de expectativa dos colaboradores da pesquisa em relação aos conhecimentos que seriam adquiridos em 40h, o resultado do curso foi satisfatório. Dos 24 professores inscritos no curso, 17 aceitaram colaborar com a pesquisa, dos quais 07 (sete) apresentaram maior receptividade à proposta do curso e aceitaram o desafio de refletir sobre a sua própria condição de professor de Língua Inglesa vislumbrando alternativas para a mudança de sua prática com o uso da Internet.

Embora, tornou-se evidente a expectativa do grupo de Executores na busca por modelos pedagógicos e conhecimentos operacionais, no geral percebeu-se a preocupação dos professores da rede pública com a renovação em sua prática pedagógica. Dado que pode ser constatado nos relatos ao longo das atividades presenciais, em que os colaboradores expressaram a expectativa de conhecer no curso alternativas práticas para o uso pedagógico da Internet. Essa situação revelou também a concepção do grupo sobre a formação continuada como um tempo e espaço no qual se consegue modelos didáticos para serem replicados em sala de aula.

Além disso, a postura pouco receptiva dos Executores também indicou que o processo de mudança na prática pedagógica requer primeiramente o engajamento do professor e a tomada de decisão sobre a necessidade da mudança. Fatores como o pouco conhecimento da ferramenta Internet aliado ao posicionamento pouco receptivo à proposta do curso foram diagnosticados como entraves ao desenvolvimento pleno das ações pedagógicas da pesquisa. Acrescenta-se também, o fato da ministrante/pesquisadora, na ocasião do curso, não fazer parte do corpo docente da escola pública, o que no início corroborou para o distanciamento

entre os colaboradores e a ministrante/pesquisadora. A partir dos dados coletados acredita-se que esse distanciamento também esteja relacionado à dificuldade dos Executores engajar-se ativamente em um projeto colaborativo com vistas à reflexão sobre a própria prática.

Todavia, mudar a prática pedagógica não é tarefa fácil. Os colaboradores ao fazerem suas escolhas metodológicas o fazem com base na formação e no conhecimento que tiveram ao longo de seu processo formativo. Diante disso, o primeiro passo para a mudança de atitude em relação ao uso da informática, parte da tomada de decisão do professor sobre a necessidade de seu uso no contexto da disciplina em que atua. O segundo, refere-se ao engajamento nas atividades e nas oportunidades de construção de conhecimento com tecnologias em que participam. Por essa razão, é interessante notar que a pouca flexibilidade apresentada pelos colaboradores Executores no que se refere o uso da Internet no ensino e na aprendizagem de inglês, nem sempre é resultado da falta de interesse dos mesmos, como já abordado anteriormente. As condições de trabalho dos profissionais da educação aliada às oportunidades de atualização determinam em grande medida os caminhos percorridos pelo professor bem como suas escolhas metodológicas.

Sendo assim, apontamos o repensar sobre os modelos de formação de professores de Língua Inglesa como o ponto de partida para a mudança na prática para o uso pedagógico da Internet como ferramenta de aprendizagem desse idioma.

Acreditamos ainda, que quanto mais conhecimento o professor tiver das limitações e das possibilidades do uso da Internet como ferramenta de aprendizagem, maiores serão as possibilidades para a inovação da prática pedagógica.

Nesse sentido, o acesso a cursos de atualização e aperfeiçoamento representa uma oportunidade rica e produtiva para o professor de inglês da escola pública, haja vista, que por meio desses espaços formativos tem a oportunidade de aproximar-se da teoria e por meio dela subsidiar uma prática reflexiva. Vale ressaltar ainda, o papel das instituições de ensino superior na elaboração de projetos e programas de formação inicial e continuada que contemplem o uso pedagógico das TIC na educação. Segundo Valente (1993) um curso de formação de professores

[...] deve prover situações onde os participantes possam praticar o que aprendem durante o curso, criticar e refletir sobre sua prática, e, baseado na reflexão e nos conflitos vividos, depurar sua atitude. Entretanto, não deve ser pretensão do curso a criação de condições para que a mudança ocorra durante o mesmo. Essa mudança pode ocorrer durante ou após o final do curso. O que é importante é que ela eventualmente ocorra (VALENTE, 1993, p. 116).

O professor de Língua Inglesa que tiver a oportunidade de discutir, estudar, pesquisar e aplicar as experiências de uso do computador e da Internet em sua prática pedagógica terá subsídios para a elaboração de seus próprios materiais didáticos. É claro que o uso da Internet na educação não representa a solução para os problemas de aprendizagem. De acordo com Valente (1999) “[...] não é o computador que permite ao aluno entender ou não um determinado conceito. A compreensão é fruto de como o computador é utilizado e de como o aluno está sendo desafiado na atividade de uso desse recurso (VALENTE, 1999, p. 46).

Dessa forma, as tecnologias potencializarão os espaços para construção de conhecimento na medida em que o seu uso superar a concepção instrucionista de educação. Para tanto, devem-se criar espaços de formação em que o professor que atua na rede pública de ensino possa conhecer a ferramenta e vislumbrar alternativas de trabalho por meio delas.

O participante do curso deve vivenciar situações onde a informática é usada como recurso educacional, a fim de poder entender o que significa o aprendizado através da informática, qual o seu papel como educador nessa situação, e que metodologia é mais adequada ao seu estilo de aprendizagem (VALENTE, 1993, p. 116-117).

Assim, para que o uso da Internet na educação alcance os propósitos desejados torna-se imprescindível o desenvolvimento de alternativas metodológicas específicas para o uso pedagógico dessa ferramenta. A partir das análises do uso da Internet no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa nos limites do referencial aqui adotado, sugere-se a formação do professor para a compreensão do seu papel em situações de aprendizagem mediadas por tecnologias. Essa compreensão deve ser consoante com a abordagem de educação como um processo constante de construção de conhecimento. O desenvolvimento de metodologia adequada para o uso pedagógico da Internet fundamentado em uma

abordagem construcionista de educação pode favorecer a construção do conhecimento do aprendiz por meio de situações em que a autonomia e o desafio sejam motivados.

Em outras palavras, o uso do computador e da Internet na educação deve superar a perspectiva de máquina de ensinar e ser compreendido como uma mídia interativa. Nesse sentido,

[...] o computador passa a ser uma ferramenta educacional, uma ferramenta de complementação, de aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade do ensino [...] ao invés de memorizar informação, os estudantes devem ser ensinados a buscar e a usar a informação (VALENTE, 1993, p. 05).

Dado incontestável, o uso das tecnologias da informação e comunicação na educação como ferramentas ainda não são amplamente conhecidas pelos professores. Além da criação permanente de espaços formativos nos quais os professores tenham condições de conhecer as ferramentas e vislumbrar alternativas para utilização em sua prática pedagógica, torna-se necessário refletir sob qual abordagem de educação as tecnologias devem ser utilizadas.

Por fim, acreditamos que o professor de inglês que conhecer as potencialidades da Internet para a construção de conhecimento do aprendiz terá condições de criar diferentes situações que desafie o aprendiz a engajar-se mais em sua aprendizagem. Nesta perspectiva, conhecer o que se pode realizar com as tecnologias em qualquer área do conhecimento significa possibilitar ao professor a realização de uma prática pedagógica se não inovadora, pelo menos reflexiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou a realização de um curso de extensão para uma população de pesquisa composta por 17 colaboradores. Ao longo das ações pedagógicas, presencial e a distância, constatou-se a necessidade de criação permanente de espaços para formação de professores que já atuam na escola pública. Isso porque, utilizar pedagogicamente as tecnologias requer a adequação de metodologia e de objetivos.

Ao delinear a questão problematizadora; *é possível criar um espaço colaborativo para professores de Língua Inglesa para o estudo e a pesquisa das potencialidades da Internet no ensino e na aprendizagem desse idioma?* A revisão da literatura nos permitiu levantar a hipótese de que os professores que atuam na escola pública têm pouco acesso a conhecimentos teóricos e práticos em Informática na educação. Por essa razão, o objetivo geral da pesquisa foi realizar uma intervenção formativa para a inovação da prática pedagógica do professor de Inglês com o uso da Internet. Para tanto, foi realizado um curso de extensão com ações pedagógicas (presencial e a distância) que permitissem a mudança na prática do professor para o uso crítico e reflexivo da Internet como ferramenta pedagógica.

Acreditamos que ao redimensionar a formação do professor de inglês para atuação crítica com tecnologias da informação e comunicação deve-se levar em consideração a concepção de língua e a abordagem de educação que fundamenta a sua prática pedagógica.

Dado inconteste, a Internet como fonte de informação e canal de comunicação amplia o acesso tanto do professor quanto do aprendiz a um volume grande de materiais em Língua Inglesa. Diante disso, acreditamos que o professor com atitude crítica e reflexiva tem condições de atuar com as tecnologias e delas fazer uso a favor da construção de conhecimento do aprendiz.

Ao longo do levantamento e da análise de dados durante a pesquisa foi possível constatar as potencialidades da Internet na aprendizagem de Língua Inglesa. Entretanto, tornou-se evidente também que inserir essa tecnologia na prática pedagógica não é tarefa fácil, uma vez que depende da ação planejada e

intencional do professor em utilizar adequadamente essa ferramenta em sua prática. Além disso, constatamos que em muitos casos, o próprio professor não tem acesso a essa tecnologia, o que aponta para a necessidade de implementação de projetos para a inclusão digital do professor.

A realização de uma pesquisa-ação por meio de ações pedagógicas em um curso de extensão para professores de Língua Inglesa da rede pública revelou a necessidade de criação de novos espaços formativos nos quais os professores possam construir conhecimentos sobre as tecnologias para então optarem em utilizá-las ou não em sua prática pedagógica.

A presente pesquisa possibilitou a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos na formação continuada de um grupo de professores. Entretanto, durante a realização do curso de extensão surgiram limitações na realização plena das atividades planejadas, quais sejam; a dificuldade de leitura prévia dos textos pelos colaboradores; a dificuldade de um grupo de colaboradores na navegação pelo e-grupo; a lentidão da conexão da Internet do laboratório de informática utilizado e por fim, a impossibilidade dos colaboradores aplicarem o Plano de ação elaborado. Acreditamos que tais entraves identificados ao longo da pesquisa tenham motivado a reflexão da pesquisadora, tanto sobre a sua metodologia ao longo do curso de extensão quanto sobre sua atitude como pesquisadora. Mesmo porque, ao optar pela metodologia da pesquisa-ação, tanto os colaboradores quanto o pesquisadora inseriram-se em um ciclo de reflexão na e sobre a ação.

Dessa forma, a reflexão da pesquisadora sobre os dados e sobre a sua própria atuação aponta para a necessidade de novas pesquisas na área para o aprofundamento do tema e para o desenvolvimento de novas iniciativas que lhe possibilite atuar na formação de professores para atuação com tecnologias. Até porque, a abordagem construcionista de educação requer a mudança de atitude e o redimensionamento do papel do professor e do aprendiz, dado que ainda inspira reflexão e maior conhecimento.

Embora, os resultados alcançados com a pesquisa sejam positivos, o processo de mudança na prática pedagógica desse grupo de professores demanda tempo e novos espaços para a continuidade da atividade reflexiva iniciada como

curso de extensão. Como já apresentado, a não aplicação do Plano de ação dos colaboradores impossibilitou a avaliação sobre a mudança na prática do professor.

Outro dado que merece destaque é o fato de um grupo de colaboradores da pesquisa apresentar conhecimento inicial no uso da Internet, revelando que ainda há um grande caminho a ser percorrido na formação e na motivação desses colaboradores para a construção de conhecimento sobre essa tecnologia como ferramenta de aprendizagem. Embora as TIC sejam cada vez mais pesquisadas e utilizadas como ferramentas de aprendizagem, os sujeitos da presente pesquisa revelaram ter pouco acesso a espaços formativos que o capacite a utilizar a informática na educação.

Percebeu-se também que mesmo com a instalação de laboratórios de informática nas escolas estaduais há quase 05 anos como parte integrante do Programa Paraná Digital, os dados coletados com o grupo revelaram que as tecnologias da informação e comunicação ainda não fazem parte da prática pedagógica do professor.

Com as leituras e as análises realizadas, nos limites do referencial adotado, encerra-se uma importante fase do processo formativo da pesquisadora e inicia uma nova etapa para construção de conhecimento. Sendo assim, buscar-se-á a continuidade nos estudos e nas pesquisas sobre a formação do professor para o uso crítico e reflexo de tecnologias em sua prática pedagógica. Até porque, o pouco interesse e até receio do professor em utilizar as tecnologias disponíveis na escola revela o estabelecimento de crenças entorno das tecnologias da informação e comunicação como ferramentas que ainda não foram efetivamente incorporadas pela cultura escolar, o que precisa ser superado para que haja efetivas inovações na educação.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, Anair. A gênese da informática na educação em um curso de pedagogia: ação e mudança da prática pedagógica. (Tese de Doutorado em Educação: Currículo) São Paulo: PUC, 2001.

ALTOÉ, Anair. Processo tecnicista. In: ALTOÉ, A. [et al]. Didática: processos de trabalho em salas de aula. Maringá: Eduem, 2005.

ALTOÉ, Anair. O professor em atuação no ambiente informatizado. In: ALTOÉ, A. (org). Temas de educação contemporânea. Cascavel: Edunioeste, 2008.

BEHRENS, Marilda A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 3 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio. Da chave de fenda ao laptop. Tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação. Petrópolis/Florianópolis: Ed. Vozes/Ed. UFSC, 2001.

BRITO, Gláucia da S.; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. "Pescópia" no ciberespaço: uma questão de atitude. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 5, n. 15, maio/ ago. 2005, p. 75-86.

BRITO, Gláucia da S.; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. Educação e novas tecnologias. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. Vol 1. 3 ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

CASTELLS, Manuel. A galáxia Internet: reflexões sobre Internet, negócios e sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COLL, Cesar. Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem In: COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J., Desenvolvimento psicológico e educação. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLL, Cesar; SOLÉ, I. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C., [et al] O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1996.

COX, Kenia K. Informática na educação escolar. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

CRYSTAL, David. English as a global language. 2 edition. Cambridge University Press, 2003.

CRYSTAL, David. Language and the Internet. Cambridge University Press, 2000.

FRANCO, Sérgio R. K. O construtivismo e a educação. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

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

HOBBSAWM, Eric J. Da Revolução Industrial Inglesa ao imperialismo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1979.

KENSKI, Vani M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LÉVY, Pierre. O que é virtual? Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A. C. (org). Hipertexto e gêneros digitais. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

MATTELART, Armand. A globalização da comunicação. Tradução de Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

MATTELART, Armand. História da sociedade da informação. 2 ed. Revista e atualizada. Tradução Nicolas N. Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MENDES NETO, F. M.; BRASILEIRO, F. V. E-grupo: Um ambiente para suporte à aprendizagem colaborativa baseada na web. (Dissertação de mestrado em informática) Paraíba: UFPB, 2000. Disponível em: <http://fubica.lsd.ufcg.edu.br/hp/publicacoes/artigos/mnb.pdf> acesso em 04/05/2009.

MIZUKAMI, Maria da G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria C. Subsídios para fundamentação do programa nacional de informática na educação (ProInfo). SEED/MEC, 1997.

MORAES, Maria C. Novas tendências para o uso das tecnologias da informação na educação. Brasília, DF: 1998. Disponível em: <<http://www.edutec.net/Textos/Alia/MISC/edmcand2.htm>> acesso em 08/04/2009.

MORAES, Raquel A. Informática na educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, L. G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOROSOV, Ivete; MARTINEZ, J. Z. A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em Língua Estrangeira. Curitiba: Ibpex, 2008.

OLIVEIRA, Luciano A. de. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes C. de. (org). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PAIVA, Vera L. M. O. A www e o ensino de inglês. Revista de Linguística Aplicada. v. 1, n 1, 2001. p. 93-116.

PAIVA, Vera L. M. O. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: PAIVA, V. L. M. O., Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

PAIVA, Vera L.M.O. História do Material didático de língua inglesa no Brasil. In DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.17-56

PAIVA, Vera L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. (no prelo) Disponível em: <
<http://www.veramenezes.com/techist.pdf> acesso em 10/04/2009.

PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Tradução Sandra Costa. Edição Revisada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PAPERT, Seymour. Logo: computadores e educação. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna - DCE. Curitiba, 2008.

PIAGET, Jean. Epistemologia Genética. Petrópolis: Vozes, 1972.

PERIN, Jussara O. R. Ensino/aprendizagem de inglês em escolas públicas: um estudo etnográfico. Acta Scientiarum: human social sciences. Maringá. Vol. 05, n. 1, p. 113-118, 2003.

PENATI, Marisa M. Educação e computador: construindo a prática pedagógica em uma perspectiva construcionista, com alunas do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. (Dissertação de mestrado em Educação) Maringá: UEM, 2005.

PENATI, Marisa M., ALTOÉ, Anair. O construtivismo e o Construtivismo fundamentando a ação docente em ambiente informatizado. In: ALTOÉ, A. [et al] Educação e novas tecnologias. Maringá: Eduem, 2005.

PRADO, Maria E. B. B. O uso do computador na formação do professor: um enfoque reflexivo da prática pedagógica. Brasília: MEC/SEED/PROINFO, 1996.

RAPAPORT, Ruth. Comunicação e tecnologia no ensino de línguas. Curitiba: Ibpex, 2008.

SANCHO, Juana M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

SCHAFF, Adam. Sociedade informática. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade Paulista Brasileira, 1995.

SKINNER, Frederic. B. Tecnologia do ensino. São Paulo: Herder, 1972.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. online. 2005, vol.31, n.3. p. 443-466. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lang=pt acesso em 06/01/2010.

VALENTE, José A. (org). Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas, SP: Unicamp, 1993.

VALENTE, José A. (org). Análise de diferentes tipos de software usados na educação. In: VALENTE, J. A. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas, SP: Unicamp/NIED, 1999.

VALENTE, José A. Uso da Internet em sala de aula. *Educar*, Curitiba, Editora da UFPR. n. 19, 2002, p.131-146.

VALENTE, José A. A crescente demanda por trabalhadores mais bem qualificados: a capacitação para a aprendizagem continuada ao longo da vida. VALENTE, J. A., MAZZONE, J., et al (Org). Aprendizagem na era das tecnologias digitais. São Paulo: Cortez: FAFESP, 2007.

VALENTE, José A. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: Educação a distância: o estado da arte. LITTO, Frederic; FORMIGA, M. (org) São Paulo: Pearson do Brasil, 2009.

WARSCHAUER, Mike. On-line learning in second language classrooms. In: WARSCHAURER, M., KERN, R., Network-based language teaching. Cambridge University Press, 2000.

WARSCHAUER, Mike; HEALY, D. Computers and language learning: an overview. *Language teaching*, 31, 1998. p. 57-71.

ANEXOS

Instrumento de coleta de dados nº 01
PSEUDÔNIMO-
01) Nome completo
02) Pseudônimo escolhido para essa pesquisa
03) Idade
04) Curso de Graduação e ano de conclusão
05) Marque a formação e o ano de conclusão () especialização ano ____ () mestrado ano ____ () doutorado ano ____
06) Tempo de estudo de Língua Inglesa (exceto a graduação)
07) Certificado de Proficiência em Língua Inglesa e ano de obtenção
08) Tempo de atuação como professor de Língua Inglesa
09) Séries que atuou ou atua
10) Disciplina que lecionou com exceção de Língua Inglesa
<i>P.S.: Caro professor (a) colaborador (a), os dados expressos nesse instrumento de coleta de dados serão confidenciais e servirão apenas para o levantamento de dados para pesquisa. Sob hipótese alguma sua identidade será revelada. Obrigada pela colaboração!</i>

REGISTRO DE ATIVIDADES FORMATIVAS Nº 01
Pseudônimo escolhido para pesquisa _____
01) Qual a sua expectativa em relação ao curso?

02) Faça uma avaliação desse primeiro encontro.

<i>P.S.: Caro professor (a) colaborador (a), os dados expressos nesse instrumento de coleta de dados serão confidenciais e servirão apenas para o levantamento de dados para pesquisa. Sob hipótese alguma sua identidade será revelada. Obrigada pela colaboração!</i>

Instrumento de coleta de dados nº 02
PSEUDÔNIMO-
01) Dê uma nota de (0 a 100) para o seu nível de conhecimento em Língua Inglesa.
02) Qual das habilidades; reading, writing, listening and speaking é prioridade em sua prática pedagógica, por quê?
03) Das quatro habilidades acima descritas qual você encontra maior dificuldade? Comente.
04) Que materiais você utiliza para a elaboração de suas aulas?
05) Fale sobre a sua formação continuada.
06) Na sua opinião, qual o papel da Língua Inglesa na escola pública?
<i>P.S.: Caro professor (a) colaborador (a), os dados expressos nesse instrumento de coleta de dados serão confidenciais e servirão apenas para o levantamento de dados para pesquisa. Sob hipótese alguma sua identidade será revelada. Obrigada pela colaboração!</i>

REGISTRO DE ATIVIDADES FORMATIVAS Nº 02
PSEUDÔNIMO-
01) Qual a sua maior dificuldade nas atividades de hoje?
02) As discussões e as atividades realizadas lhe proporcionaram reflexão? Comente.
<i>P.S.: Caro professor (a) colaborador (a), os dados expressos nesse instrumento de coleta de dados serão confidenciais e servirão apenas para o levantamento de dados para pesquisa. Sob hipótese alguma sua identidade será revelada. Obrigada pela colaboração!</i>

Instrumento de coleta de dados nº 03	
PSEUDÔNIMO-	
01)	O que você entende por Informática aplicada à educação?
02)	Qual o seu sentimento em relação ao tema? (simpatia, desinteresse/indiferença, desconfiança, curiosidade) justifique sua resposta.
03)	Você leu ou estudou sobre Informática na educação? Quando? Onde?
04)	O seu conhecimento de informática é suficiente para utilizar essas ferramentas em sua prática pedagógica? Comente.
05)	Descreva brevemente as ações que realiza com o computador e a Internet.
<i>P.S.: Caro professor (a) colaborador (a), os dados expressos nesse instrumento de coleta de dados serão confidenciais e servirão apenas para o levantamento de dados para pesquisa. Sob hipótese alguma sua identidade será revelada. Obrigada pela colaboração!</i>	

REGISTRO DE ATIVIDADES FORMATIVAS Nº 03	
PSEUDÔNIMO -	
01)	Comente as atividades realizadas neste terceiro encontro.
02)	Na sua opinião, por que utilizar o computador e a Internet no processo de ensino e aprendizagem de línguas?
<i>P.S.: Caro professor (a) colaborador (a), os dados expressos nesse instrumento de coleta de dados serão confidenciais e servirão apenas para o levantamento de dados para pesquisa. Sob hipótese alguma sua identidade será revelada. Obrigada pela colaboração!</i>	

Instrumento de coleta de dados nº 04
PSEUDÔNIMO-
01) Você já frequentou o laboratório de informática da sua escola com os alunos? Comente.
02) Você já solicitou aos alunos a realização de pesquisa na Internet? Como foi a experiência?
03) Como você orienta ou sugere atividades de pesquisa para seus alunos na Internet?
04) Qual o papel do computador e da Internet no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa?
05) Qual o papel do professor em situações de aprendizagem em que o computador e a Internet são utilizados como recursos pedagógicos?
06) Como o uso do computador e da Internet podem proporcionar a construção do conhecimento do aluno de Língua Inglesa? E quais os limites de seu uso?
<i>P.S.: Caro professor (a) colaborador (a), os dados expressos nesse instrumento de coleta de dados serão confidenciais e servirão apenas para o levantamento de dados para pesquisa. Sob hipótese alguma sua identidade será revelada. Obrigada pela colaboração!</i>

REGISTRO DE ATIVIDADES FORMATIVAS Nº 04
PSEUDÔNIMO -
01) Comente as atividades realizadas neste quarto encontro.
02) Qual o lugar da pesquisa em sua prática pedagógica?
<i>P.S.: Caro professor (a) colaborador (a), os dados expressos nesse instrumento de coleta de dados serão confidenciais e servirão apenas para o levantamento de dados para pesquisa. Sob hipótese alguma sua identidade será revelada. Obrigada pela colaboração!</i>

Instrumento de Coleta de dados (final)
PSEUDÔNIMO-
01) O que você achou das atividades realizadas ao longo dos encontros?
02) Você já havia utilizado a ferramenta e-group do yahoo? Comente a sua experiência de uso do e-group: englishteacher_internet.
03) Comente o seu desempenho durante o curso.
04) Faça uma avaliação dos textos escolhidos e da metodologia utilizados?
05) Faça uma avaliação do desempenho da ministrante ao longo dos encontros.
06) Suas expectativas em relação ao curso foram atingidas? Comente.
07) Você tem alguma reclamação ou sugestão a fazer?
<i>P.S.: Caro professor (a) colaborador (a), os dados expressos nesse instrumento de coleta de dados serão confidenciais e servirão apenas para o levantamento de dados para pesquisa. Sob hipótese alguma sua identidade será revelada. Obrigada pela colaboração!</i>

REGISTRO DE ATIVIDADES FORMATIVAS FINAL
Pseudônimo-
01) Qual a sua maior dificuldade nas atividades de hoje?
02) As discussões e as atividades realizadas lhe proporcionaram reflexão? Comente.
<i>P.S.: Caro professor (a) colaborador (a), os dados expressos nesse instrumento de coleta de dados serão confidenciais e servirão apenas para o levantamento de dados para pesquisa. Sob hipótese alguma sua identidade será revelada. Obrigada pela colaboração!</i>

APÊNDICE

TÓPICOS PARA A AVALIAÇÃO DE SITES EDUCATIVOS	
Pseudônimo:	
Site/endereço:	
01	Idiomas
02	Autoria
03	Público-Alvo
04	Conteúdos
05	Atividades
06	Organização
07	Acessibilidade
08	Limitações do <i>site</i>
09	Você utilizaria ou recomendaria esse <i>site</i> ? Sim/ Não. Por quê?
10	O que mais te chamou a atenção no <i>site</i> ?
Evaluation designed by teacher Ana Paula Domingos Baladeli	
Sugestão de <i>sites</i> para análise	http://a4esl.org/a/g.html http://www.mes-english.com/ http://www.sk.com.br/sk.html#menu http://www.reverso.net/text_translation.asp?lang=en&action=new http://www.schoolexpress.com/ http://www.resources-teachers.com/ http://www.tesol.org http://www.gse.uci.edu/person/markw/markw_papers.php http://www.gse.uci.edu/person/markw/markw_papers.php http://edutec.net/Biblioteca%20Virtual/edtextos.htm http://digital.library.upenn.edu/books/ http://www-jime.open.ac.uk/ http://www.iatefl.org.pl/call/callInl.htm http://www.tesol.org http://www.iei.uiuc.edu/student_internet_res.html#pron http://www.oxfordjournals.org/ http://applij.oxfordjournals.org/ http://eltj.oxfordjournals.org/ http://www.eltnews.com/home.shtml http://www.toolsforeducators.com/ http://www.theteachersguide.com/Freebies.html

TÓPICOS PARA A ELABORAÇÃO DE MATERIAL PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COM O USO DA INTERNET		
Organização	Introdução Justificativa Objetivos	As tecnologias da informação e comunicação serão utilizadas para o alcance de quais objetivos. . Pesquisa, leitura, revisão de conteúdos já abordados em sala. . Estudo de um tema, gênero textual ou conteúdo gramatical. . Indicação de espaço onde as atividades serão realizadas (laboratório de informática, computador pessoal) . Indicação de série e de quantidade de aulas previstas.
	Metodologia	Análise prévia do professor dos sites sugeridos aos alunos. Encaminhamento, orientação e motivação dos alunos durante as atividades.
	Recursos	Ferramentas e programas utilizados: Internet, ferramenta de busca, Power Point, Word (editor de texto), Excell, Paint, Print artist, Imagens, Arquivos de áudio e de vídeo.
	Referências	Citação e referências dos sites e materiais consultados.
	Avaliação	Realizada pelo professor e pelos alunos das atividades propostas.
Designed by teacher Ana Paula Domingos Baladeli		

[Início](#)
[Mensagens](#)
 Pendentes
[Spam?](#) [\[Esvaziar\]](#)
[Enviar](#)

[Arquivos](#)
[Fotos](#)
 Pendente
[Links](#)
[Banco de dados](#)
[Enquetes](#)
[Associados](#)
 Pendentes
[Agenda](#)

[Promover](#)
[Convidar](#)

[Gerenciamento](#)

Dicas
Você sabia...
 Você pode criar um [álbum de fotos](#) para o seu grupo.

Arquivos

Ajuda

[Adicionar arquivo](#) | [Criar arquivo de texto](#) | [Criar pasta](#)

Arquivos				
Nome e descrição	Tamanho	Enviado por	Data	Ações
 AVALIAÇÃO DE SITE.doc Ficha para análise e reflexão sobre os Sites navegados	26 KB	annapdomingos 😊	18 de Ago de 2008	Editar Excluir Cortar
 Hiper textos ciberespaciais - COSTA.pdf Texto 26 agosto	90 KB	annapdomingos 😊	30 de Jul de 2008	Editar Excluir Cortar
 Microsoft Word - FAVOR aprendizagem2colunas.pdf Texto de Seymour Papert	38 KB	annapdomingos 😊	30 de Jul de 2008	Editar Excluir Cortar
 sites19agosto.doc Sites para o ensino e aprendizagem de Línguas	26 KB	annapdomingos 😊	18 de Ago de 2008	Editar Excluir Cortar
 Texto Leffa Interatividade2colunas.doc Texto de Wilson Leffa	286 KB	annapdomingos 😊	30 de Jul de 2008	Editar Excluir Cortar
 Uso da internet em sala de aula Valente Texto 26 agosto	140 KB	annapdomingos 😊	3 de Abr de 2008	Editar Excluir Cortar

[\[englishteacher_internet\] 4º Encontro...](#)
[englishteacher_internet : Registr...](#)

englishteacher_internet

Início

Mensagens

 Pendientes

 Spam? [Esvaziar]

 Enviar

Arquivos

Fotos

 Pendente

Links

Banco de dados

Enquetes

Associados

 Pendientes

Agenda

Promover

Convidar

Gerenciamento

Registros

Buscar nesta tabela:

[Adicionar registro](#) | [Relatório para impressão](#) | [Importar registros](#) | [Exportar ta](#)
[Editar t](#)

1 - 2 de 2 Primeira | < Anterior | Próxima > | L

Tabelas > Tarefas da classe

Descrição da atividade ▾	Apresentação da atividade	Ações
1º Atividade on line - Pesquisa em sites educacionais modelos de atividades para ensino e aprendizagem de LI	Professores, pesquisem atividades ou materiais para desenvolvimento de qualquer habilidade que possa contribuir para o seu aperfeiçoamento lingüístico ou que possa ser utilizada como recurso complementar na sua prática pedagógica em sala de aula.	Editar Exclui
2ª Atividade on line - Elaboração de um plano de ação tendo como fonte de materiais a Internet	Professores, elaborem em duplas (se preferirem) uma sequência de atividades de LI na qual as idéias, as atividades ou a fonte da pesquisa seja a Internet. Quanto a ORGANIZAÇÃO deve conter: - Objetivos, Metodologia, Referências, Série ou turma, Qtde de aulas necessárias para concretizar esse plano de ação. SEMINÁRIO - APRESENTAÇÃO PARA O GRUPO NO DIA 02/09.	Editar Exclui

1 - 2 de 2 Primeira | < Anterior | Próxima > | L

Buscar nesta tabela:

[Adicionar registro](#) | [Relatório para impressão](#) | [Importar registros](#) | [Exportar ta](#)
[Editar t](#)

[englishteacher_internet] Arquivo - Us... x englishteacher_internet : Enquetes x

englishteacher_internet

Início

Mensagens

 Pendentes

 Spam? [Esvaziar]

 Enviar

Arquivos

Fotos

 Pendente

Links

Banco de dados

Enquetes

Associados

 Pendentes

 Agenda

Promover

Convidar

Gerenciamento

Enquetes Ajt

[Criar enqui](#)

Pergunta da enquete	Votos	Criada em	Enquete termina	Ações
Como voce utiiza a Internet na sua prática pedagógica? Criado em 4 de Ago de 2008	21	annapdomingos 😊		Fechar Editar Deletar
O que voce está achando do curso? Criado em 25 de Ago de 2008	12	annapdomingos 😊		Fechar Editar Deletar
Voce faz uso do computador e da Internet para: Criado em 4 de Ago de 2008	19	annapdomingos 😊		Fechar Editar Deletar
Na sua opinião, a relação INFORMÁTICA e EDUCADORES poderia ser melhorada se houvesse... ESCOLHA DUAS DAS OPÇÕES A SEGUIR Criado em 14 de Ago de 2008	11	annapdomingos 😊		Fechar Editar Deletar
Qual o seu sentimento em relação ao tema Informática aplicada à educação? Criado em 4 de Ago de 2008	18	annapdomingos 😊		Fechar Editar Deletar
Em relação à sua prática, qual das dimensões abaixo voce EFETIVAMENTE realiza? Criado em 14 de Ago de 2008	16	annapdomingos 😊		Fechar Editar Deletar

Dicas

Você sabia...
Você pode decidir quais mensagens podem ser