



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

JULIANA FREITAG SCHWEIKART

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS POR MEIO
DO USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA PARA CRIANÇAS: CONFLITOS E CONTRADIÇÕES**

São José do Rio Preto
2016

JULIANA FREITAG SCHWEIKART

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS POR MEIO
DO USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA PARA CRIANÇAS: CONFLITOS E CONTRADIÇÕES**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, área de Linguística Aplicada, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti
Co-orientadora: Leandra Ines Seganfredo Santos

São José Do Rio Preto
2016

Schweikart, Juliana Freitag.

A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças : conflitos e contradições / Juliana Freitag Schweikart. -- São José do Rio Preto, 2016
185 f. : il.

Orientador: Ana Mariza Benedetti

Coorientadora: Leandra Inês Seganfredo Santos

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa - Formação de professores.
3. Língua inglesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 4. Tecnologias de informação e comunicação. 5. Ensino auxiliado por computador. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. II. Título.

CDU – 420-07:371.13

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

JULIANA FREITAG SCHWEIKART

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS POR MEIO
DO USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA PARA CRIANÇAS: CONFLITOS E CONTRADIÇÕES**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, área de Linguística Aplicada, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudo Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Titulares:

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti
UNESP/IBILCE
Orientadora

Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus
UEL - PR

Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha
UNESP/FCLAr

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
UNESP/IBILCE

Profa. Dra. Solange Aranha
UNESP/IBILCE

Suplentes:

Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão
UNESP/IBILCE

Profa. Dra. Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghttons
USP

Profa. Dra. Marilei Amadeu Sabino
UNESP/IBILCE

São José Do Rio Preto
18 de agosto de 2016

*Esta tese é dedicada à meus pais, Olário e Jacinta; à Julio Cesar, Fernanda,
Laura e Helena; à José Maria, preciosidades em minha vida.*

AGRADECIMENTOS

À Força Maior que nos rege, que rege meu caminho.

À meus pais, Olário e Jacinta pela valiosa educação, amor e apoio, por me incentivarem ao crescimento pessoal e profissional e me proporcionarem condições dignas de vida, à vocês, toda minha gratidão, amor e carinho.

À meu irmão Julio Cesar e à sua esposa Fernanda pelo carinho, incentivo e apoio sempre que precisei e por me presentarem com lindas sobrinhas que adoçaram meu caminho.

Ao meu companheiro e amigo José Maria, pela paciência, por ter caminhado ao meu lado nessa jornada e pelo entendimento de minhas ausências.

À professora Dra. Ana Mariza Benedetti, por ter me acolhido nesse processo de orientação, pelas valiosas palavras que me nortearam, pela paciência e dedicação para contribuir com minha formação e por todo apoio dispensado a mim na reta final.

À minha amiga Olandina Della Justina, que por força do destino, compartilha comigo todos os momentos de trabalho e o desejo de uma educação melhor, está sempre a meu lado em todo o caminho, apoiando, incentivando, aprendendo, buscando...

À minha amiga Leandra Inês Seganfredo Santos, por todo apoio, dedicação, e carinho e por ser fonte de inspiração. Por acolher-me também no processo de co-orientação e por apresentar-me caminhos.

Aos professores da UNESP, por me auxiliarem na trajetória pelos caminhos da Linguística aplicada.

Aos sete alunos acadêmicos do curso de Letras que se mantiveram firmes e fortes ao meu lado e concluíram o curso de extensão, e tornaram essa tese possível.

Às professoras Albina Pereira de Pinho Silva, Ketheley Leite Freire Rey e Rui Ogawa pelo apoio, parceria e contribuição com essa pesquisa.

À irmã Laurice pela acolhida carinhosa durante o cumprimento dos créditos em disciplinas em São José do Rio Preto.

Aos meus queridos familiares que mesmo distantes, me apoiam e torcem por mim e sempre me acolhem com muito carinho.

Aos queridos amigos, que são muitos e muito especiais e que mesmo distantes geograficamente ou próximos, estão sempre me apoiando e oferecendo sua carinhosa amizade.

Aos colegas de trabalho que, também são muitos e especiais e que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização desta pesquisa e seguem companheiros de jornada.

Aos Amigos de um Mundo Bem Melhor pelos ensinamentos compartilhados.

RESUMO

Ao atentar para uma formação de professores que prime acompanhar o desenvolvimento da sociedade e sua cultura somada ao advento da era digital, faz-se necessário um olhar crítico em direção aos cursos de licenciaturas em Letras, visando uma preparação para os desafios de planejar, refletir, agir e mudar, na intenção de proporcionar aos alunos a possibilidade de ampliar conhecimentos e ter igualdade de oportunidades para interagir na sociedade contemporânea por meio do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação. Por essa razão o presente estudo objetivou investigar conflitos e contradições que podem emergir da Atividade Curso de Extensão para uso de ferramentas tecnológicas digitais em oficinas de Língua Inglesa para crianças oferecido a alunos de um curso de Letras de uma universidade pública estadual, bem como as possíveis contribuições dos conflitos e contradições à sua formação inicial. É uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e para desenvolver a investigação foram utilizados diferentes instrumentos, como questionários semi-estruturados, encontros gravados em áudio, observação participante, diários reflexivos dos alunos participantes, notas de campo da professora pesquisadora, sessões de reflexão gravadas em áudio, e entrevista após o encerramento do curso de extensão. O referencial teórico deste trabalho baseia-se nos conceitos relacionados à formação de professores de línguas (GIMENEZ, 2013; GIMENEZ e FURTOSO, 2008; GATTI, 2010; SANTOS e JUSTINA, 2015, entre outros.), ao ensino de Língua Inglesa para crianças (CAMERON, 2001; SANTOS, 2009; ROCHA, 2009, 2010); TONELLI e CRISTÓVÃO, 2010, para citar alguns), ao uso de tecnologias (PRENSKI, 2001; GERVAI, 2004; MAYRINK e ALBUQUERUE-COSTA, 2013; MAYRINK, RODRIGUES e BINHOLO, 2013, entre outros) e nos preceitos da Teoria da Atividade (VYGOTSKY, 1998; LEONTIEV, 1981; ENGSTRÖM, 1987, 2010). Os resultados revelam que a experiência com o curso de extensão possibilitou que os professores em formação inicial e a professora formadora discutissem e refletissem sobre o uso de ferramenta tecnológicas para o ensino da língua inglesa para crianças. O processo de planejamento, reflexão, ação e mudança foram caracterizados pela existência de conflitos e contradições emergentes desse sistema de Atividade (curso de extensão) que apresentaram contribuições ao processo de formação inicial dos participantes. Dessa forma, é possível entender que os conflitos e contradições em um processo teórico-prático em contexto diferenciado de ensino proporcionou a busca por suas soluções e que nesse processo a reflexão e a possibilidade de ação para a mudança foram fundamentais.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação; Formação de professores de línguas estrangeiras; Teoria da Atividade.

ABSTRACT

While considering teacher education that aims to follow the society and cultural development together with the advent of the digital age, there is the need to critically analyze the Teacher Education Courses in order to help them to be prepared for the challenge of planning, thinking, acting and changing with the intention of providing young students the possibility to expand knowledge and to have equal opportunity to interact in contemporary society through the use of Information and Communication Technologies. For this reason this study aims to investigate conflicts and contradictions of future English teachers that may emerge from the Extension Course Activity for use of digital technology tools in English Language short course for children as well as possible contributions of the conflict and contradictions founded to their education as teachers. This is a qualitative study and in order to develop this investigation different tools have been used such as questionnaires, recorded meetings, researcher teacher field notes, recorded reflexive sessions, interview. The theoretical framework of this research is based on language teacher education (GIMENEZ, 2013; GIMENEZ e FURTOSO, 2008; GATTI, 2010; SANTOS e JUSTINA, 2015, among others.), English Language to children (CAMERON, 2001; SANTOS, 2009; ROCHA, 2009, 2010; TONELLI e CRISTÓVÃO, 2010, to mention a few.), the use of technologies (PRENSKI, 2001; GERVAI, 2004; MAYRINK e ALBUQUERQUE-COSTA, 2013; MAYRINK, RODRIGUES e BINHOLO, 2013, among others.) and also the Activity Theory (VYGOTSKY, 1998; LEONTIEV, 1981; ENGESTRÖM, 1987, 2010). The results indicate that the experience with the Extension Course enabled teachers in initial education and teacher educator to discuss and reflect on the use of technological tools in teaching English to children. The process of planning, reflection, action and change were characterized by the existence of conflicts and contradictions that emerged of this Activity system (Extension Course) and these seem to contribute to the process of initial education of participants. Thus, it is possible to understand that conflicts and contradictions in a theoretical and practical process in different educational context provide the engagement in finding solutions and in this process the reflection and the possibility of action to change were very important.

Key-words: Information and Communication Technologies; Teacher Education; Activity Theory.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre formação de professores de línguas desenvolvidas à luz da Teoria da Atividade - fonte: Baptista (2015).	19
Quadro 2 – Datas e atividades realizadas no primeiro momento do curso de extensão.	72
Quadro 3 – relação dos instrumentos de coleta de dados e dos dados coletados por aluno-professor.	75
Quadro 4 – Instrumentos de pesquisa.....	78
Quadro 5: Cronograma das sessões reflexivas	82
Quadro 6 – Conteúdo abordado pela professora convidada sobre potencialidades de uso do blog para ensino. (Fonte: dados da pesquisadora).....	97
Figura 1 – Relação mediada: Mediação (X) entre estímulo (S) e resposta (R).....	54
Figura 2 – Modelo da TA da primeira geração (ENGESTRÖM, 1999).....	54
Figura 3 – Estrutura da Atividade de Leontiev (1978).....	55
Figura 4 – Modelo da TA da segunda geração (Engeström, 1987)	57
Figura 5 – modelo da TA da terceira geração (ENGESTROM, 1999)	58
Figura 6 – Quatro níveis de contradição dentro do sistema de Atividade humano (ENGESTRÖM, 1987)	59
Figura 7: página de mensagens no Wikispaces e área de fórum indicada pelos círculos vermelhos... ..	79
Figura 8: Página do Wikispaces para redação dos diários reflexivos.	81
Figura 9 – Triângulo da Atividade curso de extensão (baseado em Engeström, 1987).....	88
Figura 10 – Exemplo de página no <i>site</i> Wikispaces (Fonte: dados da pesquisadora).....	95
Figura 11 – Exemplo de resultado de atividade pedagógica online com blog. (Fonte: dados da pesquisadora).....	97
Figura 12 – Exemplo de parte do <i>blog</i> criado pela professora mediadora. (Fonte: dados da pesquisadora).....	98
Figura 13 – Questão elaborada pela professora mediadora no <i>site</i> do Wikispaces. (Fonte: dados da pesquisadora).....	100
Figura 14 – resultado de atividade pedagógica online no <i>site</i> Voki. (Fonte: dados da pesquisadora).....	102

Figura 15 – Atividade, ações e operações da professora mediadora.	106
Figura 16: Exemplo de atividade pedagógica no <i>site</i> Voki. (Fonte: dados da pesquisadora)	113
Figura 17 – Exemplo de resultado de atividade pedagógica com os alunos no <i>site</i> Voki (Fonte: dados da pesquisadora)	115
Figura 18: Exemplo de resultado de atividade pedagógica elaborada do editor de textos. (Fonte: dados da pesquisadora)	117
Figura 19 – Resultado de atividade pedagógica feita por alunos no <i>site</i> Pixton. (Fonte: dados da pesquisadora).....	121
Figura 20 – Exemplo de resultado de atividade pedagógica elaborada por aluno em horário extraclasse. (Fonte: dados da pesquisadora)	122
Figura 21 – Exemplo de resultado de atividade pedagógica elaborada sozinha por aluno durante a aula com o programa Pixton. (Fonte: dados da pesquisadora)	123
Figura 22 – Exemplo de alunos desenvolvendo atividade pedagógica no programa Pixton. (Fonte: dados da pesquisadora)	124
Figura 23 - Atividade, ações e operações de Artur.	125
Figura 24 – Exemplo de atividade pedagógica com jogos online. (Fonte: dados da pesquisadora)...	132
Figura 25 – Alunos jogando em atividade pedagógica online. (Fonte: dados da pesquisadora).....	132
Figura 26 – Exemplo de produção de aluno em atividade pedagógica online. (Fonte: dados da pesquisadora).....	135
Figura 27 – Exemplo de produção de aluno em atividade pedagógica online. (Fonte: dados da pesquisadora).....	135
Figura 28 – Exemplo de aluno em momento de produção de atividade pedagógica online. (Fonte: dados da pesquisadora)	136
Figura 29 – Exemplo de produção de alunos em atividade pedagógica. (Fonte: dados da pesquisadora).....	137
Figura 30 – Atividade, ações e operações de Mônica.	139
Figura 31 – Contradição Secundária (baseado em Baptista (2015))	144
Figura 32 – Contradição secundária (baseado em Baptista (2015))	148
Figura 33 - Contradição secundária (baseado em Baptista, 2015)	151

LISTA DE MARCADORES DE TRANSCRIÇÃO

Falantes	Nomes Fictícios
Pausa breve	,
Pausa longa	...
Comentários	[[]]
Incompreensível	()
Exclamação	!
Pergunta	?
Omissão	[...]

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
LISTA DE QUADROS E FIGURAS	08
LISTA DE MARCADORES DE TRANSCRIÇÃO	10
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – EMBASAMENTO TEÓRICO	24
1.1 A formação de professores de línguas e formadores	25
1.1.1 Ensino de Língua Inglesa	28
1.1.1.1 Ensino de Língua Inglesa para crianças	31
1.1.2 Uso de TIC para ensino de LI	33
1.1.3 Reflexão e formação docente	35
1.1.4 A tomada de decisão de professores	38
1.2 Dimensões Socioculturais na formação de professores de línguas	41
1.2.1 Mediação	43
1.2.2 Zona de Desenvolvimento Proximal	45
1.2.3 Conflitos	47
1.3 Teoria da Atividade	51
1.3.1 Histórico da Teoria da Atividade	53
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	61
2.1 Natureza da pesquisa	62
2.2 O contexto da pesquisa	63
2.2.1 O Programa Mais Educação	63
2.2.2 As escolas	65
2.2.3 Perfil dos alunos das escolas municipais	68
2.2.4 O curso de extensão	70
2.3 Os participantes	74
2.3.1 Os alunos-professores do curso de extensão	74
2.3.2 A professora pesquisadora	76
2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	77
2.5 Procedimentos de análise	82
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS	86

3.1 O curso de extensão como um sistema de Atividade	87
3.1.1 Os sujeitos – professora mediadora, Artur e Mônica	92
3.1.1.1 Professora mediadora	92
3.1.1.2 Artur	110
3.1.1.3 Mônica	128
3.2 Conflitos e contradições encontrados na Atividade curso de extensão	142
3.2.1 A quebra de regras da Atividade curso de extensão	143
3.2.2 Crianças não eram nativos digitais como se supunha	146
3.2.3 Ferramentas de mediação que não tiveram resultado pretendido	148
3.3 Contribuições da Atividade curso de extensão “LI para crianças por meio de recursos tecnológicos” para a formação inicial do aluno-professor	151
3.3.1 Contexto do curso de extensão e das oficinas	152
3.3.2 A prática na formação de professores	153
3.3.3 Novas perspectivas de ensino e aprendizagem na formação do professor de línguas	156
3.3.4 O contato com as crianças no ensino fundamental 1	157
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166
ANEXO 1: Formulário curso de extensão	175
APÊNDICE A: Questionário inicial	179
APÊNDICE B: Questionário II	181
APÊNDICE C: Modelo Plano de Aula.....	183
APÊNDICE D: Roteiro para entrevista	184

INTRODUÇÃO

Em minha jornada profissional como professora de Língua Inglesa no ensino básico e também universitário, tenho entendido como desafiador aproximar os conhecimentos científicos apresentados na universidade para os futuros professores da realidade vivenciada nas salas de aula de escolas públicas. Em outras palavras, formar futuros professores de línguas que reconheçam os meios em que possivelmente atuarão e que tenham condições de contribuir para a melhoria da realidade das escolas públicas de ensino básico tem sido alvo de muitas pesquisas em Linguística Aplicada (LA) (Gimenez, Arruda e Luvuzari, 2004; Ibernón, 2005; Santos e Benedetti, 2009; Tonelli e Cristóvão, 2010; Santos *et al*, 2012, entre outros), bem como outras áreas da educação (Gatti, 2010).

Porém, estudos recentes também têm indicado uma baixa procura pelos cursos de Licenciatura no Brasil, por fatores que podem envolver baixa renda, desvalorização profissional, condições desfavoráveis de trabalho, entre outros (GATTI, 2010; GIMENEZ, 2013). Gatti (2010) apresenta dados alarmantes da pouca atratividade da profissão a partir de um estudo da Fundação Carlos Chagas que procurou investigar os motivos pelos quais jovens cursando ensino médio não são atraídos pela carreira de professor. Nesse estudo, nos é mostrada a baixa procura pelos cursos de Licenciatura e quando tais cursos são procurados ocorre nem sempre é pelo desejo de ser professor. A autora aponta para uma formação de professores que deve ser pensada a partir da função social própria à escolarização. Nesse viés, Gimenez (2013), que também apresenta avanços e desafios na formação do professor de línguas, indica como solução positiva os recentes programas governamentais que se voltam para a formação docente com base sociocultural.

Vieira-Abrahão (2012) discute a formação do professor de línguas a partir de uma perspectiva sociocultural e salienta que as experiências em sala de aula em diferentes contextos “moldam a maneira como os docentes pensam e constroem suas práticas” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 457); assim, os “programas de formação de professores passam a ver, de uma perspectiva sociocultural, a aprendizagem docente como um processo dialógico de coconstrução de conhecimentos que é situado e emerge da participação em práticas e contextos socioculturais.” (ibid, p. 457). Essas práticas em contextos socioculturais estão envoltos pelas inter-relações, ou relações, humanas e são por sua vez mediadas pelas pessoas com quem interagimos, e nesses momentos de mediação podem explicar a troca de conhecimentos entre os pares interagentes (JOHNSON e GOLOMBEK, 2011) durante uma Atividade.

Santos *et al* (2012) apresenta uma entrevista com Antonio Nóvoa que, como pesquisador, tem seu interesse voltado para a qualificação profissional e o aprender contínuo de professores. Para Nóvoa (SANTOS *et al*, 2012, p. 102):

[...] vivemos em um tempo de muita inovação nas palavras e de pouca mudança na realidade concreta dos professores e da formação docente. Vivemos um tempo em que é necessário, mais do que nunca, avançar para novas experiências de formação, no terreno da escola e da ação pedagógica.

Dessa forma, este trabalho insere-se em uma experiência diferenciada ao explorar espaços relativamente novos nas escolas municipais do município de Sinop, o Programa Mais Educação, onde a pesquisa foi realizada.

O Programa Mais Educação foi lançado pelo Governo Federal em 2007 com o objetivo de intervir no atual cenário educacional brasileiro, com uma educação que possa abranger o indivíduo em seu aspecto global, entendendo que para uma melhoria educacional é necessário uma Educação Integral que promova o compartilhamento da tarefa de educar entre profissionais da educação e de outras áreas, bem como a sociedade onde a escola se encontra inserida. O Programa prevê parcerias para a execução das atividades propostas, levando em consideração que a não concretização dessas parcerias pode comprometer os resultados.

Na expectativa de contribuir com a escola e ter esse espaço como apoio para a formação inicial de futuros professores de línguas com o oferecimento de cursos e oficinas que o Programa prevê, acreditei ser essa uma oportunidade da universidade se fazer presente e relacionar conhecimento científico e práticas pedagógicas. Surge então a proposta desta pesquisa, que envolve um curso de extensão para os professores de línguas em formação inicial, que entre outras ações, envolve a elaboração de uma proposta de ensino de Língua Inglesa para crianças por meio de recursos tecnológicos em duas escolas municipais da cidade de Sinop, no interior do estado de Mato Grosso.

O Programa Mais Educação é desenvolvido nas escolas por meio de oficinas ofertadas aos alunos em período de contraturno às disciplinas do currículo e são organizadas em macrocampos envolvendo Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Cultura digital, entre outros que as escolas têm autonomia para escolher. Assim, parte da proposta deste projeto configura-se em uma das oficinas ofertadas no Programa Mais Educação em escolas parceiras.

Cabe aqui uma breve explanação do contexto universitário em que estou inserida, e que através dele as parcerias com as escolas públicas são formalizadas. A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) tem sua fundação em 1978 na cidade de Cáceres e no ano de 1990 inicia três cursos de Licenciatura: Letras, Pedagogia e Matemática no município

de Sinop. Segundo Santos e Justina (2015), o início desses três cursos coincide com a expansão de avanços tecnológicos no país e no mundo. Porém, àquele momento tais avanços ainda não estariam disponibilizados para a instituição, incluindo a internet que viria tempos depois. Ainda segundo as autoras, 24 anos se passaram e a UNEMAT, *campus* de Sinop, de três cursos passa a ofertar oito cursos permanentes, além de cursos de pós-graduação *lato sensu* e dois de *strictu sensu* – um profissional em rede nacional, o PROFLETRAS, e um acadêmico, o PPGLetras.

É importante destacar que desde o início de sua instalação no município de Sinop, na década de 90, os cursos de Licenciatura têm papel importante na formação de profissionais que atuam na educação, principalmente local, e atualmente um número significativo de “egressos atua na rede municipal, estadual e privada da Educação Básica e em outras instituições de Ensino Superior.” (SANTOS e JUSTINA, 2015, p. 161).

O referido curso de Letras forma seus profissionais em três áreas associadas à Língua Inglesa, à Língua Portuguesa e suas Literaturas. Porém ao longo do seu percurso, o curso já passou por quatro edições de matriz curricular e entre ganhos e perdas para a Língua Inglesa, nos processos de mudança, hoje os acadêmicos podem contar com uma disciplina de Metodologias de Ensino de Língua Inglesa para Crianças (MELIC) e também Linguística Aplicada à Língua Inglesa. No entanto, a carga horária destinada ao estágio de LI caiu drasticamente de 210 para 120 horas. Ademais, corroborando Santos e Justina (2015), ainda há a necessidade de contemplar em matriz curricular, ou mesmo no interior de disciplinas, temas importantes como discussões acerca dos multiletramentos e às novas tecnologias.

Inserida nessa realidade, vi-me impelida na tentativa de contribuir para a formação de professores de línguas, bem como minha própria formação, uma vez que, formada pela instituição citada, a UNEMAT, agora ocupo posição com responsabilidade de formar, situação que me incitou a este trabalho.

Com o intuito de auxiliar na busca por soluções para um dos grandes desafios contemporâneos da nossa sociedade: uma educação pública de base de qualidade, busquei nas novas tecnologias um caminho para a formação inicial do professor e para o ensino da Língua Inglesa no ensino fundamental.

As novas tecnologias estão presentes em nosso cotidiano e muitas coisas em nossas vidas têm mudado com os avanços tecnológicos, porém nem todos conseguem acompanhar esses avanços ou mesmo fazer uso das tecnologias para o próprio aprendizado (Lankshear e Knobel, 2006, 2008; Gillen e Barton, 2009; Freitas, 2010; Silva, 2011, para citar alguns). E é um dos papéis da escola formar cidadãos que não sejam alheios a esse contexto social digital

e muito menos que aceitem passivamente tudo o que eles apresentam, portanto, torna-se essencial um olhar mais pedagógico ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (KENSKI, 2007) no ensino fundamental, médio e universitário.

Como ação para auxílio de uma formação tecnológica dos futuros professores de línguas com os quais trabalho, propus um curso de extensão de Ensino de Língua Inglesa para Crianças por meio das Tecnologias Digitais com o objetivo de expor, aos que ainda não conheciam, praticar e refletir sobre as possibilidades de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa (LI) por meio desses recursos digitais presentes atualmente em nosso cotidiano.

O curso de extensão previu três momentos: o primeiro de sensibilização para uso das novas tecnologias, o segundo de planejamento de atividades para oficinas de Língua Inglesa para crianças e a terceira etapa, a execução das ações em oficinas nas escolas públicas de ensino fundamental. Os dois primeiros momentos aconteceram nas dependências da universidade e as oficinas foram realizadas em parceria com escolas municipais juntamente ao Programa Mais Educação, adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Sinop desde 2010.

Um aspecto presente nas escolas parceiras, que considero importante salientar, são os Laboratórios de Informática, que têm sido implantados nas escolas públicas por meio de projetos dos governos públicos, federal e estadual, como política de melhoria da educação. No município de Sinop todas as escolas públicas de ensino básico, estadual e municipal, possuem um laboratório equipado com computadores, projetor de imagem e internet para uso de alunos e professores. Acompanhando e observando algumas das escolas para o projeto, foi possível perceber que o uso desse espaço tecnológico de ensino e aprendizagem era usado sem sistematicidade ou formalidade, o objetivo de seu uso era para lazer como recompensa pela conduta dos alunos em sala de aula. Em outros casos ainda, alguns laboratórios de informática continham equipamentos ultrapassados que não comportavam os avanços tecnológicos. Passei então a considerar como de maior importância pesquisas que envolvessem propostas, como a desta tese, de uso dos recursos das novas tecnologias, envolvendo também os laboratórios de informática na formação inicial de professores bem como na formação continuada.

Assim sendo, a formação inicial de professores em um curso de extensão de inglês para crianças por meio das TIC é abordada à luz da Teoria da Atividade (TA) e, portanto, é focalizado o sistema de Atividade¹ do uso de tecnologias no curso de extensão e nas oficinas nas escolas. Concordo com Duarte (2002) quando defende que embora a TA tenha um alcance

¹ Atividade (em caixa alta) se refere à Teoria da Atividade e atividade (em caixa baixa) se refere a uma atividade pedagógica.

internacional e que, no Brasil, os nomes de Vygotsky, Luria, Leontiev sejam bastante conhecidos, havia entre os pesquisadores brasileiros uma carência de trabalhos que focalizassem a TA, que estudassem seus fundamentos e sua possível utilização em pesquisas e estudos sobre educação na sociedade contemporânea. Entretanto, ainda segundo Duarte (2002), isso não significa que os autores dessa teoria sejam desconhecidos no Brasil ou que não tenhamos pesquisadores reconhecidos por nós, mas apenas que seu estudo aqui no país ainda é pouco representativo.

Não obstante, esse quadro vem mudando. Pela vocação dialógica dessa teoria, ela nos apresenta possibilidade de reflexões sobre o papel do ensino-aprendizagem “tanto para melhor compreender formas de produção de uma sociedade mais justa e humanizada, quanto para conceber o objeto da educação nos processos de recriação das realidades sociais.” (LIBERALI, MATEUS, DAMIANOVIC, 2012, p. 8). E essas possibilidades têm despertado interesse de pesquisadores. Baptista (2015), em sua tese de doutorado, apresenta um quadro com levantamento de pesquisas na área de formação de professores de línguas com embasamento no TA, assim sistematizadas:

Autor	Ano	Nível/Local	Título
CARELLI, Izaura Maria	2003	Doutorado PUC-SP	Estudar on-line: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade
TAVARES, Kátia Cristina do Amaral	2004	Doutorado PUC-SP	Aprender a moderar lista de discussão - um estudo na perspectiva da teoria da atividade.
HAWI, Mona Mohamad	2005	Doutorado PUC-SP	Sentidos da atividade de ensino de professores universitários: contribuições da teoria da atividade
MATEUS, Elaine Fernandes	2005	Doutorado PUC-SP	Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola
LEMOS, Monica Ferreira	2005	Mestrado PUC-SP	A atividade de reforço na escola pública como espaço para a construção da cidadania
QUEVEDO, Angelita	2005	Doutorado PUC-SP	Atividade, contradições e ciclo expansivo de aprendizagem no engajamento de alunos em um curso on-line
ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos	2006	Doutorado UNICAMP	Internet como fonte de material didático e como meio de ensino de língua estrangeira: uma investigação baseada na Teoria da Atividade
ARRUDA, Nalini Iara Leite	2006	Mestrado PUC-SP	Atividade de ensino- aprendizagem de língua inglesa desafios na construção da cidadania
SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger	2006	Doutorado PUC-SP	A Construção do Objeto em uma Rede de Sistemas de Atividade de Formação de Professores (Resafop)
SILVA, Rosineide A. da	2006	Mestrado PUC-SP	Oficina Pedagógica: Necessidades e objeto da atividade em contradição
SANTOS, Margarida Maria Calafate dos	2009	Mestrado UFRJ	As novas tecnologias em projetos interdisciplinares na escola pública – um estudo à luz da Teoria da Atividade
OLIVEIRA, Wellington de	2009	Doutorado PUC-SP	A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância.
PASSOS, Cristiane Braga	2009	Mestrado UCPel	Do giz ao pendrive: o professor e sua comunidade

AARÃO, Sirlene Aparecida	2010	Doutorado PUC-SP	Sentidos-e-Significados no Sistema de Atividade Monitoria
OLIVEIRA, Ana Paula de Francisco	2011	Mestrado PUC-SP	A colaboração crítica na compreensão e transformação do ensino-aprendizagem de inglês: atividade de formação de professor
CORREA, Edilea Felix	2011	Doutorado PUC-SP	Atividade de formação de tutores a distância: um estudo das regras e do letramento digital
OLIVEIRA, Ana Paula De Francisco.	2011	Mestrado PUC-SP	A colaboração crítica na compreensão e transformação do ensino-aprendizagem de inglês: atividade de formação de professor
JUNIOR, Airton Pretini	2011	Mestrado PUC-SP	Enunciados narrativos e performáticos no ensino-aprendizagem com base em atividades sociais: a relação teoria-prática na formação de professores
ROCHA, Mauricio Canuto	2012	Mestrado PUC-SP	Atividade de formação de professores de ensino fundamental: leitura como instrumento de ensino-aprendizagem
PIMENTA, Bruna Scheiner Gomes	2013	Mestrado UFRJ	Reconstrução da prática pedagógica em uma disciplina semipresencial: uma pesquisa-ação à luz da teoria da atividade
SANTIAGO, Camila	2013	Mestrado PUC-SP	Gestão da produção de conhecimento em fóruns na educação a distância
LOPES, Henrique Bovo	2014	Mestrado PUC-SP	A gestão da formação do professor para o trabalho com as tecnologias digitais móveis
BAPTISTA, Janara	2015	Doutorado UNESP	Contradições no uso de tecnologias em contexto de estágio de um curso de Letras: o professor de inglês em formação inicial no ensino superior privado

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre formação de professores de línguas desenvolvidas à luz da Teoria da Atividade - fonte: Baptista (2015).

Dos 22 trabalhos que Baptista (2015) cita aqui, 23 incluindo a própria tese da autora, 13 apresentam envolvimento com o tema de uso das tecnologias e três também apresentam como foco no estudo o ambiente público de ensino. O contexto de pesquisa de Baptista (2015) envolve o trabalho com formação de professores de línguas em ambiente privado. A partir da disciplina de estágio ministrada de forma não presencial, em EaD (Educação a Distância), a autora estimula o uso de tecnologias para as aulas de regência de seus alunos e os resultados obtidos deste processo são analisados à luz da Teoria da Atividade. Com essa teoria a autora busca investigar como seus alunos buscam construir atividades de estágio de inglês envolvendo o uso de TIC e que tipo de contradições estes enfrentam nos estágios e como lidam com elas.

Baptista (2015) apresenta o estágio de inglês como um sistema de Atividade, analisa os componentes da parte superior do triângulo baseada em Engeström (1999, 2001) e também traz a historicidade para encontrar e explicar as contradições que emergem dos dados. A autora analisou três participantes e os resultados foram organizados em manifestações das contradições, interpretações das contradições e transformações do sistema de Atividade. As manifestações de contradições encontradas recaem sobre a infraestrutura da área on-line da disciplina a distância, pela dificuldade em encontrar um contexto de estágio, também a falta

de supervisão durante o estágio interdisciplinar, ainda a falta de experiência da professora-pesquisadora, e alguns problemas com o uso das tecnologias. E as interpretações das contradições apresentam contradições secundárias (objeto e divisão de trabalho; sujeito e ferramentas de mediação; sujeito e regras), contradição primária (sujeito), contradição quaternária (entre Atividade central e Atividade periférica). As contradições apontadas pela autora promovem transformações no sistema de Atividade estágio nos momentos em que os participantes buscam por meios de solucionar os problemas que iam se apresentando.

O trabalho de Baptista (2015) dialoga com este trabalho por usar a TA para apresentar e explicar o processo de práticas de regência na formação inicial de professores de inglês com auxílio de TIC, porém, se distancia quanto ao espaço e as condições em que ocorrem essas práticas, ocasionando resultados bastante diferentes. Os resultados apresentados pela citada autora são trazidos em alguns momentos no capítulo de análise desta pesquisa para dialogar somente com aspectos que aproximam ambos estudos, na expectativa de buscar convergências que possam contribuir com a área de formação de professores e com o uso da TA para essa área.

Dessa forma, acredito que os resultados desta pesquisa podem ainda contribuir, não apenas com a produção de trabalhos no escopo da TA em Linguística Aplicada, mas também para a produção de trabalhos envolvendo a formação inicial de professores de línguas para o uso das tecnologias com base na TA e em contexto de instituições de ensino públicas, bem como minha própria formação como professora formadora.

Defendo, então, como tese deste trabalho, que a possibilidade de experiência em contexto diferenciado na escola pública, voltado para tecnologias, pode propiciar momentos de contradições e conflitos que contribuirão para que o professor em formação inicial aprenda a analisar, de forma reflexiva, o contexto local. E ponderando, introduzindo e adaptando a utilização da tecnologia em sala de aula, esse professor poderá interligar tecnologia e Língua Estrangeira (LE), preparando o aluno para interações na sociedade contemporânea.

Diante do exposto até aqui, parece-me importante salientar alguns questionamentos:

- Que conflitos e contradições emergem dos participantes de uma Atividade de curso de extensão para formação tecnológica de alunos de Letras?
- Que contribuições a Atividade do Curso de Extensão para uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino e aprendizagem de inglês para crianças pode proporcionar à formação de professores de Língua Inglesa?

A partir destes questionamentos, o objetivo desta pesquisa é encontrar e analisar as contradições e conflitos dos participantes, emergentes desse processo de formação inicial envolvendo estudo, preparação e prática de ensino de inglês para crianças por meio de TIC.

Com respostas e resultados advindos dessas perguntas, espero contribuir com o campo da formação de professores de línguas na LA pelos aspectos de contexto característicos desta pesquisa envolvendo instituições públicas de ensino, tecnologias e ensino de inglês para crianças², e por abordar uma teoria que considera as interações sociais na Atividade humana em contextos histórico-culturais diversos e como nos organizamos em sociedade e no trabalho.

Para Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada tem profundas relações dialógicas com teorias que atravessam o campo das ciências sociais e das humanidades, dessa forma corroboro Moita Lopes (2006, p. 23) quando afirma que:

[...] a LA precisa dialogar com teorias que tem levado a uma profunda reconsideração dos modos de produzir conhecimento em ciências sociais [...], na tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias.”

Ao estabelecer um diálogo entre a LA e a TA, com certeza é possível ampliar o entendimento da complexidade da vida contemporânea tecnológica que atinge o campo educacional e a formação de professores. Segundo Rojo (2006), a LA pode ter uma natureza transdisciplinar e que esta está centrada na produção de conhecimentos relevantes às práticas sociais situadas. Dessa forma, a relação estabelecida neste trabalho com a LA visa entender o sujeito em contexto sócio-histórico-cultural, bem como as contradições que envolvem as Atividades das quais participa.

Ademais, para o entendimento da importância desta pesquisa, considera-se que é papel importante das universidades acompanhar os programas educacionais federais, estaduais e/ou municipais, mapeando, diagnosticando, relatando e refletindo juntamente com a comunidade escolar os efeitos causados pelas suas implantações, na intenção de que os resultados reflitam para uma adequação à realidade atual das formações inicial e continuada de professores. A implantação do Programa Mais Educação é recente na rede pública de ensino local, necessitando da aproximação das instituições responsáveis pela formação dos profissionais

² Embora este último não tenha desenvolvimento aprofundado neste trabalho por questões de foco e espaço, sua presença influencia decisões (ZICHNER, 2008) dos alunos-professores e da formadora.

que atuarão nessa nova proposta educacional para estudos, afim de que possam contribuir com a evolução desses programas.

Foram delineadas algumas ações que direcionaram o projeto de forma que os saberes escolares e os saberes da comunidade integrassem/interagissem com os recursos tecnológicos, possibilitando novos meios para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa em escolas públicas de ensino básico, a saber: a) conhecer quais ações e articulações locais são realizadas pela escola para possibilitar o ensino da Língua Inglesa por meio de recursos tecnológicos; b) sensibilizar, através de um curso de extensão, alunos em formação inicial para o uso de recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem de Língua inglesa para crianças; c) auxiliar na elaboração e no desenvolvimento de oficinas de Língua Inglesa, considerando estratégias que envolvam/conectem os saberes escolares e os saberes da comunidade, bem como recursos tecnológicos; c) obter o ponto de vista dos participantes/alunos-professores no que tange seu comportamento para o uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças e adolescentes, bem como suas percepções das inter-relações humanas e ações frente às possíveis contradições emergentes do contexto educacional como possíveis benefícios à sua formação inicial como professor.

O trabalho, então, encontra-se aqui dividido em três partes. No capítulo um, apresento estudos e trabalhos desenvolvidos na área da formação de professores e o ensino de LI, abordo ainda alguns aspectos do ensino de LE para crianças. Na sequência, trago considerações e um aporte teórico relacionado ao uso de TIC na educação, mais precisamente no ensino da língua inglesa. Sigo expondo conceitos de reflexão e apresento e defino os conceitos norteadores da presente pesquisa, baseados em Zeichner (2008) e Pessoa e Borelli (2011). E como fundamentação teórica principal para a análise dos dados resultantes desta pesquisa, discorro sobre as dimensões Socioculturais na formação do professor de línguas e a Teoria da Atividade e seus princípios, dando atenção especial aos conflitos e às contradições.

No segundo capítulo, descrevo a metodologia empregada na realização deste trabalho, contemplando o contexto, os participantes, os instrumentos de pesquisa utilizados, os procedimentos para a geração de dados e os procedimentos de análise dos dados.

No capítulo seguinte, o terceiro, exponho a análise dos dados discutida à luz das teorias que embasaram este estudo. Primeiramente, há uma análise individual de cada participante e, posteriormente, esses dados são triangulados no intuito de analisar os conflitos e contradições emergentes do sistema de Atividade e posteriormente buscar nesses resultados as contribuições proporcionadas para a formação inicial do professor de línguas. E por fim,

concluo esta tese com as considerações finais, as referências bibliográficas utilizadas e os anexos que apresentam alguns documentos.

Introduzidas as informações que embasam esta tese, passo a seguir a apresentar e discutir as referências teóricas que dão suporte à pesquisa aqui realizada.

CAPÍTULO 1
EMBASAMENTO TEÓRICO

O presente capítulo é constituído pelos pressupostos teóricos que nortearam a realização e análise da presente pesquisa e divide-se em três sessões. A primeira delas refere-se aos estudos sobre formação de professores em Linguística Aplicada, na qual abordo formação de professores para o ensino da Língua Inglesa e, mais especificamente, ao ensino de LE para crianças. Ainda nessa sessão, discuto o uso das TIC na formação inicial de professores e no ensino de LI, bem como o papel da reflexão nesse processo. Na segunda sessão, apresento a teoria sociocultural e sua relação com o tema anterior, também discuto a questão da dicotomia teoria e prática e abarco os eventos dramáticos e conflitos. A última sessão é dedicada aos estudos da TA, suas gerações e seus princípios, em especial os da contradição.

Ressalto que a organização do arcabouço teórico em três partes não representa uma dicotomização entre elas, muito pelo contrário, o intuito da divisão é apenas por questões organizacionais do texto e no sentido de apresentar uma inter-relação entre a teoria iniciada por Vygotsky e a TA, bem como relacionar essas teorias à formação de professores de línguas. A Teoria da Atividade, inspirada nos pressupostos teóricos e dilemas prévios deixados por Vygotsky, já foi considerada, no passado, desconexa da Teoria Sociocultural; no entanto, as distinções entre elas estão cada vez menos claras. Atualmente temos estudos e pesquisas que fazem uso do termo Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH)³ que se apoia em estudos de Vygotsky, Leontiev e extensões posteriores de Engeström.

1.1 A formação de professores de línguas e formadores

Na literatura referente ao ensino e aprendizagem de línguas e, principalmente, na formação de professores, encontramos discursos sobre uma nova configuração de sociedade e de um novo perfil de comportamento de crianças, jovens e adolescentes, e da necessidade de se readequar à educação nas escolas. Para isso, é necessário que se reveja o papel/conhecimentos do professor frente às novas necessidades (Vieira-Abrahão, Barcelos e Freire, 2005; Lacoste e Rajagopalan, 2005; Alvarez e Silva, 2007, para citar apenas alguns).

A formação de professores de línguas tem se mostrado bastante desafiadora por vários aspectos, entre os quais, a pouca atratividade por essa profissão. Gatti (2010), através de resultados apresentados de um estudo da Fundação Carlos Chagas, revela alguns dados preocupantes. Os resultados indicam que a carreira de professor não é uma escolha

³ Assunto apresentado no subtítulo 1.2

profissional para a maioria dos alunos de ensino Médio. Em um questionário aplicado, apenas 2% dos alunos indicaram, como primeira opção, que ingressariam em um curso de graduação de Pedagogia ou outra licenciatura. Desse resultado, a maioria era de alunos de escola pública, e nas escolas particulares a rejeição é bem mais significativa, principalmente quanto ao curso de Pedagogia.

Santos e Justina (2015) apresentam um histórico de um curso de Letras de uma universidade pública no norte de Mato Grosso, em que a maioria de seus ingressantes é proveniente de escolas de ensino público e indicam ainda que a maioria destes que iniciam o curso ““desconhece” a língua inglesa” (SANTOS e JUSTINA, 2015, p. 160). As autoras acrescentam que o tempo é escasso para “desenvolver o conhecimento linguístico-comunicativo da língua, [...] a competência profissional, aplicada, multiletramentos e saberes didático-pedagógicos inerentes ao considerado bom professor”. (ibid, p. 160). Esses fatores, indicados pelas autoras, podem contribuir para imagens negativas ou positivas que, segundo Gimenez (2013), os próprios professores passam da profissão aos seus alunos, influenciando assim a possibilidade de escolher ou não ser professor.

Para se mudar essa faceta dos cursos de licenciatura, mais precisamente de cursos de Letras, discussões envolvendo mudanças no currículo têm contribuído na busca para tentar se encontrar os melhores caminhos para a formação docente que contemple as inovações da sociedade atual. Um dos estudos que elege essa questão como foco é de Gimenez e Furtoso (2008), em que trazem aspectos de um processo de reformulação curricular em uma universidade do norte do Paraná sob o pressuposto do ensino básico passar por avanços nas concepções de como professores são formados nas licenciaturas.

Gatti (2010) esboça um histórico da formação de professores no Brasil e assevera que entramos no século XXI ainda com prevalência de práticas do início do século anterior mesmo tendo passado por orientações mais integradoras. A autora ainda indica que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino.

Porém, muitos cursos de Licenciatura já têm avançado em discussões e mudanças em seus currículos como, por exemplo, em Santos e Justina (2015), que indicam que o curso de Letras ao qual fazem parte tem sofrido mudanças ao longo de sua história e atualmente está na quarta edição da matriz curricular. Também Gimenez e Furtoso (2008), discutem aspectos de reformulação curricular em uma universidade do norte do Paraná, que abriga uma história curricular que passou por várias transformações e, por último, um processo de reflexão que culmina no desmembramento da licenciatura dupla, tornando-a única.

É inegável também a percepção de que os governos federal, estaduais e municipais têm lançado inúmeros programas de incentivo e/ou apoio às escolas e à formação inicial e continuada de professores, na expectativa de mudanças educacionais que interfiram positivamente (ver, por exemplo, BRASIL, 2005 e 2002). Também é fato notório que o mundo contemporâneo está marcado pelos avanços da comunicação, da informática e das ciências e tecnologia, e que essas rápidas mudanças vêm afetando as escolas e o exercício profissional da docência.

Baseado nesse atual contexto, faz-se necessário um acompanhamento do que escolas, professores, programas do governo estão realizando em prol de melhorias educacionais com a intenção de identificar e discutir os aspectos característicos de melhorias para as diferentes realidades sociais num país tão extenso e de várias especificidades regionais. Como indica Libâneo (2006, p. 8), “num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial” e, para isso, o novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, domínio de comunicação, bem como articular as aulas com as mídias e multimídias.

Assim, a tarefa dos formadores de professores parece ser incessante, levando-se em consideração que o tempo necessário para a formação inicial do profissional da educação não tem a mesma rapidez das mudanças sociais contemporâneas, necessitando, posteriormente, de um acompanhamento contínuo, pois reverter ou mudar o quadro de formação inicial de uma profissão que não é técnica, onde as soluções são racionais e objetivas, requer tempo, pois, conforme Nóvoa (SANTOS *et al*, 2012, p. 105), “a docência é sempre um momento humano, de relação, marcado pela imprevisibilidade e pela necessidade de respostas caso a caso.”. E é aí que a formação continuada tem sua importância, com orientações/suporte à aplicação das teorias estudadas durante o processo universitário, bem como reconhecimento e entendimento dos desafios da contemporaneidade.

Não obstante, o alvo desta pesquisa é a formação inicial e não a continuada, dessa forma, para abordar como o professor aprende a ensinar uma LE por meio do auxílio de recursos tecnológicos, é que na sessão 1.2 trago conceitos da Teoria Sociocultural. Embora Vygotsky não tenha tido como foco a aprendizagem de professores ao desenvolvê-la, essa teoria vai ao encontro desta pesquisa por considerar a aprendizagem como um processo que ocorre por meio da participação do ser humano em práticas sociais e dessa forma contribui para a compreensão de como os participantes investigados aqui, os alunos-professores, interagem e desenvolvem-se durante o curso de extensão para sua formação tecnológica.

Dessa forma, algumas especificidades inerentes a esta pesquisa, ao processo de formação dos alunos-professores no curso de extensão, precisam ser esplanadas e a escolha do aporte teórico aqui já é representativo delas. Segundo Imbernón (2005, p. 13), “a especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância”, e a capacidade de reconhecimento e adequação às características particulares de uma determinada realidade faz parte da formação do profissional. O autor ainda assevera que, a partir desse contexto, a formação do profissional da educação transcende o ensino que “pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (ibid, p. 15).

Na esfera educacional, as inovações introduzem-se lentamente, por isso as intervenções *in loco* das universidades através de pesquisas, grupos de estudos e outros, são indispensáveis para auxiliar na continuidade da formação do profissional professor. Nesse sentido, os pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPLIA), da UNEMAT, *campus* de Sinop, têm investido em ações que acompanham e investigam a atuação de professores do ensino público, na intenção de refletir, trocar experiências, instigar a prática profissional crítica-analítica, além de reflexões prático-teóricas que auxiliem na efetivação de uma educação que contemple as características da atual conjectura social-humana.

Nas sessões seguintes, tratarei de algumas especificidades do contexto social atual, questões sobre a Língua Inglesa e seu ensino, trazendo também as particularidades desse universo para a criança e a formação do profissional para esse público. Outra especificidade recai sobre o uso das TIC no ensino e aprendizagem de línguas e formação do professor para essa realidade social.

1.1.1 Ensino de Língua Inglesa

Em se tratando de formação mais completa do ser humano, num mundo globalizado e em contexto desafiador (MONTE MÓR, 2012), o conhecimento de uma Língua Estrangeira pode proporcionar ao indivíduo condições de sair dos espaços que o margeiam em direção a novos conhecimentos como culturais, econômicos, políticos, tornando-se mais consciente de si e de seu entorno.

Para Monte Mór (2012), em uma perspectiva educacional a integração de línguas estrangeiras ao currículo escolar deve estar engajada em um caráter formativo que o

aprendizado de idiomas proporciona aos alunos, e possivelmente também aos professores. A autora ainda acrescenta que aprender como pessoas de outra cultura, falantes de outro idioma, constroem suas comunicações e relações sociais oportuniza ampliar a compreensão da diversidade de expressão e interação comunicativa e cultural do aluno aprendiz.

No discurso de Moita Lopes (2003, p. 33), em virtude das informações que circulam internacionalmente serem em LI por questões de “predomínio do capital norte-americano no chamado mundo globalizado em todos os campos da vida social, isto é, do comércio até a pesquisa universitária, passando pelas redes de transmissão de notícias”, é que o professor da referida língua tem um papel fundamental na formação cidadã do aluno. O professor de LI (não apenas esta, mas outras línguas estrangeiras) pode dar lugar a questões sócio-históricas em suas aulas, possibilitando uma maior compreensão do mundo em que se vive.

E em relação a isso, a LI, em meio ao fenômeno de globalização, vem sendo usada em contextos multilíngues, ou como segunda língua ou, ainda, para a comunicação entre não nativos. Assim, considerando nossas peculiaridades sociais, históricas e culturais, damos a LI propósitos de uso e necessidade diferentes de outros países. Corroborando Monte Mór (2012, p. 48):

No que se refere a este ensino, entendo ser prioritário atentar para questões que refletem a função desse idioma no ensino atual; incluir as formas não linguísticas da comunicação no planejamento linguístico a ser ensinado; ver as relações dessa disciplina com a escola em seu papel educativo; considerar a dimensão conjectural e histórica da educação; compreender as mudanças ocorridas de um tipo de currículo ou pedagogia do outro.

Há de se considerar também que não usamos a LI como segunda língua, ou seja, não somos um país falante dessa língua estrangeira e, como indica Siqueira (2008, p. 167) quanto ao processo de ensino e aprendizagem de uma LE:

[...] acontece num país onde a língua não é falada e as culturas nativa e alvo em confronto apresentam diferenças mínimas, por um lado, ou abissais, por outro, em termos de comportamento, percepções, atitudes, valores e crenças etc, a prática tem demonstrado que em ambas as situações as salas de aula de *língua estrangeira* tornam-se locais onde, basicamente, ensina-se língua como gramática.

Esses aspectos devem ser alvo de reflexão e diálogos entre a academia e a escola de ensino básico vislumbrando a formação inicial do professor de línguas que atente para as possibilidades de formação de alunos com capacidade de perceberem-se e perceberem o outro e refletindo sobre suas ações e as ações que sofre de outros em sociedade. Conforme indicam

os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN, BRASIL, 1998, p. 15), as línguas estrangeiras podem contribuir para aumentar “a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão”.

Voltando um pouco na história da LI no Brasil para situar os PCN, na década de 90 o Ministério da Educação (MEC) instaura a Lei 9394 que traz mudanças para a Educação Básica⁴. Destaco aqui a LE que teve sua obrigatoriedade definida a partir do quinto ano do Ensino Fundamental (EF), cuja escolha fica a cargo da comunidade escolar, e para o Ensino Médio (EM) ainda a opção de uma segunda língua estrangeira dentro das possibilidades da escola.

A Lei que vigorava anterior a 9394 era a 5692 de 1971, que indicou uma formação educacional de cunho profissionalizante e tecnicista e, segundo Cox e Assis-Peterson (2008, p. 23), “sob o signo do ensino profissionalizante, o inglês tornou-se a língua estrangeira hegemônica no currículo da escola pública brasileira.”. Porém, com a última lei de 1996 que prima por uma educação integral considerando o pleno desenvolvimento do aluno, ou seja, um preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (COX e ASSIS-PETERSON, 2008). Com o objetivo então de orientar novas ações de professores em sala de aula mediante a nova Lei, o MEC, através de uma equipe de profissionais da educação, elaboram documentos como os PCN para o ensino fundamental envolvendo todas as áreas, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e em 2006 lança as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

Esses documentos, no entanto, como ressaltam Cox e Assis-Peterson (2008), foram bastante criticados por terem sido considerados impositivos, embora apresentassem um caráter de sugestão, e dessa forma não obtiveram boa aceitação. Isso nos indica que pesquisas na área do ensino e aprendizagem de LE com resultados que apontem caminhos para a nossa realidade histórica e social ainda precisam ser realizadas.

Há ainda outro aspecto da LI na educação que não há documentos oficiais que o regem, mas que cabe destacar brevemente nesta tese, devido sua presença praticamente insignificante em escolas públicas, é o ensino de LE para crianças (LEC). Porém, segundo Rocha (2007) e Schweikart e Santos (2015), a LEC encontra-se em expansão em escolas públicas de ensino básico. A seguir destaco algumas peculiaridades sobre esse tema.

⁴ Denominação usada para se referir ao Ensino Fundamental (1º ao atual 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano posterior ao EF).

1.1.1.1 Ensino de LI para crianças

Uma recente realidade posta em relação ao ensino e aprendizagem de línguas bem como de formação do profissional dessa área, é o ensino de LEC. Não contemplado nos currículos de Licenciaturas de Letras ou mesmo de Pedagogia (TONELLI e CRISTOVÃO, 2010; ROCHA, 2010; SANTOS, 2009), também não possui documentos oficiais que amparem seu ensino nas escolas, tanto públicas quanto privadas. Porém o ensino da Língua Inglesa para Crianças (LIC) é uma realidade em nosso país e, conforme Tonelli e Cristóvão (2010), essa situação nos apresenta várias facetas que contemplam métodos e abordagens de ensino, materiais didáticos e avaliação que necessitam também de estudos e pesquisas que amparem teórica e metodologicamente essa área, apoiando professores em formação inicial e continuada em suas práticas.

Alguns autores (ROCHA, 2009; SANTOS, 2009; TONELLI e CRISTOVÃO, 2010; SCHWEIKART e SANTOS, 2015) indicam também a necessidade de mais pesquisas nessa área que possam identificar, de forma mais concreta, como as crianças aprendem, pois, “embora as crianças apresentem características comuns no que se refere ao seu perfil como aprendiz de uma nova língua, elas não possuem uma maneira uniforme de aprendê-las” (ROCHA, 2009, p. 250).

Na esfera acadêmica mundial, alguns estudos já contemplam o ensino de LEC, bem como a melhor idade para se aprender línguas, cito alguns como Cameron (2001), Philips (2003) e Pinter (2006), que apresentam reflexões no que se refere à formação docente, ao desenvolvimento da criança, análise e sugestões de elaboração de materiais didáticos e ainda orientações referentes ao processo de avaliação para as diferentes idades.

Segundo Cameron (2001), as crianças possuem algumas características peculiares, como: serem mais entusiasmadas e vivas como aprendizes; tendem a agradar o professor e não somente o amigo; tentam fazer as atividades propostas mesmo sem saber por que ou como. No entanto, elas também perdem o interesse rapidamente e não conseguem manter a motivação por tarefas que elas julgam difíceis. Ainda, segundo a autora, a criança aprende muito mais do que LE durante as aulas, já que o processo contribui para seu desenvolvimento geral. As crianças também apresentam diferentes sentimentos ao estarem expostos a novos desafios.

Um aspecto importante a ser ressaltado para que haja sucesso no ensino e aprendizagem de LI para crianças é que se deve buscar compreender e respeitar a individualidade das mesmas, em relação aos seus diferentes valores, visões e experiências de

vida, pois nessa fase mostram-se bastante instáveis e às vezes sem o controle de suas ações quando encontram-se aborrecidos, entediados ou zangados, podendo levá-los a comportamentos inoportunos em sala de aula (ROCHA, 2008; CRISTÓVÃO e GAMERO, 2009; SANTOS, 2009).

Outra discussão recai sobre as habilidades linguísticas a serem ensinadas para as crianças, por onde começar? Cameron (2001) e Pinter (2006) indicam que é desejável que se introduza a aprendizagem de uma LE primeiramente pela audição e fala e posteriormente leitura e escrita (nessa ordem). Porém Santos (2010, p. 440), por meio de sua pesquisa de doutorado, verificou o contrário nos professores pesquisados “já que desde o primeiro ano as crianças são convidadas a escreverem na língua alvo.”. Santos (2009) apresenta que por falta de uma formação específica e orientações, os professores tendenciavam a seguir os modelos conhecidos ou vivenciados por eles a partir de generalizações. Cameron (2001, p. 1) afirma que “precisamos desempacotar as generalizações para encontrar o que há de características das crianças como aprendizes de língua sob elas.”⁵

Cameron (2001), Rocha (2008), Santos (2010) indicam que o aprendizado não ocorre de forma compartimentada e isolada devido a sua dimensão inter e transdisciplinar. Para Rocha (2007), por meio de um trabalho de interculturalidade podemos auxiliar a criança a ampliar o conhecimento de si própria e do mundo que a rodeia.

Frente ao redirecionamento das configurações formais de ensino, surge a necessidade de também reconfigurar as formas de trabalho com o ensino e aprendizagem da LI, levando-se em consideração suas peculiaridades e especificidades (ROCHA, 2009). Porém, é necessário engajar o professor de LI nesse processo, investigando de forma constante sua prática pedagógica e envolvendo-os em pesquisas como uma das formas condicionantes para sua formação (inicial e continuada).

Assim, na perspectiva atual, os vários níveis educacionais veem-se impelidos a buscar propostas para novas orientações curriculares e metodológicas na formação de professores (SANTOS, 2009), principalmente os envolvidos com o ensino de LEC, que devem estar fundamentados em conhecimentos relacionados à infância, normalmente não elencados em seus cursos de formação inicial.

Sobre esse assunto, Rocha (2007), Santos (2009, 2010), Tonelli e Cristóvão (2010), para citar alguns, asseveram que os cursos de Licenciatura diretamente envolvidos no assunto, Letras e Pedagogia, não contemplam as necessidades da formação de um professor de LEC,

⁵ Tradução minha: “We need to unpack the generalisations to find out what lies underneath as characteristics of children as language learners.”

sendo elas insuficientes. O curso de Pedagogia não oferece formação em língua estrangeira por não ser esse seu objetivo, por sua vez os cursos de Letras, que contemplam estudos sobre esta área, têm foco voltado para alunos a partir do 6º ano, não contemplando estudos envolvendo crianças dos primeiros anos do ensino fundamental. Entretanto, devido a essa realidade atual, muitas atividades e cursos extracurriculares a partir dos cursos de Licenciaturas, a exemplo do curso de extensão apresentado nesta tese, têm sido oferecidos para contemplar essa formação mais específica.

Tonelli e Cristóvão (2010, p. 67) defendem a necessidade de reformas nos cursos de Licenciatura em Letras “como uma medida a ser (re)pensada pelos professores formadores e igualmente um fator de investigação a ser expandido nas pesquisas em Linguística Aplicada”. Algumas iniciativas em cursos de Letras têm apresentado êxito na inserção de disciplinas que tem como foco a LEC, como Universidades públicas no Estado do Paraná (CRISTÓVÃO e GAMERO, 2009) e a Universidade do Estado de Mato Grosso (SANTOS e JUSTINA, 2015), entre outras, bem como ainda projetos de pesquisa e extensão na área.

Não só a LEC é um assunto de discussão no campo do ensino e aprendizagem de LI e formação de professores como também outro, pertinente ao advento da globalização, o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na educação. Na sequência apresento aspectos e perspectivas de seu uso na área do ensino e aprendizagem de LI.

1.1.2 O uso de TIC para o ensino da LI

A tecnologia vem ocupando um importante papel na educação, ressaltando que atualmente há inclusive a possibilidade de cursos na modalidade a distância de formação de professores (Madruga e Ernandes, 2013; Mayrink, Rodrigues e Binholo, 2013, entre outros). Segundo Mayrink, Rodrigues e Binholo (2013, p. 172), as tecnologias hoje representam “um poderoso instrumento de mediação do processo de aprendizagem e que seu uso pode favorecer sua formação linguística e pedagógica”. Para os referidos autores ainda a formação inicial de professores incluindo este assunto é um “desafio para os programas de formação docente nas instituições de ensino superior” (ibid, p. 172).

Embora documentos do MEC, bem como inúmeras pesquisas e publicações, há muito já vem destacando a importância da inserção das TIC nas escolas e também na formação continuada e inicial de professores, para que isso seja possível, as tecnologias devem estar na vida da escola e dos professores. Mas é possível perceber que nos dias atuais as crianças têm

apresentado uma grande facilidade e desenvoltura no manuseio de recurso tecnológico a que tenham contato, diferentemente de muitos adultos, incluindo professores.

Segundo Prenski (2001), as crianças nos dias atuais podem ser consideradas “nativos digitais”, ou seja, ao nascerem já estão expostos aos impactos das tecnologias digitais, já uma parcela de professores que nasceram em épocas anteriores necessita se integrar à disseminação das novas tecnologias e nem sempre conseguem se adequar, porém há os que apresentam interesse e buscam dominar as ferramentas tecnológicas e a esses o autor denomina “imigrantes digitais”.

Considerando o esforço de um imigrante para se adaptar às condições a que se expõe no novo ambiente, deve-se ponderar que o professor levará um determinado tempo para se adequar a essa realidade das tecnologias digitais e, se a comunidade escolar em que estiver inserido não possibilitar ou incentivar seu uso cotidiano, nem sempre esse profissional reconhecerá ou identificará sua importância devido ao não uso no dia a dia. A presença das TIC tem redefinido as formas de ensinar e aprender na sociedade contemporânea e, segundo Mayrink e Albuquerque-Costa (2013, p. 7), a comunidade de pesquisadores e professores dos mais variados contextos vem refletindo sua presença, pois “nesse atual cenário educacional, os ambientes virtuais, particularmente, são reconhecidos como interfaces que favorecem o desenvolvimento das novas modalidades de ensino semipresencial e a distância.”. Dessa forma, faz-se necessário que a universidade, como promotora da formação inicial de professores, esteja atenta às necessidades da comunidade escolar por meio de um efetivo trabalho de desenvolvimento de letramento digital de seus acadêmicos.

Gervai (2004) indica que, nesse novo ambiente “digital”, o professor deve assumir um papel de coordenador do processo de aprendizagem ao invés de centralizador de informações. Porém, nem todos os alunos estão acostumados a esse papel do professor, pois muitos ainda esperam que o professor faça por eles, ou seja, ainda existe a cultura de sala de aula onde o aluno é o receptor e o professor o transmissor, detentor do conhecimento, e essa cultura não cabe mais em nossa atual sociedade (GERVAI, 2004).

Nesse sentido, entendo que se faz necessário aprofundar e acelerar o processo de formação inicial e continuada do professor envolvendo o uso das TIC na educação e pesquisas como as de Kleiman (2007), Rojo (2013), Mayrink e Albuquerque-Costa (2013), Santos, Weber e Pavanelli-Zubler (2014), entre outras, podem contribuir nesse trabalho. Esses autores apresentam resultados de trabalhos desenvolvidos na referida área, explicitando os processos de estudos e análises e podem orientar novos caminhos, ou ainda, rever os antigos.

O uso das TIC na educação possibilita uma vasta quantidade de *input* linguístico (embora nem sempre de qualidade, porém, cabe ao professor identificar a possível qualidade ou não) em várias línguas além da língua materna e do inglês, pois é possível encontrar na rede uma grande variedade de sites destinados à aprendizagem de línguas bem como um grande número de sites com materiais de ensino e aprendizagem com acesso gratuito ao seu conteúdo. Por vezes, alguns desses materiais encontrados *online* acabam por ter um perfil estruturalista e seu uso, ou objetivo de uso, precisa ser analisado. Há também dispositivos portáteis como celulares, *tablets*, *palmtops* que possibilitam ao aluno o *download* de materiais e jogos e a “portabilidade desses recursos libera os alunos de limitações espaço-temporais que a sala de aula lhes impõe.” (OLIVEIRA, 2013, p. 207).

Considerando então a possibilidade de autonomia do aluno em sua aprendizagem de línguas e a necessidade de inserção do professor no universo digital, um dos desafios da escola está em identificar o potencial das tecnologias digitais como instrumento de apoio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem de línguas. É necessário também que o professor se conscientize para a realidade de uso dos recursos tecnológicos pelo aluno, nem todos provém de um ambiente familiar ou social que faz uso das novas tecnologias, sendo o professor o provável responsável por apresentar o mundo das tecnologias a essa criança.

Segundo Paiva (2012, p. 226), a formação de professores para uso de tecnologias ainda acontece por iniciativas isoladas, porém faz-se necessário pensar em “modelos institucionalizados de formação para uso da tecnologia”. Espero com este trabalho poder contribuir com resultados que, junto com outras pesquisas, apontem direcionamentos para uma formação docente que contemple as TIC.

1.1.3 Reflexão e a formação docente

A área de formação de professores vem testemunhando um constante movimento de mudança e, na década de 1980, houve uma intensificação da proposta de formação reflexiva do professor. Para Pessoa e Borelli (2011), estudos vinculados a esse enfoque, produzidos em ambiente colaborativo, dão relevância a atuação do professor como pesquisador e à importância da criticidade no processo reflexivo desse profissional.

Com o intuito de apresentar a reflexão docente nos programas de formação de professores, Zeichner (2008) expõe suas ideias e pensamentos sobre o foco da reflexão docente nos programas de formação de professores ao redor do mundo. Apresenta uma breve

retrospectiva de 30 anos em que trabalhou em uma universidade nos Estados Unidos como formador de educadores e de suas visitas a outros países.

Seu primeiro artigo, que contemplava a ideia da prática reflexiva, foi publicado em 1981, momento em que não havia ainda pesquisa ou discussões sérias na formação de professores sobre os saberes docentes e a ênfase da preparação dos professores recaía sobre o *treinamento* destes para se comportarem de certas maneiras, como por exemplo, levantar certos tipos de pergunta em sala de aula, pois se acreditava que essa atitude elevaria o rendimento dos estudantes nas avaliações sistêmicas. Mudanças ocorreram e a visão de formação dos professores se ampliou e os docentes então, a partir das diferentes práticas, deveriam passar a entender as razões e racionalidades que desenvolvessem em si próprios a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer dentro do contexto da sala de aula, levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Zeichner (2008) indica que seu envolvimento com a tentativa de formar professores que fossem mais reflexivos sobre suas práticas inicia a partir de pesquisas que investigavam a aprendizagem dos estudantes de licenciatura realizadas no programa de formação docente em que trabalhava, alguns resultados chamaram a atenção: apesar dos estudantes do programa serem tecnicamente competentes em sala de aula tinham demasiada preocupação em “[...] *passar o conteúdo*. Eles não pensavam muito sobre o porquê de fazerem aquilo que faziam, se aquilo que ensinavam representava uma seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades e como os contextos em que ensinavam facilitavam ou não certos tipos de prática.” (ZEICHNER, 2008, p. 537), ainda segundo o autor:

Na maioria das vezes, nossos alunos não tinham a menor ideia de onde os currículos vinham e tampouco pareciam se preocupar com isso. O ensino era normalmente visto como um processo meramente técnico a ser conduzido da maneira na qual as pessoas na escola ou na universidade gostariam que fizessem. A maioria dos nossos alunos não concebia o ensino como uma atividade moral ou ética sobre a qual eles tinham algum controle.

Essa citação do autor representa uma passagem de suas primeiras pesquisas datadas da década de 70, dessa forma a preocupação de pesquisadores que percebiam a necessidade de mudança de paradigmas na formação de professores é antiga e permanece nos dias atuais.

Com a publicação de livros como o de John Dewey, *Como Pensamos*, de 1933 e *O profissional reflexivo* de Donald Schön em 1983, que marcou a prática reflexiva como um tema importante para a formação de docentes, pelo menos na realidade norte-americana, houve um estímulo de pesquisadores do mundo inteiro, incluindo o de Paulo Freire no Brasil

em 1973, a discutirem como eles preparavam seus estudantes para serem professores reflexivos. Conforme Zeichner (2008, p. 538), havia o *slogan* ensino reflexivo “adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas para justificar o que faziam em seus programas”, e depois de certo tempo começou a perder qualquer significado específico. Ou seja, ao não ser usado determinado termo, como reflexão, pertencente ao jargão educacional, corria-se o risco de ficar fora da tendência em Educação, levando assim, naquele momento histórico, um uso por conveniência.

Zeichner (2008) relata aspectos históricos, de como surgiram os estudos sobre a reflexão docente e também os resultados seguintes, como a não aceitação, os insucessos, os entendimentos sobre essa *nova* teoria, as limitações das ações, entre outros. Havia um forte aspecto de que os professores seguissem objetivos definidos por currículos organizados por instancias superiores de órgãos da educação, ou seja, eles não deveriam simplesmente criar objetivos novos sem o controle de alguém, a eles, então, era apenas permitido que ajustassem os meios para se atingirem os objetivos já definidos.

Ainda segundo Zeichner (2008), pesquisas recentes mostram a necessidade de se estruturar e dar suporte às reflexões dos licenciandos, para que tenham objetividade no que desejam em seu trabalho/aulas. O autor acrescenta que as teorias de formação docente que usam a reflexão de modo a focar somente aspectos sociais e políticos do ensino, não estão corretas, é necessário desafiar as estruturas que permanecem impedindo que se atinja os objetivos mais nobres de um educador, a justiça social. Em sua visão, ainda não há clareza conceitual sobre o que se quer dizer ao usar o termo “reflexão”, si se permanece reproduzindo a “implementação obediente de orientações externas, [...] e se existe uma ligação de seus esforços com lutas dentro e fora da educação para tornar o mundo um lugar mais justo socialmente para todos.” (ZEICHNER, 2008, p. 547).

Pessoa e Borelli (2011, p. 26) ressaltam que “os formadores precisam conscientizar-se de que, ao atuarem criticamente, não detêm uma verdade que poderá solucionar os problemas da educação. Não se trata de anular as diferenças com soluções unificadoras, mas de assumi-las e buscar compreendê-las”. Portanto, é função do formador conscientizar o professor de seu papel na sociedade e sua responsabilidade de agente transformador.

A reflexão crítica, para Pessoa e Borelli (2011), ressalta o papel político do professor e traz a proposta que este deixe de ser um mero transmissor de conhecimento e que reconhece as limitações e possibilidades de seu contexto social e escolar, e também se preocupa com os aspectos de formação de seu aluno além da sala de aula.

Desse modo, conforme Pessoa e Borelli (2011), os formadores de professores têm o desafio de revisar e reconstruir os papéis do profissional da educação num contexto em que a representação de valores como igualdade, justiça e liberdade, é de difícil definição, para um contexto comprometido com valores que se oponham à marginalização e à exclusão social.

O processo de reflexão permite que se *revisite* a sala de aula e a aula ministrada, na intenção de buscar ações que não tiveram o resultado desejado, identificar as possíveis falhas e pensar em novas estratégias. Dessa forma, a reflexão pode auxiliar os professores e professores em formação inicial na tomada de decisões mais acertadas para novas ações, e sobre esse assunto, discorro a seguir.

1.1.4 A tomada de decisão de professores

A tomada de decisão, consciente ou inconsciente, de um professor antes, durante e após suas aulas, pode apresentar muito das crenças e posicionamentos desse profissional. Segundo Richards e Lockhart (1996, p. 78), “ensinar é essencialmente um processo de pensar.”⁶, pois estamos constantemente envoltos por uma gama de diferentes opções de ações a serem tomadas para uma determinada aula e temos que escolher o que melhor se adapta aos objetivos que pretendemos alcançar. Por isso, antes de uma aula acontecer ela deve ser planejada e a esse processo Richards e Lockhart (1996) chamam de *decisões de planejamento*⁷, na sequência, no momento da aula, existem outras decisões que o professor se vê impelido a tomar de acordo com os acontecimentos desse momento, e a essas decisões feitas em loco os autores denominam *decisões interativas*⁸. Após a aula ministrada ainda resta ao professor mais algumas tomadas de decisão referentes à efetividade da aula e seu seguimento, processo indicado pelos autores como *decisões avaliativas*⁹.

Os professores fazem suas tomadas de decisões diferentes uns dos outros, na maneira como planejam suas aulas, uns desenvolvem macroplanos ou planos globais para um curso ou uma turma como base para ajudá-los no planejamento de aulas individuais, outros professores não necessitam de um plano macro, eles elaboram aulas dia a dia. Em cursos de formação de professores, os acadêmicos geralmente são estimulados a desenvolverem planos para cada aula que eles ministrarão, com o objetivo de auxiliá-los a organizarem a unidade de forma mais efetiva. Nesse processo de elaboração de planos para cada aula, o professor em formação

⁶ Tradução minha: teaching is essentially a thinking process.

⁷ Tradução minha: planning decisions

⁸ Tradução minha: interactive decisions

⁹ Tradução minha: evaluative decisions

é exposto a descrever os objetivos da lição, as atividades que os alunos executarão, o tempo para cada aula, os subsídios que serão usados, as estratégias de ensino, possíveis problemas e as possíveis alternativas (RICHARDS e LOCKHART, 1996).

Durante o processo de planejar uma aula é possível perceber as possíveis crenças de um professor sobre o ensino e aprendizagem e um dos aspectos para a verificação de como esse profissional pensa é a averiguação/análise da construção ou redação dos objetivos de uma aula, que por vezes podem expressar o papel do professor na aula, ou em relação aos materiais que devem ser utilizados ou livros a serem contemplados, ou mesmo a quantidade de conteúdo a ser cumprida pelo aluno e, em relação a isso, Richards e Lockhart (1996, p. 81) indicam:

Professores geralmente não planejam suas aulas em torno dos tipos de objetivos comportamentais aos quais eles são ensinados a usar nos cursos de licenciatura. Os professores tendem a planejar suas aulas como sequencias de atividades (ex., tarefas que os alunos realizarão na aula) ou rotinas de ensino (ex., como professores apresentam ou conduzem instruções), ou frequentemente focam em necessidades de um aluno em particular (CLARK e YINGER, 1979; FREEMAN, 1992b)¹⁰.

Portanto, faz-se necessário um processo de reflexão constante nos cursos de formação de professores sobre aspectos como a) o que eu quero que meu aluno aprenda com essa aula; b) por que ensinar este ou aquele conteúdo; c) como ou quanto o que será ensinado se relaciona com o conhecimento de mundo dos alunos; d) o tempo que é necessário para uma determinada atividade; e) se a aula tem o nível adequado para aqueles alunos; f) como lidar com os diferentes níveis de habilidade dos alunos; g) como será feita a verificação do que eles entenderam; h) qual será o posicionamento do professor durante a aula ou determinada atividade; i) se o trabalho será em parceria com outras disciplinas; j) se são necessários planos alternativos caso haja problemas com alguns aspectos da aula; k) o que fazer se faltar ou sobrar tempo na aula; entre outros tantos aspectos também apresentados por Richards e Lockhart (1996).

O planejamento é o primeiro passo de tomadas de decisões por parte do professor, mas não são determinantes para o sucesso de uma aula, pois elas são dinâmicas por natureza e podem ocorrer situações imprevisíveis. Portanto, é necessário que durante o andamento da

¹⁰ Tradução minha: Teachers do not usually plan their lessons around the kinds of behavioral objectives which they are often taught to use in teacher training programs. Teachers are more likely to plan their lessons as sequences of activities (i.e., the tasks that students will perform in the classroom) or teaching routines (i.e., how teachers present and manage instruction), or will often focus on the needs of particular students (Clark and Yinger 1979; Freeman 1992b).

aula o professor monitore e avalie as ações dos alunos em cada ponto do planejamento posto em prática, reconheça as possibilidades de alteração do plano de acordo com a conduta dos alunos, avalie as consequências das mudanças e decida o que é mais apropriado para a situação. Essas *decisões interativas* (RICHARDS e LOCKHART, 1996) envolvem a observação dos planejamentos e como acontecem na prática, passando por um processo de questionamentos e reflexões que deve ser instigado durante a formação do professor de línguas, para que este internalize e crie o hábito de refletir.

Mas o processo de reflexão de um professor ainda passa por mais uma etapa, as *decisões avaliativas*, feitas após uma aula ser ministrada. Para isso, Richards e Lockhart (1996) indicam alguns questionamentos que devem ser feitos: a) se a aula, ou aulas, ministrada teve sucesso ou não, b) se os alunos aprenderam o que foi proposto c) se a aula foi direcionada às necessidades dos alunos, d) se todos os alunos estavam ou não engajados na aula, e) se as atividades estipuladas para o tempo da aula foram o suficiente, f) se alguma atividade ou tópico deveria ser ensinado de forma diferente, entre outras indagações.

Assim, o processo de reflexão apresenta-se num *continuum*, no qual o professor pensa e repensa suas aulas, ações e atitudes dos alunos constantemente, nos mostrando a importância de desenvolver esse hábito nos professores em formação.

Apesar da importância dos aspectos de elaboração das aulas, os desafios de uma aula bem sucedida vão além das reflexões de um bom planejamento, execução e avaliação. Devemos levar em consideração possíveis restrições impostas pela prática institucional às nossas próprias concepções de ensino, bem como as condições estruturais em que estas se encontram, além de valores educativos que a sociedade tem ansiado que a escola solucione, como liberdade, igualdade, justiça, autonomia, e ainda a preparação de jovens para o mercado de trabalho.

Em relação a esses aspectos, da prática por si só, Contreras (2002) *apud* Pessoa e Borelli (2011) apresenta pesquisas que se voltam para a análise da educação e suas consequências sociais, em que alguns autores destacam que:

[...] podemos começar a desenvolver uma perspectiva crítica sobre o ensino e sobre as bases sociais nas quais se sustenta ao nos questionarmos o que um ensino valioso deveria representar e por quê, não limitando-nos a indagar sobre o modo como deve ser conduzido. Para isso, devemos problematizar nossas concepções de sociedade, de escola e de ensino, o que envolve assumir não apenas a responsabilidade pela construção e utilização do conhecimento teórico, mas o compromisso de transformar o pensamento e a prática dominantes. (CONTRERAS, 2002 *apud* PESSOA e BORELLI, 2011, p. 62)

Assim, a esta pesquisa aqui relatada e analisada coube, entre outros aspectos, a preocupação em considerar questões de cunho teórico-didáticos, bem como socioculturais na formação de professores de LI por meio de reflexões críticas, na expectativa de auxiliar os professores a serem profissionais reflexivos. Porém, faz-se necessário trazer algumas definições sobre o profissional reflexivo e sobre reflexão crítica. Gimenez, Arruda e Luvuzari (2004, p. 1), referindo-se a Grimmet (1988), comentam algumas perspectivas de como a reflexão no contexto da formação de professores, pode ser entendida. São apresentadas três perspectivas para esse entendimento:

A primeira trata da reflexão como ponderação sobre a ação – ponderação que levaria a ações deliberadas e conscientes, geralmente para aplicar resultados de pesquisas ou teorias educacionais. Neste caso, o conhecimento derivado de pesquisa **direciona** a prática de professores. A segunda perspectiva postula uma visão de reflexão como a deliberação e escolha entre versões rivais de “bom ensino”, considerações de eventos educacionais em contexto e de consequências de determinados cursos de ação, tomadas a partir dessas visões de bom ensino. O **conhecimento** derivado de pesquisas serve para **informar** a prática de professores. A terceira perspectiva vê a reflexão como reconstrutora da experiência, cujo objetivo é identificar **novas possibilidades de ação**.[...] Nesta perspectiva a reflexão permite aos profissionais articularem uma consciência madura sobre sua prática e se emanciparem das distorções sociais, políticas e culturais que frustram e limitam seu entendimento. A reflexão crítica começa com perguntas do tipo “para que fins, em nome de quem esse conhecimento está sendo usado?” (GIMENEZ, ARRUDA e LUVUZARI, 2004, p. 2)

Entendimento esse que está pautado, segundo as autoras, em uma vertente que considera o modo como os profissionais geram os conhecimentos sobre seu próprio trabalho e como lidam com os problemas no ambiente de trabalho. Porém, o processo de reflexão crítica pode perpassar por todos os aspectos citados acima, todos podem fazer parte dos estudos e análises pelo professor em seu percurso de formação.

O percurso de formação de um professor está calcado em bases sociais, culturais e históricas e para desenvolver essa questão, é necessário adentrar nos aspectos da Teoria Sociocultural. A seguir, apresento algumas dimensões socioculturais para esta pesquisa.

1.2 Dimensões socioculturais na formação de professores de línguas

Pertence à natureza dos seres humanos o convívio em sociedade, e é em sociedade que nos desenvolvemos. Esse desenvolvimento vai além dos campos que envolvem o cognitivo, o motor, o afetivo e social, estamos envolvidos, desde que nascemos, pelo meio (entendido como

algo amplo que envolve cultura, sociedade, práticas e interações), que tem grande influência no desenvolvimento dos seres humanos. O meio é permeado por contextos culturais que influenciam as interações sociais pelas quais aprendemos, nos desenvolvemos e criamos novas formas de agir (VYGOTSKY, 1998). Ou seja, nossa maneira de ver a sociedade, nosso significado das coisas sofre alterações diante da cultura e das relações com o outro.

Nessa linha de raciocínio, pode-se entender que as interações entre as pessoas proporcionam espaços para a criação, mudança e/ou perpetuação de uma cultura. A partir dessas considerações, entende-se como necessário, para o desenvolvimento deste trabalho, trazer algumas ideias centrais da teoria sociocultural de Lev Semenovich Vygotsky, psicólogo russo (1896-1934), que “propõe uma visão de desenvolvimento humano que destaca o seu caráter inseparável das atividades sociais e culturais” (MOURA e RIBAS, 2006, p. 130), ou seja, a abordagem sociocultural está centrada no estudo do desenvolvimento humano como um processo que se dá nas interações sociais.

Vygotsky tem sido um autor cada vez mais frequente na área da Linguística Aplicada, pois seus estudos apresentam mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa e enfatiza o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Dessa forma, o entendimento dessas questões torna-se importante neste trabalho, uma vez que a proposta aqui é investigar, intervir e auxiliar na formação de professores de línguas, mais especificamente de LI, pois essa “teoria psicológica da mente” pode contribuir para explicar as origens, mecanismos, natureza e consequências do desenvolvimento profissional de professores de línguas (JOHNSON e GOLOMBEK, 2011).

Os estudos da Teoria Sociocultural (doravante TS) têm como ênfase o desenvolvimento da cognição. Vygotsky (JOHNSON e GOLOMBEK, 2011) distingue seu desenvolvimento a partir de aspectos biológicos e a partir de aspectos socioculturais. Direcionando a teoria para os aspectos socioculturais, há argumentos que não é a atividade social que influencia a cognição, mas é através dela que a cognição humana é formada. As transformações que ocorrem do externo para o interno (da mente humana) não acontecem de forma direta, mas de forma mediada, ou seja, o desenvolvimento cognitivo é entendido como um processo interativo mediado pela cultura, contexto, linguagem e interação social (JOHNSON e GOLOMBEK, 2011).

Na TS, a mediação se refere à ideia de que as pessoas necessitam de ferramentas e outros artefatos sociais e culturais para regular o mundo ao seu redor, o que nos direciona para as atividades sociais (CROSS, 2010). É na atividade social que ocorre a mediação e o processo de internalização (do externo-social para o interno-psicológico) (JOHNSON e

GOLOMBEK, 2011). Aproximando esse conceito à área de formação de professores, e em conformidade com Cross (2010), as atitudes e posicionamentos dos professores de línguas não podem ser descritos, analisados e entendidos como algo que “existe”, ou melhor, que seja próprio deles, pois a atividade de ensinar associada ao pensamento e à prática são definidas em relação ao contexto nos quais a atividade em si existe, como por exemplo, a comunidade escolar, as regras que regulam as ações, a distribuição de responsabilidades, entre outros, interferem nas crenças e atitudes dos profissionais da educação.

Para entender um pouco melhor esse processo, voltemos a mais alguns conceitos da teoria. Vygotsky, por ser um estudioso da área da Psicologia, ao desenvolver a Teoria Sociocultural tinha como objetivo o estudo da consciência, definida como operação mental de alto nível que envolve a linguagem, literatura, numeração, categorização, racionalidade e lógica (JOHNSON e GOLOMBEK, 2011). Dessa forma, de acordo com Ortega (2009), a teoria postula que a consciência tem sua base na capacidade humana de usar símbolos como ferramentas para mediar a atividade mental, e o uso dessas ferramentas pelo ser humano pode mudar sua realidade, bem como, mudá-lo. A linguagem é a ferramenta mais importante de todas as ferramentas simbólicas e físicas e é usada para criar e transformar o pensamento, então, podemos considerar a linguagem como fonte da aprendizagem.

Levando em consideração a complexidade do desenvolvimento cognitivo, citado acima, e as transformações e informações que ocorrem do externo para o interno da mente humana, é importante, então, trazermos os complicados construtos de mediação para entendermos essas atividades.

1.2.1 Mediação

Para Johnson e Golombek (2011), o ser humano não age diretamente com seu ambiente, faz uso de várias ferramentas para mediar as atividades. As autoras indicam também que os adultos ensinam as crianças através de atividades articuladas e essas ferramentas servem para regular o comportamento da criança bem como disponibilizar a ela vários meios de autorregulação. Ainda, segundo as autoras, há três formas de regulação: *artefatos culturais e atividades, conceitos*, e nossa *relação social* com outros. Outros autores, como Ortega (2009) e Cole (1998) *apud* Moura e Ribas (2006), chamam a essas três formas de regulação como *regulação pelo objeto, regulação pelo outro e autorregulação*.

A primeira forma de regulação se refere a como as pessoas controlam seus mundos e a si mesmas no sentido de realizar uma dada atividade através de objetos e ferramentas. Para

exemplificar esse processo, Johnson e Golombek (2011) descrevem experiências com grupos de professores, em que os *artefatos culturais* eram conjuntos de procedimentos, de perguntas e prazos, usados para guiar as atividades dos participantes. Ou seja, os protocolos (objetos) de um dado grupo e cultura guiam a realização de uma dada atividade. Esses protocolos são entendidos como ferramentas psicológicas e são simbólicos.

As autoras ainda apresentam outro exemplo, também com professores de Inglês como Segunda Língua (ESL – English as a Second Language), no qual os pesquisadores fizeram uso de ferramentas como palavras cruzadas, desenhos animados e revistas que foram transformadas em produtos, que ultrapassam a característica de encontrar respostas corretas, em processos de mediação para o entendimento de conceito gramatical desses professores. Nesse exemplo, não é a parte material dessas ferramentas que importa, mas seu aspecto social, ou seja, a forma como foram usadas para organizar a atividade.

Mais um exemplo ainda sobre a forma de regulação através de objetos vem de Ortega (2009), que enfatiza que esses objetos regulados podem ser negativos ou positivos. Negativos no sentido de quando um objeto é usado para distrair, desviar a atenção de uma criança e fazê-la esquecer de algum brinquedo no qual esteve concentrada antes, e positivos no sentido de quando uma criança usa os dedos ou outros recursos para resolver um problema matemático.

Em relação à segunda forma de regulação, *conceitos* (JOHNSON e GOLOMBEK, 2011) ou *regulação pelos outros* (ORTEGA, 2009), Ortega (2009) afirma que as pessoas podem agir de forma a orientar/regular uma atividade para outras pessoas da mesma forma que elas podem ser reguladas por outros em atividades que sejam em pares e/ou em grupos. Ou seja, essa forma de regulação está relacionada aos esquemas e normas sociais (MOURA e RIBAS, 2006). Johnson e Golombek (2011) indicam que tanto os advindos da vida cotidiana quanto os científicos medeiam o processo transformativo de internalização. Os conceitos aqui, na área de ensino e aprendizagem de línguas, foram entendidos como os procedimentos ou ações que se espera que devam/deveriam ser tomadas pelos professores para o ensino de uma língua estrangeira. Os exemplos trazidos por Johnson e Golombek (2011) se relacionam a área de formação de professores e citam o uso de conceitos científicos apresentados a professores em formação na intenção de reestruturar e transformar seus conceitos do cotidiano, ou seja, os conceitos científicos são utilizados como ferramentas psicológicas na intenção de mediar uma atividade, explícita e sistematicamente instrucional, para encontrar soluções de problemas e/ou determinadas situações.

Já a terceira forma de regulação, chamada por Johnson e Golombek (2011) de *relações sociais*, são centrais para entender como a rede de nossas interações sociais externas medeia o

processo transformativo de internalização. Por exemplo, “desde que nasce, uma criança é envolvida numa interação dialógica na qual cuidadores usam a linguagem para regular a criança”¹¹ (JOHNSON e GOLOMBEK, 2011, p. 5). Ou seja, através da linguagem, pais, irmãos, babás e outros, vão regulando a aprendizagem das crianças, bem como suas ações para o que se quer que a criança faça, ou não faça. Mas ainda, conforme as autoras, a mediação humana não se limita à esfera da criança, apresentando outro exemplo na área da educação, elas afirmam que essas formas humanas de mediação, essas ferramentas psicológicas, são o caminho para as mudanças de conceitos dos professores, conceitos do cotidiano para conceitos científicos em relação ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ortega (2009) traz outra ênfase para essa forma, indicando que é a forma mais alta de regulação, em que as pessoas orientam sua própria atividade mental, ou seja, as pessoas são autorreguladas ao serem capazes de realizar uma atividade de forma independente. A autora ainda acrescenta que nas pesquisas de Aquisição de Segunda Língua, baseadas em Vygotsky, o aprendiz de uma ‘língua adicional’¹² se envolve num processo gradual de apropriação dessa língua através de suas próprias ferramentas de autorregulação e pensamento.

Moura e Ribas (2006) ainda nos trazem outra definição, em que essa terceira forma de regulação é representada por *scripts*, que são conjuntos de atividades ou sequências de ações que tendem a ser, ou que se esperam ser, realizadas por membros do grupo cultural, de certa forma envolvendo a primeira, através de objetos, e a segunda forma, através de normas sociais.

Entendendo que a mediação, independente da forma de regulação em que ocorre, é o ponto central da Psicologia que envolve a TS, torna-se necessário entender como a mediação se dá a partir da *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*.

1.2.2 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

Os meios mediacionais são internalizados e apropriados através da ZDP, que só tem existência dentro de uma atividade social, e Ortega (2009, p. 224), baseado em Vygotsky, apresenta a seguinte definição:

¹¹ Tradução minha: “From birth, a child is involved in dialogic interactions in which caregivers use language to regulate the child.”

¹² Termo utilizado pela autora.

[...] a distância entre o que um aprendiz pode fazer em uma segunda língua se assistido por outros (em atividade conjunta regulada por outros) versus o que ele ou ela podem realizar sozinhos (em uma atividade independente que é, esperada, auto-regulada)¹³.

O potencial da ZDP emerge entre os pares da atividade, e geralmente, mas nem sempre, de um par mais capacitado em algo, e ainda nem sempre implica na intenção de ensinar e/ou aprender. No caso de uma atividade em grupo em uma aula de língua, os alunos dialogarão, discutirão e resolverão a questão/problema, e durante toda essa atividade mediada pela linguagem, esses alunos estão regulando a internalização do conhecimento do outro e regulando a internalização do seu próprio conhecimento.

Segundo Johnson (2009), a ZDP é uma metáfora para capturar as potenciais habilidades de um indivíduo pela observação e promoção de seu desempenho através da interação social. A autora nos apresenta uma perspectiva para o desenvolvimento de professores de LE, na qual a noção de ZDP de Vygotsky se torna bastante visível, a abordagem *inquiry-based*, uma abordagem baseada em investigação ou perguntas, ou seja, momentos/atividades em que professores formadores instigam, através de questionamentos, o pensamento crítico, posicionamento, conhecimento, dos professores em formação.

A fala ou interação social assumida na abordagem *inquiry-based* funciona como meio mediacional de suporte ao processo de aprendizagem dos professores, criando o potencial para o aprimoramento das instruções em uma atividade. Nessa abordagem, as falas entre os professores não necessariamente devem consistir de um professor mais capacitado dando a seus alunos assistência teórica/técnica ou suporte emocional, esses professores formadores devem objetivar o crescimento de um aluno permitindo a eles, independente da experiência de cada um, o respeito, o desafio, e o suporte de um ao outro, de modo que coletivamente procurem alcançar um nível mais alto de conhecimento.

Estudos sobre interação de pares (alunos-alunos) a partir da perspectiva sociocultural indicam que esses “[...] pares podem servir de andaime um para o outro de forma similar a como professores mais capacitados auxiliam na performance dos novos professores”¹⁴ (JOHNSON, 2009, p. 100), isso é possível devido às diferenças em nossas experiências de vida e profissionais, e essas experiências não são fixas, são fluídas, dinâmicas de forma que podemos sempre ensinar um ao outro, bem como aprender.

¹³ Tradução nossa: [...] the distance between what a learner can do in the L2 if assisted by others (joint activity that is other-regulated) versus what she or he can accomplish alone (in independent activity that is, hopefully, self-regulated).

¹⁴ Tradução nossa: [...] peers can scaffold one another in ways that are similar to how experts scaffold the performance of novices.

Lantolf (2000b), *apud* Johnson e Golombek (2011), indicou uma descrição para a ZDP, “[...] uma metáfora para observação e entendimento de como os meios mediacionais são apreendidos e internalizados”¹⁵ (p. 6). Nas palavras das autoras, é a metáfora que indica um espaço, uma janela, pela qual pode-se ver/ouvir como os professores em formação interagem com alguém que é mais capaz enquanto realizam uma tarefa que está além de suas habilidades. Porém, é um desafio aos professores formadores reconhecer os limites externos desse espaço metafórico além dos tipos de assistências estratégicas oferecidas pelos pares.

Muitas pesquisas, na área de formação de professores, têm sido realizadas com base na TS (ver, por exemplo, Burns e Richards, 2009; Van Huizen, 2005; Cross, 2010; Cunha e Giordan, 2012; Ferreira, 2010; Williams e Burden, 1999), enfatizando resultados positivos com trabalhos colaborativos, e apresentam a importância de integrar as questões psicológicas trazidas por Vygotsky envolvendo cultura e condições sociais. Assim, esta pesquisa também pretende contribuir encontrando respostas para auxiliar no desenvolvimento da área de formação de professores, e por acreditar que o desenvolvimento cognitivo do ser humano se dá por meio da linguagem e em espaços mediados social e culturalmente, portanto, a formação de professores é melhor vista e entendida se permeada por essa abordagem.

No espaço da ZDP também são desenvolvidos conceitos relacionados aos conhecimentos de mundo do ser humano, conceitos esses que podem ser espontâneos, ou informais (a partir de observações e conclusões não científicas), e científicos, ou formais (geralmente aprendidos na escola). Por vezes, conceitos espontâneos são contrapostos a conceitos científicos, normalmente em ambiente escolar, que pode causar situações de conflito no estudante, em que este deverá deixar um pensamento que entende por verdadeiro até aquele momento, para reconhecer e aceitar um novo pensamento. Abordo conceitos sobre aspectos de conflito na sequência.

1.2.3 Conflitos

Uma importante função da escola é contribuir para que o aluno organize seu pensamento a partir de conhecimentos informais da cultura que adquire em ambientes não escolares, ou seja, atuar na sistematização do conhecimento científico e na formação de conceitos (NÉBIAS, 1999). Assim, a atuação do professor precisa levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, construídos a partir da vivência pautada por diferentes

¹⁵ Tradução nossa: [...] a metaphor for observing and understanding how mediational means are appropriated and internalized.

conceitos, bem como papel ativo do aluno na formação de seu conhecimento e estimulá-lo a ocupar seu lugar de sujeito atuante na sociedade.

O papel da universidade não está longe dessa função educativa da escola, muito pelo contrário, também é responsável por desencadear a organização de conceitos informais em conceitos científicos. Na formação de professores, a consciência de conceitos espontâneos, adquiridos ao longo da vida em sociedade e dos conceitos científicos, aprendidos na sua formação acadêmica, podem influenciar suas ações como futuros profissionais da área.

A aprendizagem é um processo que ocorre em atividades em pares ou em grupos que estabelecem cooperação entre si. Nelas é possível que a menção de um participante desencadeie um raciocínio no outro, ou seja, uma observação ou comentário emitido por um membro do grupo pode gerar uma série de observações nos outros, alterando, ou não, seus conceitos espontâneos e/ou científicos. Segundo Vygotsky (1998), uma criança é capaz de fazer mais com o auxílio de outra pessoa do que faria sozinha. Ou seja, esse conceito de Vygotsky (1998) é definido como a diferença entre aquilo que uma pessoa consegue fazer sozinha e aquilo que ela consegue alcançar trabalhando colaborativamente com pares mais capazes. Dessa forma, as atividades de aprendizagem programadas pelo professor não devem requerer apenas as capacidades e habilidades presentes do aluno, mas necessitam pautar-se pelas possibilidades futuras, potencializadas com o trabalho de cooperação. As atividades de cooperação e de intercâmbio entre os alunos são importantes para o processo de socialização, para o desenvolvimento de habilidades, para promover o debate entre conhecimentos e visões diferentes sobre o mesmo objeto, para a relativização do ponto de vista de cada um para se estabelecer um “conflito sociocognitivo” (COLL, 1994). Tudo isso, seguramente, promove a explicitação e a conscientização das representações já formadas por alunos e acelera a construção do conhecimento e o desenvolvimento de um pensamento mais crítico e autônomo.

Da relação entre conceito espontâneo e conceito científico, apresentados por Vygotsky (1998), surgem pesquisas relacionadas ao termo conflito (NEBIAS, 1999), conflito cognitivo (BEZERRA *et al*, 2005), conflito sociocognitivo (COLL, 1994), exposto acima, e conflito como drama (JUNIOR, 2011).

A maioria das propostas que usa “conflito cognitivo” no processo de ensino e aprendizagem tem uma raiz piagetiana, entretanto é possível estabelecer relações com pesquisas realizadas em uma perspectiva histórico-cultural. Bezerra *et al* (2005) apresenta um estudo com algumas comparações nas perspectivas Sócio-Construtivista e Histórico-Cultural e sugere algumas interfaces entre ambas. Em meio a alguns paralelismos indicados

pelos autores está o foco de atenção do mediador, ou seja, na perspectiva piagetiana, o professor é responsável pela possibilidade de gerar conflitos e essa é uma das estratégias no processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva vygotskiana, a atenção se volta para a organização da atividade, quer dizer, o conflito pode surgir como consequência da atividade coletiva.

Dessa forma, nos estudos de Vygotsky, o conflito é algo intrínseco à construção da atividade coletiva, relacionado aos conceitos de atividade, ação e operação. Para os autores que se filiam a Vygotsky, a atividade coletiva é resultado da organização da ação do grupo e não das diferentes concepções dos participantes, assim o conflito não está ligado ao confronto de concepções, mas sim, a oposições relacionadas às próprias ações e operações. O conflito pode, pois, estar ligado tanto à falta de materiais necessários para a resolução do problema, quanto às dificuldades de agrupamento das operações para atingir a solução do problema.

Nébias (1999, p. 138) indica que uma das situações de aprendizagem na escola são as situações de conflito, quando os conceitos espontâneos e científicos se confrontam, implicando no “abandono de ideias que prevaleceram por um período de tempo, o que pode ser difícil para o sujeito, mesmo quando isso se dá em adultos.”. Ou seja, a “troca” ou ampliação de conceitos informais construídos ao longo da vida por conceitos formais, científicos, apresentados de forma planejada pela aprendizagem escolar.

Ainda há outro viés de análise do conflito, a partir do drama. Junior (2011) procura identificar o termo “drama” nas obras de Vygotsky com uma compreensão na arte e na ciência. Ao apontar as contribuições da Psicologia para a Arte e vice versa, o autor comenta sobre a busca por uma compreensão objetiva da realidade humana pelo estudo sistemático dos “processos psíquicos superiores” que refletem o caráter integral, dinâmico, conflitivo e contraditório, ou seja, histórico do ser humano. O autor ainda apresenta várias passagens em obras de Vygotsky que mencionam o termo drama, e entre elas há a indicação que o drama está realmente repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos e pertencente somente à vida humana; assim sendo, para Vygotsky, segundo Junior (2011), a dinâmica da personalidade é o drama. Então, a noção de drama, para Vygotsky, apresentada pelo autor, trata de algo que somente um ser humano concreto pode viver, por conta dos diferentes impasses que ele vivencia somente como ser social.

É possível perceber nos conceitos expostos até aqui que a condição que pode causar o conflito é a relação com o outro em atividades sociais e históricas, uma vez que cada ser humano carrega consigo conceitos construídos ao longo de sua vivência e desconstruídos e

reconstruídos por meio da interação e “conflito” com o outro e/ou com o meio quando em situação de recusa ou não aceitação de novos conceitos.

Neste trabalho, o conceito que sigo está pautado em Nébias (1999), quando apresenta a possibilidade de conflito no confronto entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, dessa forma faz-se necessário esclarecer alguns aspectos do conceito espontâneo e conceito científico.

Newman e Holzman (2014, p. 77) indicam que “Vygotsky nunca define formalmente conceitos espontâneos e conceitos científicos.”, mas indicam a possibilidade de caracterizar esses dois conceitos. Segundo os autores, conceitos científicos:

são aprendidos em ambiente escolar como parte de um sistema de conhecimento; têm definições verbais explícitas; sua aprendizagem se faz conscientemente; são ensinados no contexto de tópicos acadêmicos como estudos sociais, ensino de língua e matemática. (NEWMAN e HOLZMAN, 2014, p. 77)

Já os conceitos espontâneos referem-se ao aprendizado no curso da vida diária, e esse aprendizado, em geral, não é consciente. Para Newman e Holzam (2014), esses conceitos são usados facilmente pelas crianças, porém sem que elas tenham consciência do que seja um conceito. Dessa forma, os conceitos aprendidos, de ambas as formas, são essencialmente sociais, ou seja, é por meio do contato com o outro, seja na vida diária, seja na escola, que a aprendizagem acontece.

É possível acompanhar o desenvolvimento que acontece nesse contato com o outro por meio da observação da ZDP (apresentado no item 1.2.2). Porém, como afirmam Newman e Holzman (2014), a ZDP sofreu diferentes interpretações que produziram modelos que aplicam, prolongam e reconstróem a concepção original de Vygotsky. Mas em razão dos objetivos desta pesquisa, me amparo na definição de Engeström (1987) para ZDP, que se concentra nos processos de transformação social, ao levar em conta a estrutura do mundo social e a natureza conflituosa da prática social.

Sendo assim, o processo de desenvolvimento conceitual na ZDP não é tranquilo, mas sim caracterizado por contradições e conflitos, provenientes da tensão entre os conceitos cotidianos e científicos, que criam espaço para mediação e potencial desenvolvimento de conceitos (JOHNSON e GOLOMBEK, 2009).

Para uma maior compreensão de como ocorrem os conflitos e contradições exponho a seguir a Teoria da Atividade, na qual as contradições são um dos princípios pertencentes à teoria.

1.3 Teoria da Atividade

Tendo adotado a Teoria Sociocultural e, em especial, a Teoria da Atividade (TA) como norteadoras para o desenvolvimento deste trabalho, inicio esta seção definindo essa teoria e explicando a relevância da abordagem para esta tese. Em seguida, traço um histórico desde o surgimento com as questões de Vygotsky (1982) sobre a consciência, que constitui o modelo da primeira geração, chegando até as concepções de Engeström, consideradas como os modelos da segunda e terceira geração da TA.

A Teoria da Atividade tem se destacado no universo das pesquisas em educação nas últimas décadas, sobretudo pela centralidade nos processos de transformação e de criatividade dos sujeitos (STETSENKO, 2005). É na atividade que o ser humano organiza a vida e são nelas que eles desenvolvem suas personalidades, consciência e habilidades, transformam suas condições sociais, resolvem contradições, geram novos artefatos culturais, instrumentos e criam novas formas de vida (SANNINO, DANIELS, GUTIERREZ, 2009). As Atividades são, então, a unidade primária da TA e, segundo Sannino, Daniels e Gutierrez (2009, p. 2):

De uma perspectiva teórica da Atividade, a vida humana é fundamentalmente enraizada na participação em atividades humanas que são orientadas para um objeto. Dessa forma, seres humanos são percebidos em uma perspectiva coletiva da vida, na qual eles são direcionados por propósitos que estão além do objetivo particular. Atividades orientadas pelo objeto, então, são o cerne da teoria da atividade e distinguem-na de outras abordagens.¹⁶

Segundo Russel (2004), a TA é uma abordagem de perspectiva ontológica que permite estudar as diferentes formas da ação humana mediadas por instrumentos, levando em consideração fatores históricos e culturais. Sobre os artefatos culturais, ou instrumentos, que medeiam as ações humanas, baseado nos postulados de Vygotsky (1998), os seres humanos não agem diretamente sobre o mundo físico, necessitando fazer uso de ferramentas que permitem que ajam no mundo. Essas ferramentas são instrumentos ou artefatos físicos e psicológicos criados pelo ser humano por meio da cultura, e são passados para outras gerações com algum tipo de alteração de acordo com suas necessidades.

Para Daniels (2003, p. 111, 112), a definição da TA está na relação da atividade social prática e o “desenvolvimento da consciência em tais cenários”, cuja ênfase da análise recai

¹⁶ Tradução nossa: “From an activity-theoretical perspective, human life is fundamentally rooted in participation in human activities that are oriented toward objects. Thus, human beings are seen as situated in a collective life perspective, in which they are driven by purposes that lie beyond a particular goal. Object-oriented activities, then, are the core of activity theory and distinguish it from other approaches.”

nos “impactos psicológicos da atividade organizada, e nas condições e sistemas sociais produzidos em e por tal atividade.”. Ainda Stetsenko (2005) afirma que a TA é uma entre outras formas de entendimento sobre a relação indivíduo e meio social. Porém a TA se pauta em que essa relação é incorporada nos contextos sócio-culturais e intrinsecamente entrelaçada neles, enquanto outras se ancoram em perspectivas cognitivistas tradicionais de desenvolvimento humano individualista e mentalista, mas não cabe aqui, por questões de foco, dialogar sobre outras perspectivas.

Dessa forma, é na atividade que o homem potencializa sua existência, e é na relação com o outro que sua existência se expande ao aprender e ou ensinar com o outro e ao outro. É na relação entre os processos de apropriação da condição humana que a formação do homem se dá (VYGOTSKY, 1998). A aprendizagem, então, não é apenas uma simples internalização da informação, mas um movimento expansivo que envolve transformação no uso de instrumentos e na forma como os indivíduos usam estes instrumentos para ensinar e aprender, para transformar e serem transformados.

Daniels (2003) apresenta cinco princípios fundamentais da TA formuladas por Engeström que ajudam a sintetizá-la:

- *Sistema de atividade*: é coletivo, orientado pelo objeto e mediado por artefatos; existe em uma direção dinâmica ou interativa em rede com outros sistemas de atividades.

- *Multivocalidade*: há múltiplos pontos de vista, tradições e interesses dos participantes do sistema de uma atividade, que trazem, para os sistemas aos quais participam, suas histórias e experiências.

- *Historicidade*: os sistemas de atividade são moldados e transformados ao longo do tempo e só podem ser compreendidos em toda sua complexidade, se a história do sistema puder ser estudada.

- *Contradição*: exercem papel central como fonte de mudança e desenvolvimento, por meio de perturbações e conflitos, em um sistema de atividade. Contradições são entendidas como tensões estruturais acumuladas historicamente dentro e entre sistemas de atividades. Quando nem todos os sujeitos envolvidos na mesma atividade compartilham o mesmo objeto, ou seja, quando um sistema de atividade adota um novo elemento de fora (por exemplo, uma tecnologia ou um novo objeto), ele geralmente leva a uma contradição, onde algum elemento antigo (por exemplo, regras ou divisão de trabalho) colide com o novo.

- *Transformações expansivas*: é alcançada quando o objeto e o motivo da atividade são reconceitualizados para abarcar possibilidades mais amplas do que o modo anterior de atividade. Ocorre em resposta às contradições percebidas pelo sujeito na situação original e

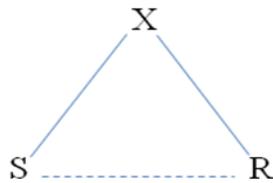
que lhes provocam questionamentos. Um ciclo completo de transformação expansiva pode ser entendido como um trabalho na ZDP da Atividade.

Nesta tese, o curso de extensão é entendido como um sistema de Atividade coletivo, no qual participam alunos-professores em formação inicial, professora formadora e alunos da Educação Básica. O objeto desse sistema é a apropriação do uso de TIC pelos alunos-professores para o ensino e aprendizagem de LI. O resultado a ser alcançado é a formação tecnológica do futuro professor de línguas. Existe nesse sistema uma multiplicidade de vozes trazidas pelos participantes, professores em formação inicial e professora formadora, de onde emergem contradições e conflitos ao se depararem com um elemento novo, o uso de recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem. Dessa forma a TA mostrou-se adequada para entender a complexidade desse contexto, onde estão presentes questões sociais, culturais e históricas, que permitem investigar, analisar e compreender possíveis conflitos e contradições que emergem dos participantes em atividades que envolvem a educação.

Passo a seguir a apresentar um histórico da TA, enfatizando a evolução através das três gerações, mais especificamente a terceira a qual me filio nesta tese, bem como ampliar a discussão sobre alguns dos princípios da teoria, em especial as contradições, que também são foco deste trabalho.

1.3.1 Histórico da Teoria da Atividade

A origem da TA pode ser identificada nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1896-1934) e de seus discípulos. Também contribuíram para as bases de formação dessa teoria, as obras de Karl Marx (1818-1883), de Friedrich Engels (1820-1895) e do filósofo Baruch Spinoza (1632-1677). Os principais fundamentos teóricos para seu surgimento encontram-se nas primeiras obras de Vygotsky que considerava impossível que a atividade humana fosse reduzida a fórmula behaviorista, estímulo (S) e resposta (R) (representável como $S \longrightarrow R$). Vygotsky (1998) apresenta um elo intermediário (Figura 1) que representa um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde cria uma nova relação entre S e R.



**Figura 1 – Relação mediada: Mediação (X) entre estímulo (S) e resposta (R)
(Baseado em Leontiev (1978))**

O indivíduo então engaja-se no estabelecimento desse elo e o signo possui como característica a ação reversa, ou seja, age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente.

Para Vygotsky (1982), o comportamento e a mente humanos devem ser considerados como ações intencionais, ao invés de serem apenas respostas biológicas e adaptativas. Assim, o autor sugere que a atividade socialmente significativa pode ser considerada como geradora de consciência por meio da relação com os outros, isto é, as relações com os outros são mediadas e circunstanciadas por um motivo, orientado para a obtenção de determinados resultados.

O conceito de mediação de Vygotsky é entendido como um processo de intervenção de um elemento intermediário (instrumentos e signos) entre o sujeito e o objeto (Figura 2), configurando-se na **primeira geração** da teoria da atividade, embora, no entanto, nesse momento ainda não recebia essa denominação.

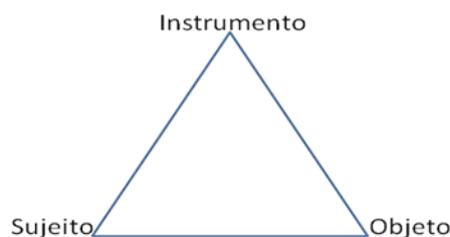


Figura 2 – Modelo da TA da primeira geração (ENGESTRÖM, 1999)

No modelo triangular (Figura 2) dessa primeira fase, segundo Engeström (1999), ainda não existia espaço para as relações sociais e os outros, o que configurava a limitação dessa fase em que a unidade de análise é focada somente no indivíduo. Nesse modelo não há espaço para a natureza social da Atividade, o que foi superado pela geração seguinte.

Embora Vygotsky tenha introduzido quase todas as questões da TA, ela é ampliada por Leontiev, um dos discípulos de Vygotsky, em meados da década de 30. Leontiev (1978), partindo do conceito de Atividade de Vygotsky, caracteriza os motivos humanos e a consciência como algo cultural e historicamente construídos, ou seja, entende a atividade

humana na relação do homem com o mundo e dirigida por seus motivos, dando início a **segunda geração**.

Nessa geração, Leontiev, orientado para a obtenção de determinados resultados, se baseia no conceito de trabalho de Carl Marx ao fazer a distinção entre Atividade coletiva e ação individual, que passa a ser a base do seu modelo de Atividade (DANIELS, 2003).

Para Leontiev (1978), a Atividade individual somente existe dentro de um sistema de relações sociais, cujo ponto central é o trabalho. O autor, por meio do famoso exemplo da caça coletiva primitiva de animais, explica a diferença crucial entre a ação individual e a Atividade coletiva (ENGESTRÖM, 1987). A caça é uma atividade coletiva e exige uma organização para que os participantes cumpram com seu objetivo. Inicialmente, a necessidade é saciar a fome (motivo). Há uma organização dividindo a caçada em etapas para se tornar mais eficaz, enquanto um grupo corre atrás da caça (objeto) para espantá-la para um local específico (objetivo) o outro grupo estaria esperando para capturá-la (objetivo). Dessa forma, espantar a presa, ou capturá-la, consiste em ação objetivada, mas Atividade é a caça.

Para Leontiev, então, o resultado da ação e o resultado final da Atividade resultam das relações estabelecidas com os outros membros da Atividade; assim, a Atividade humana passa a ser baseada em relações sociais com outros homens e são estabelecidas ligações sociais por meio de instrumentos criados (linguagem, máquina, símbolos).

Além de mostrar a distinção entre a Atividade coletiva e a ação individual, esse exemplo da caça também estabelece a distinção entre três níveis hierárquicos do funcionamento da atividade, que são: Atividade, ação e operação, exemplificados na Figura 3.

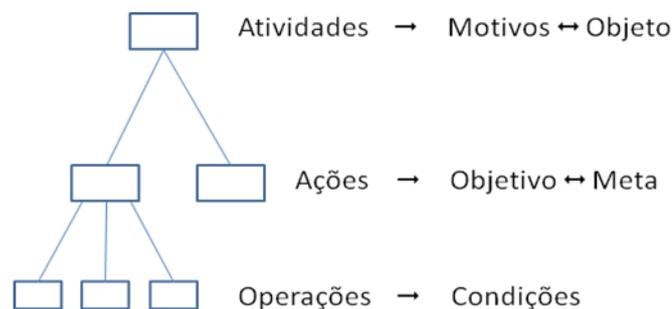


Figura 3 – Estrutura da Atividade de Leontiev (1978)

Nesse modelo de três níveis, a caça refere-se à Atividade do primeiro nível, que corresponde à necessidade humana e que é realizada pela comunidade e orientada pelo objeto/motivo. O segundo nível compreende as ações, que revelam as etapas para a realização da Atividade, são realizadas pelo indivíduo e orientadas pelo objetivo. O último nível

corresponde às operações, que são realizadas por meio de processos rotineiros, normalmente espontâneos e automatizados, destinados à promover ajustes em ações em função de condições que o sujeito encontra ao tentar alcançar uma meta. Em síntese, a Atividade é orientada por um motivo, as ações são orientadas por metas e as operações por condições. As ações são planejadas, e quando uma ação é repetida várias vezes e alcança um nível de maturidade para que possa ser executada sem um planejamento prévio, ou de forma automática, ela passa para o nível de operação. Quando uma ação se torna uma operação, possibilita o surgimento de ações mais complexas pelo indivíduo (ENGESTRÖM, 1987).

Das relações estabelecidas com outros membros de uma Atividade temos as relações sociais e o surgimento de comunidade, formadas pelos sujeitos que compartilham o mesmo objeto e as regras e divisão de trabalho. As regras são normas implícitas e explícitas estabelecidas por convenções, e a divisão do trabalho refere-se à organização da comunidade para alcançar um resultado. As formas de mediação em todo esse processo possuem um desenvolvimento histórico próprio com características particulares relacionadas ao contexto em que foram desenvolvidas (MOTTA, 2004).

Podemos então dizer que o ser humano constrói o mundo e a si próprio no curso de sua atividade, isto é, suas ações, atos, atitudes e formas de fazê-lo marcam o mundo e este, construído por essa atividade humana, marca o próprio ser humano: há, portanto, uma relação dialética entre o construtor e construção, o mundo construído reflete a atividade do ser humano, e o ser humano reflete o mundo construído; entre objetivação e apropriação (DUARTE, 2001).

Contudo, Leontiev não representou graficamente a TA, foi Engeström (1987) que reelaborou graficamente a representação triangular (Figura 4) usada na primeira geração, expandindo-a, focando nas inter-relações entre o sujeito individual e a sua comunidade, além de enfatizar a importância das contradições na atividade como a força motriz para a mudança e, conseqüentemente, para o desenvolvimento.

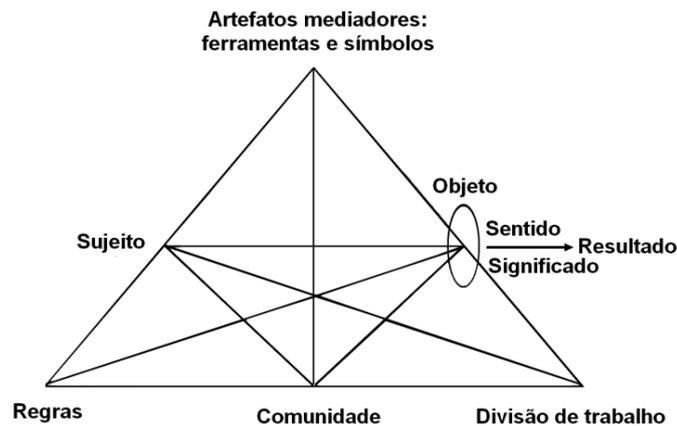


Figura 4 – Modelo da TA da segunda geração (Engeström, 1987)

A base do triângulo (Figura 4) onde temos regras, comunidade e divisão de trabalho é o ambiente social em que a atividade humana ocorre. A intenção da representação do triângulo é sugerir a possibilidade de análise de uma multiplicidade de relações possíveis dentro da mesma estrutura, contudo, segundo Engeström (1987), enfatizando a estrutura macro do coletivo e da comunidade e não tem a pretensão de separar as conexões. Já a parte superior do triângulo corresponde às ações individuais e do grupo dentro do sistema de Atividade. Compreende sujeito e objeto e entre eles um espaço problema no qual a Atividade é direcionada e transformada em resultados, e também os artefatos, que fazem a mediação entre sujeito e objeto (DANIELS, 2003).

É possível perceber que nessa representação de Engeström a estrutura da atividade é composta por tríades de mediação: os instrumentos, ou ferramentas, fazem a mediação entre sujeito e objeto; as regras fazem mediação entre o sujeito e a comunidade; e a divisão social do trabalho faz mediação entre a comunidade e o objeto. Porém, a representação das linhas internas indicam mais possibilidades de conexão, assim, segundo o autor, tudo medeia tudo.

Podem ser considerados sistemas de Atividades um clube, a escola, a família, uma instituição, uma disciplina, entre outros, porém é necessário observar que, o que define um sistema de Atividade é o compartilhamento, mesmo que parcial, dos seus objetos. Conforme Russel (2004), o mundo não é dividido, organizadamente, em sistemas de Atividades. Cabe então ao pesquisador definir o sistema de Atividade com base nos objetivos da pesquisa e fazer uso das perspectivas que a TA fornece para a investigação e observação do sistema, que envolve a compreensão do sistema e do sujeito. O estudo de um sistema de Atividades pode se transformar em uma construção coletiva e de múltiplas vozes, onde os conceitos vygotskianos como ZDP, mediação, instrumentos, internalização e externalização, podem ser

visualizados na atividade. A partir da década de 1970, houve um crescente interesse por acadêmicos e cientistas americanos, alemães e nos países nórdicos destaca-se o finlandês Yrjö Engeström, pela Atividade. Uma variedade de aplicações da TA passou então a emergir. No entanto, a segunda geração torna-se um desafio pela profunda insensibilidade em relação à diversidade cultural. Desse modo, Engeström propõe um modelo que dá início à **terceira geração**, ele expande a unidade de análise para abarcar as relações entre múltiplos sistemas de Atividade (SANNINO, DANIELS, GUTIERREZ, 2009).

Da interação de dois ou mais sistemas de Atividade, redes de sistemas, podem ocorrer contradições e tensões na definição do motivo e do objeto, dando origem, a um novo sistema com o desdobramento do objeto.

A figura a seguir, representativa da terceira geração, exemplifica o modelo de dois sistemas de Atividade em interação:

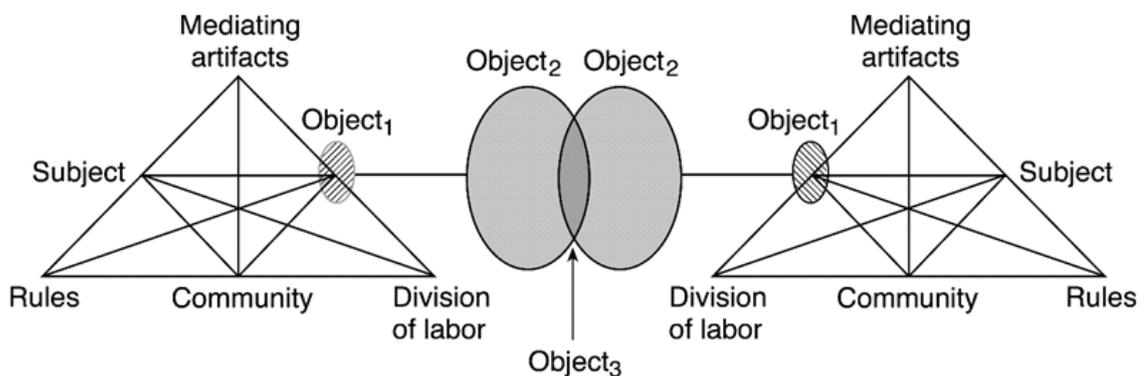


Figura 5 – modelo da TA da terceira geração (ENGESTROM, 1999)

Nesse modelo, é possível observar a possibilidade de uma situação onde, em dois sistemas de Atividades, os sujeitos têm objetos diferentes, construindo conjuntamente um terceiro, formando assim outro sistema de Atividade. Nesse contexto, conforme Daniels (2003, p. 121), é necessário considerar a “ideia das redes de atividade em que as contradições e lutas ocorrem na definição do motivo e do objeto da atividade demanda uma análise de poder e controle nos sistemas de atividade em desenvolvimento”. Entretanto, embora pareça denotar algo negativo, as contradições representam uma oportunidade, tanto de transformação em um sistema de Atividade, quanto de aprendizagem para os sujeitos quando estes se tornam conscientes da existência das contradições e vislumbram a perspectiva da criação de uma nova forma de atividade (SANNINO, DANIELS, GUTIERREZ, 2009). Segundo Daniels (2003), essa é a essência da teoria da aprendizagem por expansão de Engeström, que enfatiza

a importância das contradições nos sistemas de Atividade, pois impulsionam a mudança e, portanto, o desenvolvimento.

A Atividade, considerada como um sistema em movimento, é apresentada como um ciclo expansivo que, segundo Engeström (1999), é uma contínua construção e resolução de tensões e contradições em um sistema de Atividade, onde também há a preocupação com o levantamento das raízes históricas da Atividade.

Engeström classificou e mapeou quatro tipos de contradições que denominou: primárias, secundárias, terciárias e quaternárias. A primeira diz respeito à relação entre o valor de troca e o valor de uso dentro de cada um dos seis elementos do sistema de Atividade (identificado pelo número 1 na figura 6). A contradição secundária (identificadas pelo número 2) surge entre os elementos do sistema e são a chave para entender um sistema de Atividade e a força de mudança. Já a terciária (identificadas pelo número 3) ocorre quando um motivo ou objeto culturalmente mais avançado é introduzido na atividade. Por fim, a contradição quaternária (identificadas pelo número 4) ocorre entre o sistema de Atividade central e suas Atividades vizinhas na rede de sistemas. A seguir (figura 6), o esquema proposto por Engeström (1987) dos quatro níveis de contradição dentro do sistema de Atividade:

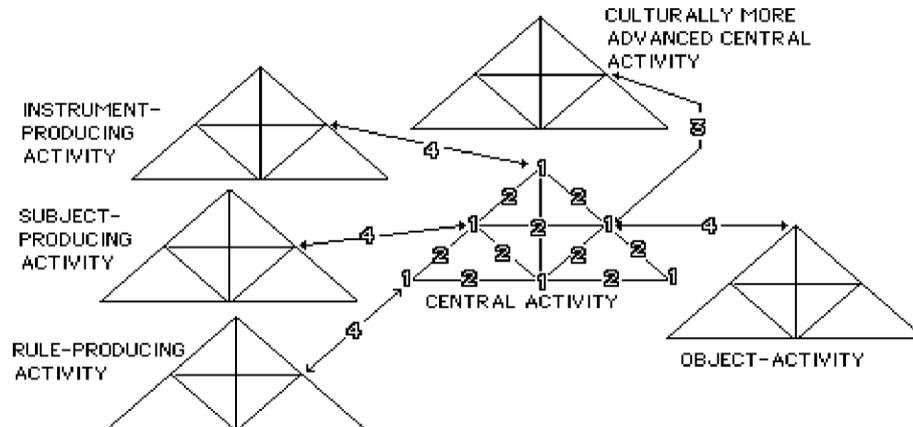


Figura 6 – Quatro níveis de contradição dentro do sistema de Atividade humano (ENGESTRÖM, 1987)

Engeström e Sannino (2011) orientam para o uso do termo contradição, indicam que muitos estudos se apoiaram em definições vagas, gerais e ambíguas, sendo muitas vezes equiparadas a conflito, dilema, inconsistência ou tensões. Segundo os autores, esses termos utilizados como equivalentes de contradição, são entendidos por eles como manifestações de contradições.

Para diferenciar conflito de contradição, uma vez que são usados para a análise dos dados nesta tese, trago Steiner (2000) que indica a tensão entre internalização e externalização dentro de um sistema de Atividade. A internalização e a externalização são importantes por

contribuírem com a construção do novo. Conforme Steiner (2000), a internalização promove sistematização e organização para uns e conflito para outros, fazendo com que o conhecimento seja construído, reconstruído e transformado com base na realidade sócio-histórica de cada um, dessa forma cada um internaliza o conhecimento de forma diferente. Já a externalização, está relacionada à capacidade criativa do ser humano. Ainda para Engeström e Sannino (2011), conflitos são considerados o enfrentamento de motivos contraditórios na interação social, são os momentos de resolução de conceitos que se diferenciam entre os sujeitos.

Dessa forma, as contradições são tensões culturais que exigem modificações no sistema de Atividade e dão início então aos ciclos expansivos. Consoante Engeström (1999), esse ciclo é composto por diversas etapas: 1) questionamento sobre a prática devido a possíveis contradições, tensões e conflitos; 2) análise da situação com o intuito de encontrar as raízes históricas e empíricas; 3) construção do modelo de uma nova ideia que ofereça a solução para uma situação problema; 4) exame do novo modelo para entender sua limitação, dinâmica e potencial; 5) implementação do novo modelo por meio de aplicação prática, melhorias e expansão conceitual; 6) reflexão e avaliação do processo; 7) consolidação dos resultados em uma nova prática. O autor reconhece, entretanto, que um ciclo expansivo completo não acontece comumente.

Nesta pesquisa, o ciclo expansivo foi importante na medida em que me auxiliou a compreender o movimento e transformação dos sistemas de atividades vivenciados e analisados, a formação inicial de professores para uso das TIC e a sala de aula, entretanto, não foram trabalhadas todas as etapas. Ao aprofundar o conhecimento desta teoria, esta pesquisa já se encontrava em andamento e a coleta de dados quase finalizada, porém é importante ressaltar que houve grande relevância e colaboração para a organização e seleção da discussão teórica deste trabalho.

Passo agora a apresentar os aspectos metodológicos que nortearam a pesquisa e posteriormente a análise dos dados nela gerados.

CAPÍTULO 2
METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo são apresentadas a natureza desta pesquisa e a metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo. Apresento aspectos gerais do Programa Mais Educação e das escolas parceiras, espaço onde os professores de línguas em formação experienciaram a proposta de uso de tecnologias no ensino e aprendizagem de LI. Exponho também a proposta do curso de extensão e as etapas que o envolveram, a saber, a) o período de sensibilização para o uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de LI; b) o processo e elaboração dos planejamentos para as oficinas; e c) a implementação das oficinas. Na sequência, trago uma explanação dos instrumentos de coleta de dados usados em todo o processo da pesquisa, além de expor também os procedimentos de análise e sua organização.

2.1. Natureza da pesquisa

Para alcançar o objetivo delineado na introdução desta pesquisa, utilizei uma metodologia de investigação interventiva, cuja natureza se enquadra nas pesquisas qualitativas de base etnográfica, buscando assim compreender o comportamento humano dentro do contexto de investigação e sem tentar controlar variáveis que operam nesse contexto (BURNS, 1999). Conforme André(2002), este tipo de pesquisa leva em consideração o contexto histórico, social e cultural de forma holística do grupo pesquisado, buscando explorar os conceitos e diferentes representações sobre determinado assunto investigado.

Uma das contribuições de pesquisas de base etnográfica em contexto escolar, segundo André (1997), é a possibilidade de atitude aberta e flexível que deve ter o pesquisador durante a coleta de dados e também durante o processo de análise, permitindo-lhe detectar novos ângulos do problema estudado. A abordagem etnográfica trouxe, também, as pesquisas que são realizadas em ambiente escolar, a perspectiva da possibilidade de ajustes durante o processo de investigação e a possibilidade de identificação de elementos que porventura não tenham sido previstos no planejamento inicial da pesquisa. Contudo, como qualquer trabalho investigativo, projetos com uma proposta etnográfica contém um conjunto básico de instruções sobre o que fazer e aonde ir durante o estudo (GODOY, 1995).

Algumas outras características ainda guiam o trabalho etnográfico, além da flexibilidade citada acima, são as formas de coletas de dados que privilegiam a realização de um exame intensivo das informações coletadas, tanto em amplitude como em profundidade (MARTINS, 2004). Para o campo da Linguística Aplicada, as formas que mais se destacam são: a observação participante e preocupação com o significado, interação entre pesquisador e objeto pesquisado, trabalho de campo, ênfase no processo, descrição e indução e formulação

de hipóteses, conceitos e teorias (ANDRÉ, 2002). Através da perspectiva metodológica apresentada acima que envolve esta pesquisa, acredito ser possível contribuir para a compreensão dos eventos sociais na esfera educacional e possibilitar a busca por minimizar os descompassos mediante negociações baseadas na interlocução pesquisador e professor em formação, que se voltam à reflexão a partir de aparatos teóricos e metodológicos e à construção da prática pedagógica do professor em formação, na direção de ações possíveis de serem apreciadas num processo educativo mais adequado à realidade atual relacionada ao ensino de LI.

Na sequência apresento o contexto da pesquisa envolvendo o curso de extensão e suas etapas bem como os participantes de todo o processo do curso.

2.2. O contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em dois momentos envolvendo ambientes de ensino diferenciados. A primeira parte se desenvolve em ambiente universitário com acadêmicos do curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop, inscritos voluntariamente no curso de extensão e, na sequência, em ambiente de escola pública municipal de ensino fundamental, onde os professores em formação inicial realizaram as práticas pedagógicas previstas no curso. Explanarei primeiramente o ambiente da pesquisa, pois assim como dito na introdução deste trabalho, foi o meu contato com as escolas públicas um dos motivos que me sensibilizou à realização deste trabalho e, na sequência, contextualizo a curso de extensão e finalizo apresentando o perfil dos participantes.

2.2.1 O Programa Mais Educação

A explanação dos aspectos metodológicos desta pesquisa poderia iniciar pela proposta do projeto de extensão, porém, como este veio em decorrência do conhecimento do programa de formação em tempo integral que a Secretaria Municipal de Educação (SME) havia adotado para as escolas municipais, acredito ser esse o melhor começo, pois é, dentre outros fatores, da observação de como ocorre o Programa Mais Educação que as ações do curso de extensão foram tomadas.

No ano de desenvolvimento da pesquisa, 2013, o Programa Mais Educação completava quatro anos de instituição no Brasil, por meio da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e, mais recentemente, pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010,

que tem o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal, que visam contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. É uma estratégia do Governo Federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo através da integração de diferentes saberes, espaços educativos e pessoas da comunidade, pois é entendido que a escola não deve ser tomada como única instância educativa. Dessa forma, o Programa promove o compartilhamento da tarefa de educar entre profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola.

As atividades do Programa foram organizadas em macrocampos, e são elas: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Educomunicação, Investigação no Campo das Ciências da Natureza, e Educação Econômica e constituem-se em oficinas escolhidas e oferecidas pelas escolas e as respectivas secretarias municipais de educação, em período oposto às aulas do currículo. Em visitas à Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Sinop, houve o diagnóstico de que nenhuma escola havia optado por oficinas de Língua Inglesa, tema do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, e as escolhas se deram para o Português, Matemática, Artes, Capoeira, Karatê, Horta, Xadrez, entre outras.

Cada escola pode escolher cinco oficinas pertencentes aos macrocampos e as escolhas eram feitas levando em consideração as matérias que os alunos mais apresentavam dificuldades, resultando em oficinas de Português e de matemática, e também poderiam ser escolhidos outros temas que a escola compreendesse como importante para a formação integral do aluno, bem como despertar seu interesse para frequentar as oficinas em período oposto a suas aulas do currículo. Não havia no Programa nenhum regimento/norma que obrigasse a presença do aluno nas oficinas e nem sua permanência em período integral na escola, assim diretores, coordenadores e professores contavam com a colaboração dos pais e com um discurso da importância de se estudar o dia inteiro e com o atrativo das oficinas de Capoeira, Karatê e Artes, pelas quais as crianças e adolescentes apresentavam bastante interesse, conforme informações apresentadas pela coordenação e direção das escolas.

Percebi que o espaço “livre” oferecido pelo Programa, sem um currículo a ser seguido, sem metas bimestrais com notas e conteúdos a serem atingidos, era um espaço promissor para professores em formação usarem seus conhecimentos adquiridos em seus estudos, a

criatividade, a percepção, a inovação, para expressarem novas abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem de LI, para saírem de, em alguns casos, um círculo vicioso de ensino a que vem sendo expostos no decorrer de sua vida estudantil, com o objetivo de incentivar a criação de novos comportamentos e condutas.

Foi-me permitida, então, pela SME, visitas às escolas para apresentação da proposta deste projeto, oficinas de LI por meio das TICs, e verificar se alguma escola demonstrava interesse bem como se havia no seu cronograma de atividades um horário para mais uma oficina. Já nas duas primeiras escolas visitadas os coordenadores do Programa demonstraram interesse e indicaram a possibilidade de utilizar as oficinas de Língua Portuguesa, que aconteciam em dois encontros semanais com duas horas de duração em cada turma e poderíamos fazer uso de um dos encontros. Houve, então, a proposta de atuação nas escolas por um período de pelo menos dois meses com um encontro semanal de duas horas para cada oficina.

O período letivo das oficinas do Programa não necessariamente acompanhava as aulas do currículo. Seguiu uma programação própria por passar por um processo de deliberação e escolha de oficinas e também por um período de escolha de profissionais para ministrá-las, o que geralmente acontecia após o início das aulas. Dessa forma, ao entrar em contato com as escolas no final do ano de 2012, as oficinas já haviam iniciado em setembro e outubro do mesmo ano, com previsão de término para setembro e outubro de 2013.

2.2.2 As escolas

Inicialmente houve dúvida sobre a quantidade de escolas parceiras, pois um dos objetivos do curso de extensão era que os professores em formação inicial pudessem experienciar possíveis diferenças de realidade entre elas, porém com o andamento do curso de extensão observei que as duas primeiras escolas visitadas seriam o suficiente para o trabalho, sendo elas denominadas com nomes fictícios aqui nesta tese de Escola Leonardo Da Vinci e Escola Vincent Van Gogh. A escolha inicial dessas duas escolas não foi aleatória, o objetivo é que fossem em bairros diferentes, com a expectativa de contextualizarem realidades socioculturais diferentes, uma mais centralizada e outra mais periférica. Os dados que serão apresentados a seguir foram coletados por meio de visitas a SME, visitas às escolas e conversas informais com direção e coordenação da escola e coordenação do Programa Mais Educação.

a) A **Escola Leonardo Da Vinci** está localizada em um bairro central da cidade, recebe alunos do 1º ao 7º ano, nos períodos matutino e vespertino. É contemplada com o Programa Mais Educação com as oficinas de Língua Portuguesa, Matemática, Karatê, Horta e Artes. Como a escola não possuía salas de aula suficientes para as turmas regulares e as turmas das oficinas do Programa, não apenas nessa escola como em várias outras municipais também, houve a necessidade de locarem espaços físicos adicionais próximos às escolas para a realização das oficinas. Assim, essa escola locou salas de aula de catequese de uma paróquia localizada a duas quadras de distância, os alunos então, quando estavam na escola, tinham que se deslocar até a paróquia, e por vezes, ao invés de irem até a escola, indicávamos que fossem direto para o prédio da catequese.

Esse espaço locado, chamado pelos membros da escola de “extensão”, possuía banheiros, masculino e feminino, cozinha para as merendeiras fazerem o lanche servido normalmente como em horário das aulas do currículo, sala de professores, sala de coordenação, pátio cercado e acesso a um pavilhão de festas da igreja, onde as crianças eram levadas para algumas atividades físicas e também aconteciam reuniões com pais ou apresentações culturais com alunos. Na “extensão” também ficavam guardados os quimonos da oficina de Karatê, pois as crianças revezavam seu uso, havia várias hortas feitas pelas crianças na oficina de Horta, com hortaliças e temperos que eram usados pelas merendeiras nas refeições. Os professores contavam com um aparelho de projeção de imagem, que era projetor e computador em uma só peça, equipamento elaborado e oferecido pelo governo federal às escolas públicas por intermédio do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A escola, em seu espaço físico próprio, também possuía banheiros masculino e feminino para os alunos, sala de professores, coordenação, secretaria, sala de direção, cantina para refeição dos alunos e cozinha para as merendeiras, além de um toldo grande locado pela SME para sombra nos horários de intervalo, pois há pouco local com sombra no pátio. Ainda havia a sala de informática, com aproximadamente 25 computadores, dispostos em bancadas de frente para as paredes e em uma fileira central, quando os alunos são levados para esse laboratório em alguns casos eles sentam em duplas, pois a quantidade de crianças é maior que a de computadores. Havia equipamentos novos e mais antigos no laboratório que não eram padronizados, e o sistema operacional era o Linux Educacional 3, porém alguns computadores de modelos mais antigos contavam com o Windows 7. A escola também contava com *netbooks*, num total de 40 (quarenta), oferecidos pelo governo federal por meio de programas que incentivam o uso de recursos tecnológicos. A escola possui equipamento de internet *wireless*, assim os *netbooks* poderiam ser utilizados em sala de aula, porém o alcance da rede

era curto e somente as salas próximas ao laboratório conseguiam acesso. O laboratório de informática é cuidado por um profissional da escola, geralmente um professor, não há especificação das condições desse profissional para esse trabalho, apenas que ele se disponha e, quando há mais de um candidato, a seleção se dá pela maior pontuação no currículo do profissional. O responsável pelo laboratório dessa escola era uma professora de Ciências. A SME oferecia ainda 1 (um) profissional técnico da área de informática para auxiliar os profissionais dos laboratórios quando esses necessitavam, esse técnico atendia a todas as escolas municipais.

Ressalto que devido à proposta dessa pesquisa, de fazer uso de recursos tecnológicos, o laboratório de informática foi utilizado por muitas vezes, e para isso tínhamos que acompanhar as crianças da “extensão” até a escola por dois quarteirões, um processo sempre bastante cauteloso e sempre feito por dois ou mais professores, a saber: eu, professora pesquisadora, o aluno em formação inicial e às vezes algum coordenador.

b) A **Escola Vincent Van Gogh** está localizada em uma região um pouco mais periférica da cidade, e atende a alunos de vários bairros vizinhos. Não eram muitos os alunos que frequentavam o Programa Mais Educação nos dois períodos, pois muitos dependiam dos pais ou responsáveis para que os levassem à escola, ou mesmo estimulassem sua ida, o que, por meio de conversas informais com o coordenador do Programa, esse estímulo não era uma realidade das famílias da maioria das crianças que frequentavam a escola. A escola foi contemplada com oficinas de Português, Matemática, Horta, Judô e Artesanato. A exemplo de outras escolas municipais, esta também necessitava locar espaço para que as oficinas acontecessem, devido a falta de salas de aula. O prédio locado era um imóvel comercial que ficava bem em frente à escola; portanto, as crianças precisavam atravessar a rua para irem às oficinas, porém sempre acompanhadas dos seus respectivos professores. Esse prédio foi organizado para receber os alunos de forma que foram instaladas divisórias para a formação de três salas de aula que contemplavam três oficinas ao mesmo tempo. Havia banheiros e uma sala para a coordenação do programa. Atrás do prédio, mas no mesmo terreno, havia uma casa de madeira que foi utilizada para a cozinha, onde as merendeiras preparavam as refeições, a área da casa se tornou o espaço para o lanche das crianças. A casa era cercada, impossibilitando entrada e saída de qualquer um, e havia um único acesso a todo esse espaço, uma porta lateral no prédio das oficinas.

A estrutura física da escola, contava também com banheiros masculino e feminino, um pátio sem cobertura no centro da escola, sala para professores, com banheiro, sala da direção, da coordenação e secretaria. Havia também um laboratório de informática com

aproximadamente 25 computadores, o sistema operacional era o Linux Educacional 4, havia internet em todos os computadores.

Os equipamentos eram todos padronizados e dispostos em fileiras, duas nas paredes laterais da sala, onde os alunos sentavam de frente para as paredes e duas fileiras centrais, organizadas em uma bancada que possuía uma divisória mais alta onde eram colocados os gabinetes (CPU – *Central Processing Unit* – Unidade Central de Processamento), e os alunos sentavam de frente para a bancada, ou seja, de costas para os demais colegas. A escola também conta com *netbooks*, num total de 40, a exemplo da outra escola, oferecidos também pelo governo federal por meio de programas que se propõe à melhora da qualidade de ensino no país. Os *netbooks* ficavam guardados na sala da coordenação da escola. Havia também um aparelho projetor de imagens oferecido só para escolas, computador e projetor de imagem em um só equipamento.

O laboratório de informática também possuía internet *wireless*, assim os *netbooks* poderiam ser utilizados nas salas de aula, porém o alcance da rede sem fio era curto, e apenas as salas próximas ao laboratório conseguiam acesso com qualidade e/ou rapidez. O profissional responsável pelo laboratório era um professor da área de Letras, que por iniciativa própria fez vários cursos relacionados à informática.

Essas escolas parceiras estão situadas em uma cidade do interior de Mato Grosso, com cerca de 120.000 habitantes, distante 500 quilômetros da capital. Mediante sua expansão econômica, populacional e educacional, o município, em aproximadamente 20 anos, tornou-se representativo no contexto estadual e até mesmo em âmbito federal em algumas áreas. Ele tem recebido, no processo migratório acelerado, pessoas que vêm de todas as regiões do país em busca de melhores condições de trabalho, na expectativa de alcançarem mais qualidade de vida na área da saúde, lazer e educação, e é nessa realidade que os participantes da pesquisa estão inseridos.

2.2.3 Perfil dos alunos das escolas municipais

As crianças que participaram do projeto nas duas escolas parceira, frequentavam o Programa Mais Educação. Eram crianças do 3º ao 6º ano, em idade entre 8 e 12 anos, e as escolas já tinham as oficinas organizadas por série e idades. Os dados relatados aqui foram coletados em visitas às escolas e conversas informais com coordenação da escola, coordenação do Programa, e professor técnico do laboratório de informática, além de conversas informais com as crianças das turmas.

Na **Escola Leonardo Da Vinci** trabalhamos com três turmas, uma de 3º ano com aproximadamente 18 crianças, uma de 4º ano com mais ou menos 23 alunos, e uma de 5º/6º ano com quase 30. A participação dos alunos nas oficinas não era obrigatória e, segundo informações da SME, as escolas conversam com os pais para que eles incentivem ou permitam a presença/frequência da criança nessas aulas.

Os alunos dessa escola moravam em bairros próximos, centrais e também em bairros mais distantes, periféricos, a maioria das crianças vem de famílias de classe média, ou média baixa. A locomoção até a escola era por meio de bicicleta, sozinhos ou acompanhados por irmãos ou pais, e ainda alguns poucos eram levados de carro pelos pais, para os que moravam em bairros mais distantes, havia o ônibus escolar.

As crianças do 3º ano não tinham muito contato com recursos tecnológicos, não possuíam aparelho celular e a maioria não tinha computadores em suas casas. Já entre os alunos do 4º ano, poucos possuíam aparelho celular de modelo mais simples e alguns poucos tinham acesso a computador em casa, mas não à internet. Em algumas ocasiões, esses alunos já haviam sido levados ao laboratório de informática por seus professores, que selecionavam jogos relacionados a conteúdos ministrados em sala de aula. Quanto aos alunos do 5º/6º ano, esses já apresentaram mais contato, alguns poucos tinham aparelho celular e a maioria dos meninos frequentava *lan house* para acessarem jogos. Eles também frequentavam o laboratório de informática da escola quando algum professor os levava, geralmente a atividade nesse momento são jogos relacionados à matéria estudada.

Na **Escola Vincent Van Gogh**, o coordenador do Programa havia oferecido seis turmas, mas optamos trabalhar com duas por não termos mais professores em formação inicial participando do curso de extensão para as outras turmas. Uma das turmas era de 4º ano, com aproximadamente 13 alunos e uma de 5º ano, com mais ou menos 15 alunos, porém, como os alunos não eram obrigados a frequentarem as oficinas, o número de alunos variava a cada semana.

A maioria dos alunos que frequentava essa escola, eram de bairros mais periféricos, de famílias de classe social mais baixa e chegam à escola de bicicleta ou a pé, alguns trazidos pelos pais ou responsável de bicicleta ou moto. As crianças das duas turmas com as quais trabalhamos não possuíam aparelho celular e poucos eram os que tinham computador em casa e destes apenas dois mencionaram ter acesso à internet. Eles iam ao laboratório de informática com relativa frequência, pois, devido ao professor técnico do laboratório auxiliar os professores na busca e organização de atividades *online*, estes levavam mais seus alunos para usarem os computadores. O Professor responsável pelo laboratório elaborou uma lista de sites

para cada área e disponibilizou aos professores, e também cuidava de um blog da escola com fotos e atividades dos alunos e professores.

2.2.4. O curso de extensão

A partir das visitas às escolas e do trabalho já realizado há algum tempo com estágios de regência de LI é que surge a proposta do curso de extensão para alunos do curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso contemplando oficinas de inglês por meio de tecnologias no Programa Mais Educação. O curso intitulado “Língua inglesa para crianças por meio das tecnologias digitais” compreendeu três momentos: a) o primeiro, de sensibilização dos professores em formação para o uso das novas tecnologias digitais em aulas de língua inglesa e b) o segundo, em elaboração, planejamento e c) o terceiro, a prática de oficinas de inglês para crianças por meio de recursos tecnológicos.

Todo o processo passou primeiramente pelo contato com as escolas, elaboração e aprovação do curso de extensão (Anexo I) pela Universidade e, consecutivamente, a divulgação e apresentação deste aos alunos do curso de Letras, posteriormente um período de inscrição e, na sequência, a execução do curso, que apresento a seguir em três momentos:

a) O **primeiro momento** do curso teve o objetivo de sensibilizar, conscientizar os professores em formação para o uso das tecnologias para o ensino e aprendizagem da língua inglesa e foram previstos encontros semanais de três horas durante os meses de março a junho de 2013, totalizando 12 encontros. Fizeram parte efetivamente desse momento 10 professores em formação inicial e, passarei a chamá-los de aluno-professor.

Foram previstos encontros para estudos teóricos com leitura de textos para reflexão envolvendo assuntos como: fases infantis¹⁷, abordagens de ensino e aprendizagem de LI para crianças¹⁸, e planejamento de aulas¹⁹, uso de TIC para ensino de LI²⁰, bem como reflexões sobre a própria formação do professor e outros momentos de prática para conhecimento e exploração das ferramentas tecnológicas. A escolha dos temas e textos selecionados para esse momento de sensibilização se deram por permearem as três etapas do curso de extensão e,

¹⁷ LEVENTHAL, L. I.; SILVÉRIO, T; ZAJDENWERG, R. B. *Inglês é 11! para professor do fundamental 1*. Barueri, SP: DISAL, 2007.

¹⁸ SANTOS, L. I. S. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.13, n.2, jul./dez. 2010.

¹⁹ CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M. A importância do planejamento das aulas para a organização do trabalho do professor em sua prática docente. *Athena Revista Científica de Educação*, Curitiba, v.10, n.10, jan./jun. 2008.

²⁰ BALADELI, A. P. D. e ALTOÉ, A. A internet como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. *Línguas & Letras*, Cascavel, vol.10, n.18, 2009.

ainda, a escolha dos textos privilegiou não somente o tema, mas a expectativa de serem de fácil leitura e entendimento para os alunos-professores.

Além disso, assuntos mais pontuais envolvendo ferramentas tecnológicas de mediação foram selecionados, a saber: página *online* Wikispaces, para socialização dos textos, fóruns, diário das ações, reflexões, agenda de atividades entre outros, o *software* Prezi para apresentação de seminários e de outros trabalhos, *blogs* para exposição dos trabalhos criados durante o primeiro momento e posteriormente os trabalhos criados pelos alunos das oficinas, ainda havia atividades envolvendo jogos *online* em inglês, criação de vídeos com a técnica *stop motion* e o *software* Movie Maker, também o *software* HagáQuê desenvolvido pela Unicamp e o *site* Pixton para elaboração de histórias em quadrinhos, e ainda o *site* Voki para criação de personagens (apenas a face) que podem falar, ou com recurso do próprio programa ou é possível ser usada voz própria através de um microfone, além do sistema operacional Linux Educacional e seus aplicativos educacionais para várias disciplinas, em especial às que poderiam ser utilizadas com a LI.

O planejamento dessas ações partiu de leituras de outras pesquisas, conversas informais com profissionais da educação e observação do uso dos recursos tecnológico no cotidiano de crianças, adolescentes e adultos, bem como meu próprio uso para estudo e divertimento e em aulas de LI que ministro no curso de Letras.

Considero que, ao colocar um planejamento em prática, questões socioculturais podem influenciar a concretização das ações, como conflitos e contradições. Dessa forma, exponho a seguir um quadro com as ações que foram efetivamente realizadas neste primeiro momento:

Data	Ação	Ministrante
22/03/2013 Encontro 1	- Apresentação dos temas do curso: Língua Inglesa, Criança e Tecnologias. Apresentação dos sites Prezi e Wikispaces.	- Professora pesquisadora.
05/04/2013 Encontro 2	- Blog como ferramenta para o ensino e aprendizagem de LI para crianças.	- Professora da UNEMAT convidada
12/04/2013 Encontro 3	- <i>Stop motion</i> – técnica de criação de vídeos.	- Professora da CEFAPRO (Centro de formação de professores) convidada.
17/04/2013 Encontro 4	- O Planejamento e organização e funcionamento do Wikispaces.	- Professora pesquisadora
26/04/2013 Encontro 5	- Gêneros textuais no ensino de LI e o gênero história em quadrinhos <i>online</i> .	- Professora pesquisadora
30/04/2013 Encontro 6	- Linux Educacional e seus aplicativos para a educação.	- Professora pesquisadora - Técnico da UNEMAT convidado para o Linux
24/05/2013 Encontro 7	- Atividades para prática das ferramentas apresentadas até o momento.	- Professora pesquisadora

14/06/2013 Encontro 8	- Sensibilização para as características e importância de um planejamento.	- Professora pesquisadora
05/07/2013 Encontro 9	- Retomamos LI para crianças, elaboração da aula piloto e documentos necessários para a regência das oficinas.	- Professora pesquisadora
12/07/2013 Encontro 10	- Elaboração do plano da aula piloto.	- Professora pesquisadora
17/07/2013 Encontro 10-A	- Continuação do plano aula piloto/redação no wiki.	- Professora pesquisadora
19/07/2013 Encontro 10-B	- Apresentação do plano aula piloto entre os colegas.	- Professora pesquisadora

Quadro 2 – Datas e atividades realizadas no primeiro momento do curso de extensão.

b) No **segundo momento** foi prevista a elaboração das aulas para as oficinas e sua prática. Os encontros eram semanais no mês de julho, mas dependendo da necessidade dos alunos-professores, até duas vezes. Houve visitas às escolas para sondagem das turmas com as quais trabalhamos, além de observação do espaço físico das mesmas, dos laboratórios de informática, bem como a apresentação dos alunos-professores à comunidade escolar: direção e supervisão, corpo docente e às crianças, para que se familiarizassem com nossa presença durante as oficinas. Nessa etapa do curso de extensão participaram 7 alunos-professores, e esses se organizaram em duas duplas e três individuais, contemplando dessa forma as 5 turmas das oficinas. Inicialmente todos trabalhariam em duplas, porém houve a desistência de alguns no decorrer do processo de planejamento.

O primeiro plano de aula para as oficinas foi elaborado em conjunto pelos alunos-professores e mediado pela professora pesquisadora. Esse plano acabou se configurando em uma aula que foi denominada pelos participantes de Aula Piloto, pois sentiram a necessidade de ministrarem uma aula para conhecerem melhor as capacidades das crianças antes de prosseguirem com a elaboração dos planos. Essa Aula Piloto foi ministrada em apenas uma turma em cada escola e a escolha das turmas se deu pelos horários de disponibilidade dos participantes. Os alunos-professores se organizaram em dois grupos, cada grupo trabalharia com uma turma, alguns fizeram parte dos dois grupos, conhecendo assim um pouco mais das duas escolas. A Aula Piloto previa o uso do laboratório de informática, que era a principal preocupação dos alunos-professores, pois tiveram dúvidas sobre as reações das crianças, frente a esse contexto.

Após essa experiência, há um momento de sessão reflexiva e a partir de então os participantes sentem-se mais orientados em elaborar suas oficinas. Entre a Aula Piloto e o início das oficinas houve um período de duas semanas para o processo de planejamento, que se prolongou por praticamente até o final das oficinas, pois, como foi previsto encontros para

sessões reflexivas durante a realização das oficinas, os alunos-professores foram mudando e replanejando suas aulas durante todo o processo. Nesse período, eu permanecia à disposição em dias pré-estabelecidos no laboratório de informática da universidade para atendê-los em suas necessidades para a continuação dos planejamentos. Minha ação durante os momentos de planejamento era de mediadora, deixando que sugerissem, construíssem a ideia a partir da própria sugestão e, assim, decidissem como proceder. Quando eu percebia que poderia contribuir com alguma sugestão, eu o fazia, porém minhas contribuições partiam de questionamentos.

c) O **terceiro momento** se deu nos meses de agosto a outubro e foi o período em que ministramos as oficinas nas escolas, totalizando 20 horas de práticas em cada oficina. Foram oferecidas cinco oficinas divididas nas duas escolas parceiras, duas na escola Vincent Van Gogh e três na escola Leonardo Da Vinci.

Os alunos-professores foram orientados de que seus planejamentos poderiam ser alterados a qualquer momento mediante entendimento de necessidade, por meio de observação e reflexão quanto ao comportamento dos alunos frente às atividades ou conflitos e contradições que poderiam emergir das relações com as crianças ou mesmo com as ferramentas de mediação, ou ainda outros fatores. Para auxiliá-los nesse processo, no período das oficinas foram agendados encontros quinzenais com os participantes e a professora pesquisadora para sessões reflexivas dos resultados parciais das aulas, para verificar se havia necessidade de alguma mudança e as ansiedades ou conflitos dos alunos-professores, além ainda de encontros semanais para os que necessitassem de acompanhamento para replanejamento de atividades ou aulas, como já citado acima.

Minha ação nas oficinas, como professora pesquisadora, foi participante, porém como monitora, com o intuito de passarmos todos pela experiência da prática, ou seja, embora eu me fizesse presente no ambiente da sala de aula, atuava como coadjuvante, na intenção de acompanhar a atuação dos alunos-professores não apenas como pesquisadora expectadora, mas como professora também aprendiz. Essa decisão se deu após a aula piloto e durante o acompanhamento dos planejamentos devido à aparente insegurança dos alunos-professores com os recursos tecnológicos, pois em uma das escolas, a professora responsável pelo laboratório havia indicado, em conversas informais, que ainda estava aprendendo a cuidar dos computadores, o que deixou os participantes apreensivos quanto às condições de uso dos mesmos. Dessa forma, optei por estar presente e organizar ou arrumar os computadores sempre que necessário. Na outra escola, o professor responsável pelo laboratório possuía mais

conhecimento de informática, não necessitando da minha presença, porém, com o objetivo de uniformizar minha conduta com os alunos-professores, acompanhei todos.

2.3 Os participantes

A proposta do curso de extensão foi pensada e elaborada para alunos que estivessem no sétimo semestre do curso de Letras, pois houve a expectativa de que os acadêmicos em período de estágio aceitassem a proposta de participarem do curso, uma vez que a professora da disciplina havia se disposto a contribuir com a pesquisa aproveitando o curso para o processo de estágio supervisionado da turma. Porém, os acadêmicos ficaram receosos de terem mais trabalhos e não se mostraram dispostos à proposta. Resolvi, então, reconfigurá-la e oferecê-la aos acadêmicos de semestres anteriores, do V e VI semestres, vinte alunos se inscreveram e desses, 13 iniciaram o curso de extensão.

Como a minha participação tem relação direta nas ações dos alunos-professores, também me coloco como participante do curso de extensão, ou seja, me considero sujeito da pesquisa e analiso minhas ações como professora mediadora.

A seguir apresento mais informações sobre o grupo que compôs o projeto.

2.3.1. Os alunos-professores do curso de extensão

Com já dito, foram treze os acadêmicos que iniciaram o curso, porém, no decorrer das primeiras aulas, alguns foram desistindo e outros ainda pediam para participar, e com receio de ter poucos alunos no curso, eu permitia que nos acompanhassem. Assim, durante o primeiro mês, houve uma adaptação de participantes até que se fixassem os que prosseguiriam. Como mencionado anteriormente, o curso passou por três etapas, a primeira refere-se aos encontros para estudos, a segunda para planejamento das oficinas e a terceira, para prática das aulas. Ao todo participaram das três etapas sete alunos-professores, quatro alunos do V semestre, sendo um homem e três mulheres e três alunos do VI semestres e destes, dois homens e uma mulher.

Nesses dois semestres do curso de Letras citados acima, não havia disciplinas de práticas de estágio, assim, no início do projeto, os alunos-professores V semestre ainda não haviam passado pela experiência de observar ou ministrar aulas. Porém, no VI semestre havia a disciplina de Estágio Curricular de Língua Inglesa I, na qual a ementa prevê a participação do acadêmico nas escolas como observador de Língua Portuguesa e Inglesa. De acordo com o

Projeto Pedagógico do curso de Letras, é no VII semestre que os acadêmicos iriam para o estágio das práticas, onde ministravam aulas nas escolas e não mais só observavam. Portanto, senti-me responsável, como professora pesquisadora e formadora, a levar em consideração na reorganização do curso de extensão que a partir do curso de Letras esses alunos-professores ainda não teriam vivenciado na prática a realidade da escola.

Dos sete participantes que concluíram o curso de extensão frequentando as três etapas, foram selecionados dois para a análise por entender que, devido a quantidade de dados, e a intenção de analisar minha ação como professora mediadora, é o que “caberia” neste trabalho. A escolha se deu por triagem de quantidade de produção de dados, ou seja, os alunos-professores que cumpriram a maior parte das atividades propostas no curso de extensão. No quadro abaixo apresento os dados coletados de cada participante:

	Artur	Mônica	Outro 1	Outro 2	Outro 3	Outro 4	Outro 5
Questionário Inicial	X	X		X		X	
Questões no site Wikispaces	X	X			X	X	X
Questionário II	X					X	
Planos de aula		X					
Diários reflexivos	X	X			X		
Sessões de reflexão	X	X	X	X	X	X	X
Entrevista após encerramento	X	X	X	X	X	X	X

Quadro 3 – relação dos instrumentos de coleta de dados e dos dados coletados por aluno-professor.

Essa seleção se dá quando percebo que para uma análise que contemplasse os sujeitos a serem analisados de forma mais equilibrada, escolho os que possuem os mesmos tipos de dados, pois alguns participantes não contemplaram algumas ações. Após essa seleção, outro fator para a escolha é que houvesse um de cada escola para averiguar se a diferença de ambiente tem influência nas ações dos alunos-professores. Dessa forma, os participantes selecionados foram Artur e Mônica, seus nomes são fictícios para que a identidade de cada aluno-professor seja preservada.

Ambos os participantes escolhidos participavam de um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Língua Inglesa. Artur (23 anos) frequentava o VI semestre e ao entrar no curso de extensão já fazia parte do programa a mais ou menos um semestre (segundo semestre de 2012), mas começou a ir para as escolas como monitor pouco antes do início do curso de extensão (em novembro de 2012). No PIBID, os alunos estudavam textos teóricos sobre metodologias de ensino e aprendizagem de LI, bem como a própria língua inglesa. Após um período de preparação teórica os pibidianos

passavam a frequentar as escolas como monitores acompanhados de um(a) professor(a) supervisor(a). Depois de mais algumas semanas de acompanhamento, eles iniciavam a elaboração de projetos, sob o acompanhamento dos supervisores e coordenadora do programa, que pudessem ser aplicados nas escolas. Alguns alunos desse programa faziam uso de projeto para seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), e Artur foi um desses alunos. Ao entrar no curso de extensão e começar a ter contato com as possibilidades de uso das TIC ele resolve unir os conhecimentos e elabora seu TCC a partir do programa PIBID, pesquisando as potencialidades de criação de histórias em quadrinhos *online* em LI em projeto aplicado nas escolas em que atuava como pibidiano. As ideias para o projeto surgiram a partir da participação no curso de extensão.

Mônica (21 anos), que frequentava o VI semestre, também pertencia ao PIBID, porém entrou no programa no mesmo mês de início do projeto. Como nesse programa os alunos passavam por um período de estudos teóricos antes de irem para as escolas, ela não estava no mesmo estágio que Artur, ou seja, só teria contato com monitoria nas escolas a partir da metade do ano, quando também iriam começar as oficinas pelo curso de extensão.

2.3.2 A professora pesquisadora

Como já citado acima, não só me coloco como professora pesquisadora, mas também como professora pesquisada, assim me denominando para análise como professora mediadora.

Minha experiência na educação teve início logo após minha formação no curso de Letras, atuado por oito anos em escolas públicas estaduais com ensino fundamental e ensino médio com disciplinas de LI. Após esse período inicio uma trajetória, no qual me encontro atualmente, no ensino superior com o curso de Letras nas áreas de estudos linguísticos e ensino e aprendizagem de LI, completando nesse ano (2016) dez anos de trabalho.

Nesse percurso de dez anos no curso de Letras, por vários momentos fui responsável pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de LI, na qual os alunos faziam estágio de observação e regência no ensino fundamental e médio, quando surgem minhas primeiras experiências como professora formadora, um ofício que fui aprendendo ao longo do processo e que não tem fim. E por estar próxima, muitas vezes, às escolas, por conta dos estágios, conheci o Programa Mais Educação, exposto em subseção acima, e considerei uma oportunidade de aproximar os alunos de Letras às crianças do ensino fundamental I,

justamente por não haver nenhuma disciplina relacionada à LEC no curso de Letras, bem como me aproximar e conhecer mais essa realidade.

Por fazer uso pessoal de ferramentas tecnológicas no cotidiano para o trabalho e também para lazer, reconhecia nas TIC a possibilidade e potencialidade de seu uso como ferramentas de mediação nas aulas de LI ou para outras disciplinas e educação como um todo. E é a partir de então que surge o projeto de pesquisa.

2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Nesta subseção serão apresentados e descritos os instrumentos de pesquisa e os procedimentos empregados na geração dos dados. Com o objetivo de responder aos questionamentos feitos por esta pesquisa foram analisados, selecionados e utilizados vários instrumentos, pois como indica Wallace (1998), o uso de diversos instrumentos pode proporcionar o aumento da confiabilidade e validade das descobertas do estudo, uma vez que possibilita que os dados sejam cruzados.

Os instrumentos da coleta de dados envolveram questionário inicial, questões no *site* Wikispaces, notas de campo, planos de ensino dos alunos-professores, relatórios reflexivos dos mesmos no Wikispaces, gravações em áudio dos encontros para sessões reflexivas e entrevista gravada em áudio e vídeo com os alunos-professores ao final das oficinas (WALLACE, 1998, BURNS, 1999, e McDONOUGH, 1997). Ainda foram consideradas, em todo esse processo, as conversas casuais (AGAR, 1996), que acontecem de maneira informal enquanto o pesquisador observa e faz anotações, e que podem fornecer dados importantes dos participantes em seus contextos naturais. Informações advindas dessas conversas informais foram registradas nas notas de campo da professora pesquisadora.

A seguir apresento um quadro para visualização geral dos instrumentos, com a data de sua coleta e o objetivo de seu uso:

Instrumentos	Tipo de dado	Data	Objetivos
Questionário inicial	Registro escrito	mar. e abr./2013	Obter informação dos participantes sobre o uso de recursos tecnológicos antes do início do curso.
Encontros gravados em áudio	Registro em áudio	mar. a jun./2013	Observar e acompanhar o processo de conscientização dos participantes para o uso das TIC.
Questões no <i>site</i> Wikispaces	Registro escrito <i>online</i>	mar. a jun./2013	Registrar as opiniões dos temas abordados no curso.
Questionário II	Registro escrito	jun./2013	Obter a visão dos participantes sobre o curso de extensão.

Planos de aula	Registro escrito	jul. a ago./2013	Registrar as propostas de ações para as oficinas.
Observação participante	Registro escrito	jul. a out./2013	Observar e acompanhar as ações dos participantes nas oficinas.
Diários reflexivos (relatórios)	Registro escrito <i>online</i>	jul. a out./2013	Registrar o processo de aprendizagem com as oficinas.
Notas de campo da pesquisadora	Registro escrito	mar. a out./2013	Registrar o processo da pesquisa nas três etapas do curso de extensão.
Sessões de reflexão	Registro em áudio	09/ago. a 20/set./2013	Obter a impressões dos participantes sobre suas práticas nas oficinas durante o processo de reflexão.
Entrevista após encerramento das oficinas	Registro em áudio	out./2013	Apreender a visão dos participantes sobre todo o processo de formação.

Quadro 4 – Instrumentos de pesquisa

A seguir discuto cada um dos instrumentos indicados no quadro e sua relevância para esta pesquisa.

1) Questionários: Neste pesquisa, fiz uso de dois questionários, um inicial para coletar dados gerais primários dos participantes em relação ao seu conhecimento e uso de TIC e posteriormente vi a necessidade de um segundo questionário anterior a finalização da primeira etapa do curso de extensão para coletar algumas impressões do próprio curso, pois verifiquei que outros instrumentos de coleta selecionados não estavam contemplando algumas informações.

O questionário inicial (Apêndice A) contemplou questões fechadas e abertas sobre o uso de recursos tecnológicos no dia a dia dos participantes como: quais instrumentos fazia uso, a frequência de uso e qual e objetividade do uso, além de algumas questões mais específicas sobre os temas que seriam abordados no curso. Já no questionário dois (Apêndice B), as questões eram abertas e voltadas aos conteúdos estudados e praticados durante o curso de extensão. As questões foram elaboradas após observação de alguns dados que já haviam sido coletados por meio de outros instrumentos, como as questões no Wikispaces, e verifiquei que os alunos-professores eram bastante objetivos em suas respostas, não deixando claro ou não expondo algumas opiniões.

2) Encontros gravados em áudio: O objetivo de gravar em áudio o encontros foi, como indica Silverman (2000), devido a observações e anotações poderem deixar escapar detalhes não perceptíveis no andamento de uma aula. Dessa forma, quase todos os encontros da primeira etapa do curso foram gravados, porém como a tecnologia é passível de problemas técnicos, houve momentos em que o equipamento de gravação não funcionou com eficácia. Outra situação que também pode comprometer a qualidade deste tipo de coleta se relaciona

aos participantes que ficam mais longe dos microfones ou falam muito baixo. Utilizei uma câmera fotográfica com capacidade de bateria e memória para cinco horas de filmagem ininterruptas, sendo que os encontros perfaziam três horas. As sessões reflexivas também foram gravadas para garantir o máximo de informações possível das manifestações dos alunos-professores, uma vez que seus relatórios reflexivos, assim como as questões do Wiki, eram bastante objetivos e em forma de relato sem, às vezes, conter traços de reflexão.

3) Questões no site Wikispaces: A página *online* do Wiki permitia a criação de várias outras páginas dentro dela por meio de *links*, assim cada encontro possuía uma página. Cada uma dessas páginas também possibilitava a criação de bate-papo em espaço específico e nesse local eram postadas questões sobre o encontro com o objetivo de criar um fórum e promover interação entre os participantes. Ao todo seis questões foram disponibilizadas para fóruns, e estas somente foram respondidas por todos quando, em uma das primeiras aulas de planejamento, é requisitado que todos entrassem no Wiki e fizessem contribuições em todas as páginas dos encontros com bate-papo.

A seguir apresento uma figura representativa do espaço destinado ao fórum no Wikispaces:

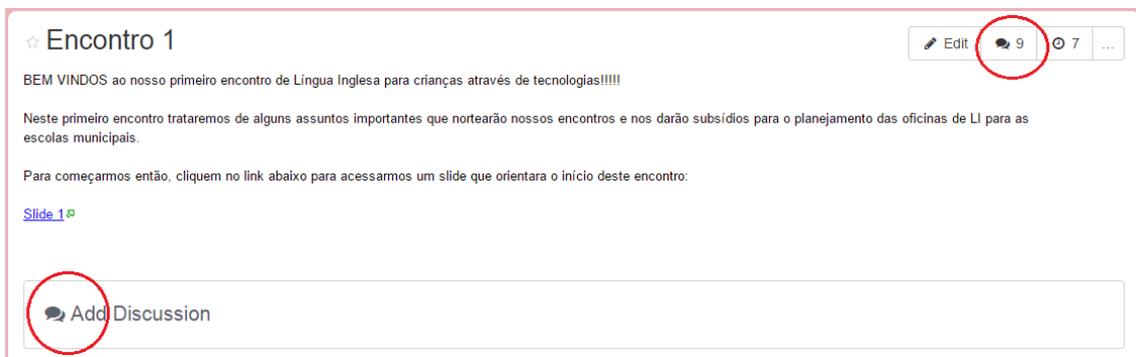


Figura 7: página de mensagens no Wikispaces e área de fórum indicada pelos círculos vermelhos.

Os círculos em vermelho indicam as possibilidades de entradas para participação no fórum, e as contribuições ficavam expostas no final da página.

4) Planos de aula: esse instrumento de coleta de dados foi considerado importante por entender que é na metodologia escolhida e utilizada, nas atividades elaboradas e em outros fatores mais, que eu poderia perceber concepções resultantes dos encontros da primeira etapa do curso de extensão. Os planos eram elaborados por oficina, dessa forma os participantes que atuavam em duplas redigiam um único plano. A escolha por fazerem um plano de aula (um para cada aula) ou por um plano de ensino (um para cada atividade ou tema, independente da quantidade de aulas) ficava a cargo dos alunos-professores e todos fizeram opção por plano de

aula. Dessa forma, como todos ministrariam dez aulas de duas horas cada, cada participante ou dupla faria dez planos de aula. Porém, a maioria dos alunos não produziu os planejamentos dentro das formalidades, ou seja, não redigiram o documento de forma esquematizada, conforme o modelo (Apêndice C) apresentado e discutido com eles.

Dos sete participantes, todos entregaram os planos das duas primeiras aulas das oficinas, com exceção de Artur, um dos participantes focais, que de todas as aulas entregou um planejamento. Mônica, também uma das participantes focais, entregou quase todos, porém, nem todos os planejamentos de Mônica puderam ser considerados, pois alguns foram feitos parcialmente, outros redigidos alguns dias após a aula ser ministrada com informações que ela supunha que havia feito. Em relação aos outros participantes, as duas duplas entregaram ainda mais dois planejamentos e o outro aluno-professor apresentou mais um.

5) Ação participante: Por meio de observação participante, acompanhei o cenário das oficinas de LI, a atuação dos alunos-professores e coordenação do Programa de forma direta com a intenção de complementar e/ou compreender as informações expostas ao longo das duas primeiras etapas do curso de extensão e compreendendo que as informações obtidas nas ações didático-práticas advêm de um ambiente natural (BORG e GALL, 1989, p. 391). A minha ação participante objetivava não somente ao acompanhamento dos participantes para a observação e coleta de dados, mas conhecer um pouco mais do universo das crianças em sala de aula. Meu posicionamento em sala de aula era de monitoria, quem conduzia a aula eram os alunos-professores. Durante o processo de observação participante, permaneci produzindo as notas de campo.

6) Diários reflexivos: É um documento que geralmente apresenta um resultado crítico analítico do processo das práticas, na qual o participante analisa os resultados de suas escolhas didático-pedagógicas, tecem reflexões a respeito e apresentam suas conclusões. A escrita do diário reflexivo deveria ser feita na página do Wikispaces, entretanto, se eles preferissem poderiam redigi-lo em editor de texto, como o Word, e encaminhar por e-mail, além disso, foi sugerido aos alunos-professores que produzissem notas de campo para que posteriormente se lembrassem dos detalhes das aulas que lhes foram significativas. Em conversa informal com os participantes averigui que os mesmos não aderiram a essa sugestão.

O resultado desses registros foi porque um participante não produziu nenhum registro no *site* e não entregou nenhum plano, um segundo participante redigiu o registro com algumas reflexões da aula piloto apenas. Os demais alunos-professores fizeram o diário reflexivo da aula piloto e das duas primeiras aulas de suas oficinas, pois os encontros para planejamento também eram destinados para a escrita dos relatos e reflexões. Porém, após

esses registros iniciais, os cinco participantes que permaneceram elaborando os diários, já diminuem a frequência da escrita e quando o fazem nem todos expressam reflexões, mas apenas relatos da sequência das aulas.

Na figura abaixo, um exemplo de página no Wikispaces para redação dos diários:

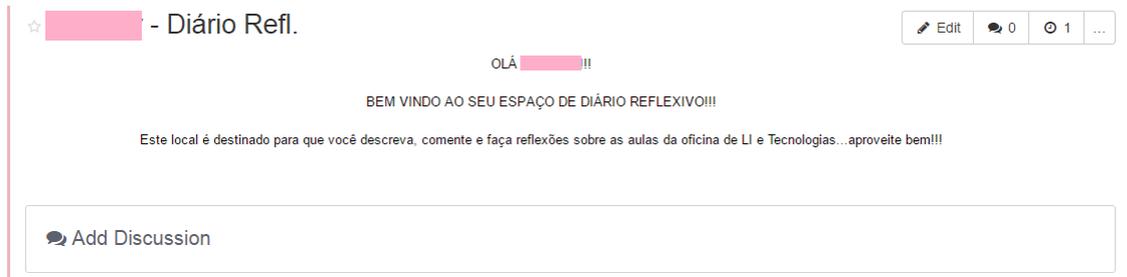


Figura 8: Página do Wikispaces para redação dos diários reflexivos.

Cada participante tinha sua página no site, porém, essa poderia ser visualizada por todos. Foi uma característica do *site* exposta aos participantes, porém estes apresentaram não se importar com a possibilidade dos colegas visualizarem seus textos.

7) Notas de campo da pesquisadora: as notas de campo da professora pesquisadora foram necessárias para registrar momentos, impressões e situações que pudessem não estar sendo capturadas por outro meio de registro (BURNS,1999). Por vezes, os registros eram mais detalhados, quando expressavam minhas impressões e reflexões após os encontros ou oficinas, em outros momentos os registros eram mais pontuais e referiam-se a organização dos trabalhos elaborados pelos participantes, como por exemplo, os planos de aula e diários reflexivos.

8) Sessões de reflexão gravadas em áudio: devido a outras formas de registro escritas dos participantes não contemplarem muitos detalhes de suas impressões do processo do curso de extensão, as gravações dos momentos de reflexão comentadas de forma oral foram bastante valiosas, pois, conforme Mateus e El Kadri (2012, p. 117), “ao revelarem seus sentidos sobre a práxis, estes/as professores/as em formação inicial revelem aprendizagem e parte de seu desenvolvimento profissional”. Assim, com periodicidade semanal nos reuníamos, professora pesquisadora e alunos-professores, para dialogarmos sobre os resultados conquistados nas oficinas, bem como conflitos e contradições que emergiam do processo das práticas.

Na sequência, um quadro ilustrativo dos encontros, suas datas e organização por assuntos para estimular a interação entre os participantes:

Data	Assunto/tópicos
09/08 Sessão reflexiva 1	Das cinco oficinas, duas haviam sido iniciadas. Os participantes optaram por realizar a sessão reflexiva mesmo assim.
16/08/2013 Sessão reflexiva 2	Nessa sessão todos já haviam dado aula e foram feitas perguntas gerais sobre expectativas, desafios e resultados da primeira aula de cada um.
23/08/2013 Sessão reflexiva 3	Alguns resultados de trabalhos de alunos já puderam ser visualizados como os de Monica: produção de vídeo; Fernanda e Maria: receita por meio da técnica <i>stop motion</i> ; Artur: HQ e frases no Word; Matheus e Claudete: musica com auxílio de <i>slides</i> ; Felipe: jogos <i>online</i> .
30/08/2013 Sessão reflexiva 4	Foram elaboradas questões em tiras de papel pela professora pesquisadora para sorteio, com a intenção de estimular os questionamentos entre os participantes sobre suas experiências e resultados com as aulas.
06/09/2013 Sessão reflexiva 5	Questionamentos direcionados aos objetivos das aulas de cada um e resultados alcançados a partir desses objetivos propostos.
13/09/2013 Sessão reflexiva 6	Foram apresentados excertos com produções das crianças nas oficinas para debate.
20/09/2013 Sessão reflexiva 7	Continuação dos debates a partir de excertos com produções de alunos das oficinas. Além de reflexões sobre resultados de todo o processo do curso de extensão.

Quadro 5: Cronograma das sessões reflexivas

Foram selecionados tópicos para o debate nas sessões reflexivas por perceber, no primeiro e segundo encontros, que os participantes não perguntavam muito e expressavam poucos detalhes de suas aulas e impressões das mesmas. A partir da elaboração de tópicos para cada sessão, as participações dos alunos-professores aumentaram.

9) Entrevista após encerramento das oficinas: essa ferramenta de coleta de dados foi utilizada para captar questões mais detalhadas e particulares de cada participante, como as impressões com as quais ele conclui o curso de extensão, considerando seu perfil e desenvolvimento desde o início das etapas. Foi elaborado um roteiro (Apêndice D) que pudesse abranger várias questões que não estariam contempladas em outros momentos de coleta. A análise dos dados havia sido feita parcialmente no momento da entrevista, porém optei por realizá-la ainda assim, para que pudesse coletar informações e impressões ainda recentes na memória dos participantes naquele momento.

2.5 Procedimentos de análise

Para a análise dos dados, cada instrumento foi observado separadamente para identificar que informações apresentavam e, posteriormente, relacionados entre si para verificação de dados que se sustentavam, ou não, ao longo do processo do curso de extensão.

Como já mencionado anteriormente, a geração de dados ocorreu em três etapas, sendo a primeira de preparação para o uso das TIC no ensino de LI para crianças, a segunda, fase de planejamento e o terceiro momento de regência nas oficinas de LI.

Na primeira etapa foram coletados dados iniciais por meio de questionário para averiguação dos conhecimentos dos participantes sobre o uso de TIC no cotidiano de cada um e sobre seu uso no ensino e aprendizagem de LI. Essas informações foram importantes para identificar como eu procederia com a apresentação e uso dos vários instrumentos previamente selecionados. As questões formuladas para fórum no Wiki também deveriam nortear minha conduta, mas como os alunos-professores pouco respondiam ou demoravam para responder, me apoiei nas notas de campo e aulas gravadas em áudio. Essas gravações não foram totalmente transcritas, mas foram revistas várias vezes em busca de informações relevantes e estas sim todas transcritas.

Para o segundo momento, as notas de campo foram se mostrando bastante úteis também, pois os alunos-professores não apresentavam formalmente seus planos, e foram poucos os encontros gravados em áudio, pois alguns participantes, quando estavam sozinhos ou quando havia mais um ou dois colegas junto no momento de planejamento, não se sentiam confortáveis com a gravação, desse modo a câmera não era ligada. A maioria dos participantes havia entregue uma parte dos planejamentos, porém esses dados relacionados aos dois participantes focais não foram utilizados devido a Artur ter produzido apenas um e alguns planos de Mônica não serem fiéis a ação em sala de aula.

Para o terceiro momento, faço uso de minha ação participante registrada em notas de campo e o áudio das sessões reflexivas e ainda, a entrevista após o encerramento das oficinas, de onde foram extraídas muitas informações. As entrevistas e sessões reflexivas foram todas transcritas, transformando esses dados em textos para que se pudesse ter maior visibilidade e acesso dos mesmos (BURNS, 1999).

A partir desses instrumentos foi possível dar início a análise de cada um deles e de cada etapa em busca de dados que pudessem responder às questões (apresentadas na introdução) que foram levantadas nessa pesquisa. Como o objetivo deste trabalho é investigar o sistema de Atividade curso de extensão de uso das TIC para o ensino de LI para crianças, optei primeiro por apresentar esse sistema de Atividade para analisar os sujeitos em relação a todos os elementos que a compõe e posteriormente afunilar a análise utilizando apenas a parte superior do triângulo representativo da TA, que compõe os elementos sujeito, ferramentas de mediação e objeto, respondendo assim a primeira pergunta de pesquisa, a saber: que conflitos

e contradições emergem dos participantes de uma Atividade de Curso de Extensão para formação inicial tecnológica de alunos de Letras?

Cabe ressaltar que são analisados os dois participantes focais, Artur e Mônica e também a professora mediadora. Os três sujeitos seguem a mesma estrutura de análise descrita no parágrafo acima. A escolha de trazer a professora como participante focal se dá para explicar e analisar a primeira etapa da Atividade curso de extensão, por considerar que está sujeita a conflitos e contradições como os demais participantes e, ainda, por expectativa de averiguar se suas ações na forma do curso de extensão influenciaram os alunos-professores.

Para isso a TA, já abordada no embasamento teórico, configura-se como ponto de partida para a análise, entretanto cabe ressaltar que essa teoria não oferecia técnicas e procedimentos padrões de pesquisa já prontos e, conforme indica Engeström (1999), não apresentava um método padrão para pesquisa. Porém, em recente trabalho (SANNINO e ENGESTRÖM, 2011) reformularam métodos²¹ para investigações na TA, mas estas não serão utilizadas neste trabalho devido aos dados terem sido coletados sem essa leitura, embora a TA tenha sido escolhida para a compreensão dos dados coletados aqui por considerar aspectos culturais, sociais e históricos na construção da Atividade.

Ainda para auxiliar na busca de informações para responder a primeira pergunta, observei os níveis de funcionamento da Atividade (Atividade, ações e operações), os quais já foram explanados no capítulo de referencial teórico, e busquei entender o uso das tecnologias também por meio da organização das ações e operações.

Após essa etapa concluída e de posse dos dados organizados em um texto, iniciei o processo de busca por responder a segunda pergunta de pesquisa: que contribuições a Atividade curso de extensão para uso das TIC no ensino e aprendizagem de LI para crianças proporcionou à formação de professores de línguas? Esse processo envolveu leitura e releitura em busca das impressões dos alunos-professores sobre sua participação como alunos e posteriormente como professores ao ministrarem as oficinas. As contribuições foram organizadas em categorias, mas como já se esperava, devido à característica não linear da pesquisa qualitativa, os dados foram categorizados e recategorizados várias vezes até que elas foram afinadas de modo a especificar as informações encontradas.

²¹ Ver: ENGESTRÖM, Y., & SANNINO, A. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: a methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, v.24, n.3, p. 368-387, 2011.

Uma vez apresentada e explicada a abordagem metodológica usada para a coleta de dados e as questões que a envolveram, passo a seguir à análise e discussão dos dados.

CAPITULO 3
ANÁLISE DOS DADOS

Apresento neste capítulo a análise dos dados referente ao sistema de Atividade curso de extensão para formação tecnológica de professores de LI. A análise busca responder as perguntas de pesquisa que norteiam esta investigação, quais sejam: 1 - Que conflitos e contradições emergem dos participantes de uma Atividade de Curso de Extensão para formação tecnológica de alunos de Letras?; 2 - Que contribuições a Atividade do Curso de Extensão para uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino e aprendizagem de inglês para crianças pode proporcionar à formação de professores de Língua Inglesa?

Primeiramente, apresento o sistema de Atividade referente ao curso de extensão, em seguida, afunilo a análise e foco em três participantes, a saber: a professora mediadora, e dois alunos-professores, Artur e Mônica. A professora mediadora será analisada na Atividade curso de extensão e Artur e Mônica serão analisados na Atividade oficina, uma das fases da Atividade curso de extensão. Posteriormente, apresento um levantamento de conflitos e contradições dos sistemas de Atividades apresentados e discuto suas implicações para a formação inicial de professores de línguas.

Essa disposição de análise ocorre, iniciando pela apresentação do sistema de Atividade curso de extensão, para posicionar os participantes focais no contexto. O início da análise pelo sujeito professora mediadora tem o objetivo de apresentar as ações que possam influenciar os alunos-professores a determinadas escolhas para as aulas nas oficinas, bem como suas condutas em relação aos alunos das escolas municipais. Considero na sequência a Atividade oficina de Artur e a Atividade oficina de Mônica, por representarem o objeto, o motivo da Atividade curso de extensão. E a partir desses três processos de análise é que levanto os conflitos e contradições encontrados em cada um, respondendo a primeira pergunta de pesquisa. Ademais, discuto as influências desses conflitos e contradições para a formação tecnológica do futuro professor de LI, respondendo a segunda pergunta desta pesquisa.

Dessa forma, apresento na sequência a Atividade curso de extensão.

3.1 O curso de extensão como um sistema de Atividade

Início este capítulo abordando o sistema de Atividade curso de extensão para proporcionar uma visão panorâmica de onde estão inseridos os participantes focais para posteriormente apresentar os conflitos e contradições que emergiram dessa Atividade.

Na Atividade do curso de extensão, os sujeitos, alunos-professores e professora mediadora e os alunos das escolas municipais, tinham como objeto o desenvolvimento de aulas de inglês por meio do uso das TIC. A relação entre o sujeito e o objeto era mediada

pelas ferramentas tecnológicas, entre outros instrumentos. O resultado previsto com essa Atividade é a formação tecnológica inicial do professor de línguas. A comunidade dessa Atividade é constituída, além dos sujeitos acima citados, pelos alunos das escolas municipais, contexto das oficinas, e outros alunos do curso de Letras da UNEMAT/Sinop. A divisão do trabalho seguiu a estrutura do sistema da comunidade, ou seja, a professora pesquisadora era responsável por orientar os alunos-professores, os alunos-professores deveriam desenvolver as atividades de prática das tecnologias e posteriormente desenvolver aulas com o uso de TIC, e os alunos dos contextos das oficinas participavam das aulas. Além disso, as regras da Atividade abrangiam as regras do próprio curso de extensão, as estas do contexto onde as oficinas eram realizadas e os preceitos das atividades pedagógicas propostas nas oficinas. A figura a seguir representa o triângulo da Atividade curso de extensão:

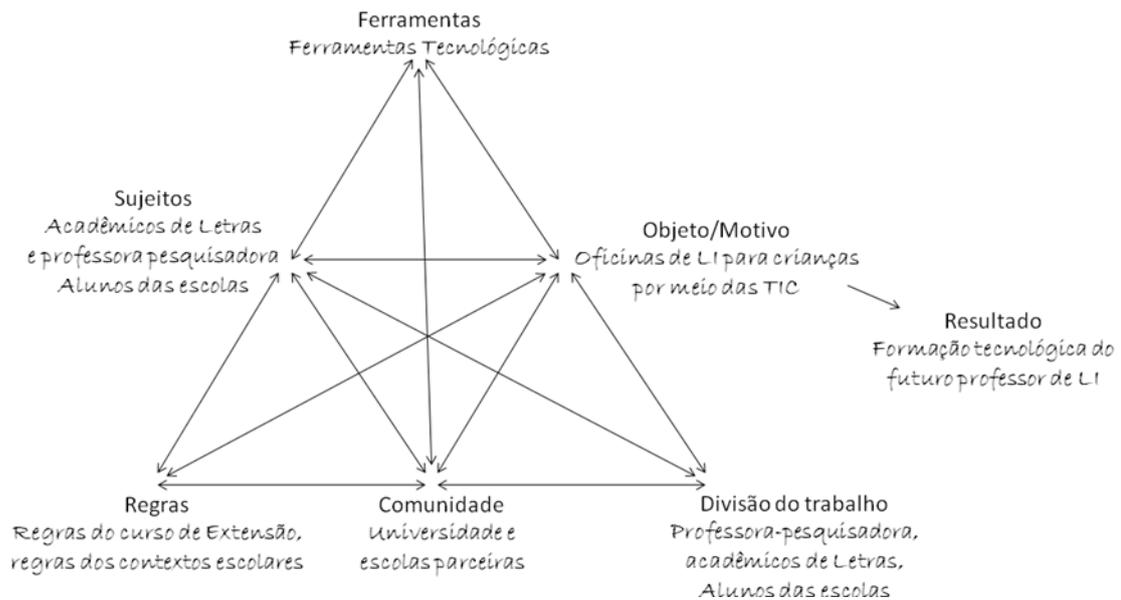


Figura 9 – Triângulo da Atividade curso de extensão (baseado em Engeström, 1987)

Para poder apresentar, mais adiante, análises dos três participantes focais da pesquisa, faz-se necessário aprofundar algumas explicações dos componentes da Atividade na figura 1. Início com os sujeitos e as regras a que foram submetidos, em que, inicialmente, foram propostas e orientadas pela professora pesquisadora. A Atividade curso de extensão possuía algumas regras bastante próximas a uma disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, pois contava com três fases, a preparatória, de planejamento de aulas e de prática de aulas. Entretanto, se distanciava da característica de disciplina obrigatória, por não necessitar de uma nota, ou pontuação pelas atividades e tão pouco acarretava em reprovação, mesmo por faltas.

Embora tivessem algumas regras peculiares como a emissão de certificados, havia uma porcentagem mínima de presença para o recebimento de certificado de conclusão do curso, bem como a participação em todas as três etapas. Ainda havia outras regras na participação dos alunos-professores que caracterizaram o curso como algo próximo a uma disciplina de Estágio, o fato de terem que elaborar planos de aula, participar de sessões reflexivas e redigir relatório, atividades essas de cunho obrigatório do curso. Os alunos-professores ainda foram orientados a participar de *chats* em *site* específico, e receberam textos teóricos sobre os assuntos abordados no curso para leitura e posterior discussão.

A prática pedagógica nas oficinas se caracterizou pela liberdade de escolha do conteúdo/assunto e do tempo de duração. Em relação ao tempo de duração das oficinas, optou-se, professora pesquisadora e alunos-professores, uma regra construída em conjunto, por uma carga horária de 10 horas/aula, divididas em 2 horas semanais. Aos alunos do ensino fundamental coube a regra de participarem das atividades oferecidas pelo professor-aluno na oficina. Como o aluno da escola não é foco de análise nesta pesquisa, não me ateei a explicar sobre ele.

Outro componente da Atividade que é necessário detalhar refere-se às ferramentas de mediação. Foram apresentadas aos alunos-professores várias ferramentas advindas das TIC e seus possíveis usos no auxílio ao ensino e aprendizagem da língua inglesa. Entre elas o *blog*, *site* Wikispaces, *site* Voki, *site* Pixton e programa HagáQuê, criação de vídeos com a técnica Stop Motion, jogos *online* e o sistema operacional Linux. Todas essas ferramentas foram escolhidas pela possibilidade de interação com a LI e potencial de mediação entre sujeito e objeto (VYGOTSKY, 1982).

O *blog* foi a primeira ferramenta de mediação a ser estudada pelo potencial de desenvolver no aluno sua capacidade autora e coautora por meio de memorial da própria vida, ou como *webfolio*. Também pela possibilidade de suas produções, seus trabalhos serem vistos por muitos e não somente pela professora. Porém, o *blog* em si não promove interação, depende das estratégias disponibilizadas no *site* que desencadeará mais ou menos interação (RAMOS, 2009; KOMESU, 2004; SANTOS, WEBER e PAVANELLI-ZUBLER, 2014).

Com relação ao *site* Wikispaces, este espaço pode promover a escrita colaborativa *online*, é possível criar várias páginas para assuntos variados, postar arquivos de vídeo, imagem, texto. Há três tipos de acesso ao Wikispaces, público, protegido e privado e no curso de extensão seu uso foi no formato privado, ou seja, somente membros do espaço poderiam ver e editar. A exemplo do *blog*, a interação promovida pelo Wikispaces dependerá da sua proposta de uso.

O *site* Voki, ou o Voki, é uma ferramenta que permite a criação de um *avatar*²², com o qual é possível criar mensagens, apresentar conteúdos em sala de aula. No *site* encontramos uma variedade de imagens de personagens que envolvem humano, animais, bonecos *anime*²³ e etc., bem como possibilidade de personalização dos mesmos com roupas, cabelos, cores entre outros. Também se pode inserir um texto por gravação da voz própria ou o texto pode ser digitado e a voz escolhida em um rol de vozes que contemplam o masculino e o feminino, e também diferentes sotaques para a LI, uma vez que o conteúdo da página é todo apresentado em inglês. Depois de criado o personagem, este pode ser inserido em *blogs*, Wikispaces ou outras páginas. Assim como as duas ferramentas anteriores o nível de interação proporcionado pelo *site* dependerá do objetivo de seu uso, embora, se considerarmos a interação com a LI, não dependerá de nenhuma estratégia, pois o *site* é totalmente disposto nessa língua.

Para a possibilidade de trabalhos com o gênero textual história em quadrinhos (HQ), foram apresentados o *site* Pixton e o programa HagáQuê. O Pixton é um aplicativo *online* que permite a criação de HQs através de ferramentas de clicar, arrastar e soltar. Possui modelos de tirinhas ou histórias mais longas para os iniciantes ou mesmo opção de seleção de cada item de uma história como cenário, personagens, objetos, balões entre outros. Quanto aos personagens, estes podem ser totalmente modificados clicando em várias partes. Os balões são pré-formatados e existe uma variedade deles. O *site* permite criação de um espaço educacional, como uma sala de aula, onde o professor insere seus alunos e pode acompanhar suas criações. Mas também existe a opção de acesso individual. Esse aplicativo proporciona grande interação com o gênero textual em questão e com qualquer língua alvo. Já o programa HagáQuê, criado pela Unicamp a partir de um projeto relacionado a tecnologia, tem suas ferramentas mais limitadas, mas também possui modelos de cenário, personagens e balões, embora não possam ser alterados, mas sua vantagem em relação ao Pixton, é que pode ser baixado e usado sem precisar de acesso a internet.

Quanto à técnica de criação de vídeos *Stop Motion*, ela pode promover a criatividade nos alunos. Consiste na disposição sequencial de fotografias diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular o seu movimento. As fotografias são tiradas de um mesmo ponto com

²² O uso do termo no universo digital e virtual é para a representação íntegra do usuário no ambiente virtual projetado, ou como personagem imaginário quando em ambientes mais lúdicos. O nome começa a ser usado a partir dos anos 80 em um jogo de computador, porém ganhou maior uso popular após o filme de ficção científica 'Avatar' lançado em 2009. (fonte: www.wikipédia.org)

²³ Anime ou Animê é o nome dado para o tipo de desenho produzido no Japão. Mas para os japoneses, os animes são todos os desenhos animados, independente da sua origem. Os desenhos dos animes são caracterizados pela intensa demonstração dos sentimentos e emoções dos personagens através de suas expressões faciais. (fonte: www.wikipedia.org)

o objeto sofrendo uma leve mudança de posição e depois são colocadas sequencialmente em um programa (como, por exemplo, o Movie Maker) que lhes dará movimento, transformando-se em um filme/vídeo. Seu grau de interação dependerá da sua proposta de uso.

Os jogos *online* também foram apresentados e discutidos no curso. Há uma variedade de jogos e suas escolhas para uso pedagógico devem seguir critérios de objetividade ou proposta de aula. Alguns jogos podem promover maior ou menor interação com a LI e isso também deve ser observado. Há *sites* de jogos que são ‘pesados’, necessitam de muita banda de internet para carregarem, o que, dependendo da qualidade dos computadores do laboratório de uma escola ou a capacidade de conexão da internet, podem não funcionar.

O Linux foi apresentado no curso porque as escolas públicas, tanto municipais quanto estaduais, contam com esse sistema operacional em seus computadores, principalmente nos Laboratórios de Informática. Existem várias versões de Linux e o usado nas escolas é o Linux Educacional, atualmente na versão 5. Por ser uma versão para a educação esse sistema possui muitas ferramentas de uso educativo em várias disciplinas, incluindo a LI, e mesmo para a alfabetização. Há também ferramentas para treino de uso do *mouse* e teclado. Suas ferramentas não requerem acesso a internet, o que facilita seu uso.

Em relação ao componente divisão do trabalho, que assim como as regras já citadas acima, configuram aspectos sociais da base da pirâmide (figura 1), representativa desta Atividade. A divisão do trabalho refere-se à função de cada participante na Atividade (ENGESTRÖM, 1987). Há uma organização dividindo o curso de extensão em etapas, enquanto a professora pesquisadora prepara as aulas, ministra e orienta os alunos-professores, estes aguardam pelas instruções, praticam as atividades e discutem os resultados. Dessa forma, as ações individuais dos participantes representam os objetivos de cada um para se alcançar/concretizar o objeto, as oficinas de LI por meio das TIC. Ou seja, são as relações sociais que resultam em ações (individuais ou coletivas) que levam ao resultado final de uma Atividade (LEONTIEV, 1978).

Apresentados detalhes de alguns componentes da Atividade curso de extensão e, em razão dos objetivos desta pesquisa e na tentativa de responder as perguntas de pesquisas propostas, abordo primeiramente os participantes focais separadamente, considerando a parte superior do triângulo, ou seja, os sujeitos, as ferramentas praticadas e usadas nas oficinas e o objeto/motivo. Posteriormente, trago os conflitos e contradições que emergiram da relação desses três componentes da pirâmide bem como da relação com outros componentes.

3.1.1 Os sujeitos – professora mediadora, Artur e Mônica

Nesta seção analiso os três participantes focais da pesquisa. Início com a professora mediadora (recebe essa denominação devido a sua ação na Atividade) pelo fato de que a análise e exposição de suas ações podem esclarecer alguns aspectos das ações dos dois alunos-professores, uma vez que ela, em alguns momentos, tem a função de mediar a relação do sujeito (professor-aluno) com o objeto (ferramentas tecnológicas).

Cada participante será analisado inicialmente com base na parte superior do triângulo, que envolve os componentes: sujeito, ferramenta de mediação e objeto. E posteriormente envolvendo outros componentes que foram apresentados pelos dados. Passo a seguir a apresentar a análise.

3.1.1.1 Professora mediadora

O sujeito

As informações sobre o sujeito que apresento aqui são relacionadas à sua prática profissional, estudos teóricos e concepções em relação às TIC e seu uso na educação. Para obter esses dados a professora formadora também respondeu ao questionário inicial como os demais participantes. Outras informações mais gerais sobre a participante foram apresentadas no capítulo de metodologia deste trabalho.

O uso de ferramentas tecnológicas no dia a dia da professora mediadora ocorre a longa data, desde a graduação no curso de Letras em que usava no trabalho e nas atividades acadêmicas, como para digitar seus trabalhos, acesso a internet para pesquisa e, na época havia ainda um projetor de imagem chamado “retroprojetor”, que consistia em escrever ou imprimir conteúdo em uma folha transparente e colocá-la sobre o aparelho que reproduzia sua imagem geralmente em uma parede. Hoje em dia, o uso da tecnologia acontece por meio do *notebook*, internet e celular. O aparelho *notebook* é sua principal ferramenta de trabalho, seu uso é para acesso a editores de texto e imagem. Também a internet é para pesquisas variadas e estudos. Já o celular tem quase a mesma função do *notebook*, bem como é usado para ligações telefônicas e contatos por mensagens como o *whatsapp*, além de eventualmente, ser usado para jogos.

Em seu trabalho como professora, geralmente contempla o uso de projetor de imagem, por considerar a praticidade e ludicidade do equipamento para expor os conteúdos e/ou assuntos. Um pouco menos comum, dependendo da disposição da turma, leva seus alunos ao

laboratório de informática para a prática de pesquisas relacionadas à estrutura e cultura da LI, e também estudo dessa língua em *sites* específicos, além de pedir trabalhos extraclasse que necessitam de escrita colaborativa na internet e pesquisas. A professora mediadora também costuma orientar seus alunos ao uso de aplicativos no celular para usar a língua alvo ou mesmo dicionários.

Para elaborar o curso de extensão a professora mediadora aprofundou teoricamente seus conhecimentos sobre o uso das tecnologias para o ensino e aprendizagem de línguas e pesquisou por novas e atuais ferramentas. Sobre esses recursos tecnológicos escolhidos e utilizados no curso de extensão, o conhecimento sobre o *blog* veio a partir do próprio uso da internet e de falas de amigos e alunos que o usavam, porém leituras sobre seu uso foram feitas a partir do início do projeto para o doutorado. Já o Wikispaces, lhe foi apresentado em uma disciplina do doutorado, na qual a professora usou o *site* para alguns trabalhos e escrita colaborativa. Quanto ao Voki, seu conhecimento ocorreu a partir de uma palestra em um evento, em que a palestrante apresentava essa ferramenta para aulas no ensino a distância. O Pixton e o HagáQuê foram descobertos em leituras de artigos, resultados de pesquisas ou projetos. O Stop Motion foi-lhe apresentado por professores do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (CEFAPRO), que trabalham com tecnologias na formação continuada de educadores da rede estadual de ensino no município de Sinop. Quanto aos jogos online já conhecia alguns por contato com alunos das escolas em períodos de acompanhamento de estágio e por outras crianças, e o Linux por ser o sistema operacional dos Laboratórios de Informática da Universidade na qual trabalha, bem como usá-lo em seu *notebook*.

Com relação ao conhecimento de Língua Estrangeira para Crianças, esse não era muito abrangente ao início do curso de extensão, apesar de leituras e estudos teóricos, havia pouca prática de seu ensino. O início de seu interesse pelo assunto ocorreu ao participar de projetos de pesquisa como o NEPALI²⁴ (Núcleo de Estudos para Professores de Artes e Língua Inglesa) em 2009, coordenado pela professora Dra. Leandra I. S. Santos, que objetivava o auxílio aos professores de inglês e artes de escolas municipais a trabalharem essas respectivas disciplinas com crianças do ensino fundamental 1, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação havia implantado a disciplina de inglês para essas turmas sob a regência de professores formados em Letras.

²⁴ Para conhecer um pouco do projeto sugerimos visita ao blog: <http://projetonepali.blogspot.com.br/>

Por entender que havia uma lacuna na formação inicial de professores de línguas, relacionada à formação de uso das TIC na educação, a professora mediadora elaborou e ofereceu então o curso de extensão, aproveitando o espaço para regência de aulas que o Programa Mais Educação proporcionava nas escolas municipais por trabalhar com oficinas variadas para seus alunos.

Artefatos de mediação

Optei por trazer análise da professora mediadora como participante focal porque suas ações têm influência direta nas ações dos alunos-professores na elaboração das aulas para as oficinas e na execução destas, uma vez que é quem apresenta algumas ferramentas tecnológicas e medeia seu uso para o ensino e aprendizagem da LI. Apresentarei aqui todas as ferramentas introduzidas pela participante, porém trarei análise das reações a elas, somente dos dois participantes focais, Artur e Mônica, com a intenção de objetivar essa subsessão e buscar responder às perguntas desta pesquisa.

Os excertos trazidos aqui são baseados nas notas de campo que realizei, questões do bate-papo do *site* Wikispaces e gravação em áudio dos encontros do primeiro momento da Atividade do curso de extensão. Passo, então, a apresentação e discussão das sete ferramentas utilizadas por mim.

A **primeira ferramenta** apresentada aos alunos-professores foi a página online do Wikispaces. A escolha da professora mediadora por iniciar com esse *site*, se deu pela pretensão de servir como espaço de interação entre os participantes, bem como de escrita colaborativa. No primeiro encontro a professora apresenta a página explica como será usado e como acessá-lo, cada um receberá um convite por *email* e a partir deste fazer seu *login* e senha. Ao entrarem no Wiki os alunos-professores encontraram a seguinte página:

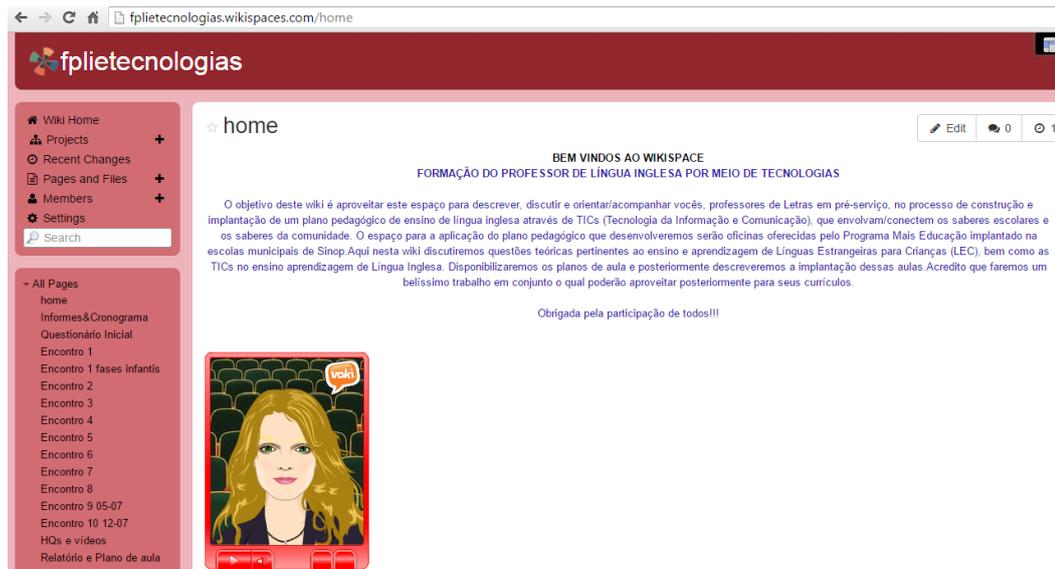


Figura 10 – Exemplo de página no *site* Wikispaces (Fonte: dados da pesquisadora)

Na página inicial “home”, um texto de boas vindas e logo abaixo um *avatar* criado pela professora, mediados no *site* Voki, a voz dessa imagem é da própria participante e apresenta também boas vindas, complementar ao texto introdutório. Do lado esquerdo da página há um menu das páginas disponíveis no *site*, criadas pela professora mediadora.

Inicialmente os alunos-professores parecem achar interessante, tanto o *site* do Wiki quanto o *avatar* que “fala”. E sobre o “boneco que fala” Artur expressa surpresa e reconhece a voz da professora mediadora:

Excerto 01 – Encontro 1 - Artur
É você falando? Nossa que legal!

A primeira tarefa requisitada pela professora mediadora era que lessem um texto sobre as fases infantis²⁵ e redigissem um resumo do que haviam entendido em uma página do Wikispaces, específica para esse texto. O objetivo era que todos entrassem e dessem sua contribuição ao texto, porém apenas três alunos-professores têm entradas, dois postam seus resumos, e um desses é Mônica, que redigiu junto com uma colega da turma. Artur também tem uma entrada, mas não contribui com a redação, porém posta sua opinião do texto no espaço de bate-papo, como apresenta o excerto a seguir:

²⁵ LEVENTHAL, L. I.; SILVÉRIO, T.; ZAJDENWERG, R. B. *Inglês é 11! para professor do fundamental 1 (1 ao 5 ano)*. Barueri, SP: DISAL, 2007.

Excerto 02 – contribuição de Artur no Wikispaces sobre o primeiro texto.

 Apr 3, 2013
txt é top e tipo contribui p/ aprnd bastnt 100 fla q a pdmos perubr as dfernts fazs da crianç e cm ela c comporta em cda fz.

Nessa frase, Artur indica ter lido o texto e, entendido e gostado, e por meio da sua forma de escrever, é possível perceber que o participante usa com frequência ferramentas de bate-papo com pessoas da mesma idade ou mais adolescentes, pois conversas como essa, em que as palavras não estão completas, são típicas na comunicação *online* entre adolescentes. Em diálogo com alguns alunos-professores sobre sua não participação nesta atividade, alguns informaram que não conseguiram ler o texto por falta de tempo e outros indicaram que não tinham acesso à internet fora da universidade, como mostra o excerto abaixo:

Excerto 03 – nota de campo

Investiguei entre os alunos sobre a não participação na tarefa do texto das crianças. Alguns informaram que não leram por questão de tempo e outros por não terem internet em casa.

A cada encontro uma nova página sobre o assunto da aula era criada no Wikispaces. Na página havia orientação sobre a ferramenta tecnológica que seria trabalhada, arquivos de textos para leitura e posterior debate no espaço destinado ao bate-papo, bem como *links* de *sites* relacionados ao assunto do dia.

Dessa forma é apresentada aos alunos-professores a **segunda ferramenta** em uso, o *blog*, e para explanar suas possibilidades de uso a professora mediadora convidou outra professora, colega²⁶ de trabalho e também formadora de professores, que faz uso de *blogs* em suas aulas e pesquisa seu uso na educação. O convite fora feito devido à professora mediadora não se sentir tão confiante em explorar as potencialidades dessa ferramenta tecnológica, pois não a usa com frequência. A aula tem duração de quatro horas e é dividida em duas partes, a primeira mais teórica, em que a professora convidada explica suas possíveis formas de uso na educação, e a segunda é prática, ou seja, os alunos-professores criam e exploram o uso do *blog*. Abaixo, um quadro com o resumo do que fôra explanado pela professora convidada:

Potencial do blog	Sugestão de atividade
Desenvolvimento no aluno da capacidade autora e coautora.	- memorial da própria vida; - <i>webfolio</i> .
Alunos sabem que suas produções podem ser vistas por muitos e não mais somente pela professora, cuidando mais da qualidade de seus trabalhos.	- vídeos criados pelos alunos; - produções em geral.

²⁶ Quero aqui deixar meu agradecimento à professora Dra. Albina Pereira de Pinho Silva (UNEMAT) pela dedicação em me auxiliar com seu conhecimento e em conversas e debates enriquecedores, além do seu apoio à realização do curso de extensão que culminou nesta tese.

Incentivar a responsabilidade nos alunos de suas próprias postagens.	- aulas específicas para acompanhar as postagens dos alunos.
O blog por si só não provoca interação, depende da proposta, estratégia que se disponibiliza no site que vai desencadear mais ou menos interação.	- se atentar ao objetivo da atividade ao planejá-la. - criar redes em sala de aula para auxiliar na compreensão do blog. - investigar com as crianças o que gostariam

Quadro 6 – Conteúdo abordado pela professora convidada sobre potencialidades de uso do blog para ensino. (Fonte: dados da pesquisadora)

No segundo momento da aula, os alunos-professores aprendem a criar seus *blogs*, a inserir textos, inserir arquivos de vários tipos, como texto, vídeo, áudio, testam os recursos de formatação da página e exploram suas possibilidades de uso. Todos os alunos criaram um e a professora mediadora criou um para a turma onde inseriu *links* de acesso para os *blogs* dos participantes. Abaixo, imagem do *site* da turma:



Figura 11 – Exemplo de resultado de atividade pedagógica online com blog. (Fonte: dados da pesquisadora)

Alguns alunos-professores apresentaram certa dificuldade para operar o *site*, mesmo a professora convidada tendo explicado como proceder em cada situação. A professora mediadora ao perceber essa situação comenta:

Excerto 04 – Encontro 2 – áudio professora mediadora

[...] se está sendo difícil pra nós trabalharmos aqui com blog, imagina com as crianças, mas tem criança que tira isso aqui de letra, tem afinidade, a gente é que não tem intimidade com isso ainda.

Entretanto, a dificuldade de alguns criou momentos de interação entre os participantes que acabam se ajudando, como apresentado no excerto a seguir:

Excerto 05 – Encontro 2 – áudio Artur, Mônica e outros alunos-professores

Artur: [[para Mônica]] Nova postagem... postagem nova no seu caso (incompreensível) depois disso você vem aqui.

Mônica: Mas depois eu tenho que ir lá (incompreensível).

Artur: Não, não, não, volta lá... digita a música que você quiser, por exemplo... (incompreensível)

Outro1²⁷: [[para Artur]] Ein eu achei o vídeo que eu quero, como é que eu faço?

Artur: Volta lá no...vai no seu blog... (incompreensível)

Outro1: Ah tah.

Artur: (incompreensível) lá pra você editar seu blog, volta lá.

Outro1: Ai meu deus.

Mônica: Tá Artur, esse eu fechei e esse?

Na passagem acima, Artur aparece auxiliando duas colegas, Mônica e Outro1. Artur, em entrevista, mencionou já ter criado um blog para ele mesmo, porém nunca usou. Artur, nessa situação, ocupa a posição de par mais competente na mediação, conforme Vygotsky (1993), de onde emerge a ZDP que, segundo Johnson (2009) é uma metáfora para capturar as potenciais habilidades de um indivíduo pela observação e promoção de seu desempenho através da interação social.

Como já citado acima, a professora mediadora também cria um *blog* para a turma do curso de extensão com o objetivo de postar futuros trabalhos dos alunos-professores, bem como trabalhos de seus alunos nas oficinas. Dessa forma, em diálogo durante a prática da atividade, após todos terem criado seus *blogs*, a professora mediadora sugere a proposta, os alunos-professores acham interessantes e a professora adiciona espaço no menu para as duas escolas em que seriam realizadas as oficinas, como no exemplo da figura abaixo:



Figura 12 – Exemplo de parte do *blog* criado pela professora mediadora. (Fonte: dados da pesquisadora)

Nessa figura, os nomes das escolas foram preservados, e a sua inserção no menu do *site* foi uma sugestão da professora mediadora. Já o menu “links” foi sugestão dos alunos-professores para compartilhar com os colegas descobertas de páginas que poderiam colaborar com as oficinas, como é possível verificar no excerto a seguir:

Excerto 06 – Encontro 2 – Áudio

Outro2: [...] e um espaço pra colocar os *sites*.

Outro1: Aí cada um posta o que achar né.

²⁷ Os participantes da interação que não são focais são representados por *Outro* e uma numeração para distingui-los.

Entretanto, após essa aula, os *blogs* não tiveram mais nenhum acesso, nem o da turma, nem os criados individualmente por cada aluno-professor. Se houve acesso de cada participante em seu *site*, não houve alteração nenhuma. Dessa forma, entendo que a intenção pode ter sido boa e os participantes parecem ter gostado, porém, talvez por fatores de tempo e escassez de acesso a internet, como já citado anteriormente, não houve progresso na atividade. Os excertos da professora mediadora a seguir expressam essa passagem:

Excerto 07 – Notas de campo professora mediadora (no período de planejamento)
[...] quanto ao *blog*, até o momento não houve mais entradas.

Excerto 08 – Notas de campo da professora mediadora (ao final das oficinas)
[...] já o *blog* ficou realmente esquecido, não sei identificar ao certo o que aconteceu, talvez falta de tempo, talvez o não acesso a internet, ou talvez ainda porque a cada aula trabalhávamos uma ferramenta, excesso de informação em pouco tempo.

Outro fator ainda sobre o trabalho com *blog*, na página do Wikispaces criado para essa aula, foi disponibilizado novamente um texto para leitura²⁸ para posterior discussão do mesmo. Porém os alunos-professores não o leem. A professora mediadora pergunta novamente aos alunos o porquê da não leitura e a resposta se relaciona ao tempo, indicam não ter tempo, como exposto no excerto a seguir:

Excerto 09 – notas de campo
Os alunos não leram o texto de novo. Procurei saber mais uma vez o que aconteceu e eles indicaram não ter tempo, que têm muitas leituras das disciplinas no curso. Rever sobre textos.

Para o terceiro encontro, a professora mediadora não disponibilizou mais textos teóricos para a leitura e apresenta a **terceira ferramenta**, a técnica de *stop motion* para criação de vídeos. Sobre essa ferramenta, a professora mediadora não tinha conhecimento prático, porém conheceu esse trabalho a partir de professoras do CEFAPRO que atuam em escolas públicas, com formação continuada de professores. Fez o convite à equipe do Centro de Formação que disponibilizou um de seus profissionais. A técnica é explicada na subseção 3.1 da análise. A professora convidada²⁹ apresenta a técnica e exemplos de vídeos, faz várias demonstrações e sugere formas de usá-la para o ensino. Posterior a esse momento, a

²⁸ MOREIRA, T. M.; REIS, S. C.; TURA, D. L. C. O uso de blogs na aprendizagem da língua inglesa: uma experiência na escola pública. *Revista Tecnologias na Educação*, ano 1, vol 1, 2009. <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Relato14-vol1-dez-2009.pdf> acessado em 04/04/2013.

²⁹ Quero agradecer a professora Ketheley Leite Freire Rey (CEFAPRO) pela valiosa parceria em vários momentos de trabalho e pela gentil contribuição com seus conhecimentos ao curso de extensão.

professora convidada orienta os alunos-professores a se organizarem em grupos para a produção de seus vídeos. As equipes então dialogaram entre si e após um consenso do que iriam criar, se espalharam pela universidade em busca de cenário ou objeto, material para a produção das fotos que deveriam ser em sequência. As professoras, mediadora e convidada, acompanham os alunos-professores, e após essa etapa de fotos concluída, retornam a sala para editarem as fotos criando o vídeo.

A professora mediadora concluiu que aparentemente os participantes gostaram da atividade, ou no mínimo se divertiram como é possível notar no excerto abaixo:

Excerto 10 – notas de campo

[...] pareciam estar se divertindo fazendo as fotos, embora houvesse bastante discussão até acertarem como seria a ordem das fotos e o quanto ou como o objeto mudaria para dar a sequência. Alguns levaram mais a sério, queriam um trabalho bem feito, outros brincavam mais, não se importavam com a perfeição, mas ao final parece que eles gostaram.

Para saber a opinião dos alunos-professores sobre essa ferramenta tecnológica, disponibilizou na página do Wikispaces uma pergunta no bate-papo sobre as possibilidades de uso em aulas de LI, demonstrada na figura abaixo:



Stop Motion - uma boa opção para o ensino de LI?
profajulianafs Apr 16, 2013

E aí turma, o que acharam da aula de hoje, ou melhor da técnica de edição de imagem Stop Motion? Vocês acreditam que é possível trabalhar esse recurso tecnológico para ensinar LI para crianças de 8 a 10 anos? Justifique sua resposta.

Figura 13 – Questão elaborada pela professora mediadora no site do Wikispaces. (Fonte: dados da pesquisadora)

Os alunos não responderam de imediato a essa questão, como expressa a professora mediadora no excerto abaixo:

Excerto 11 – notas de campo (último encontro antes de iniciar os planejamentos)

Já vamos iniciar o período de planejamento e os alunos ainda não responderam as perguntas do Wiki. Hoje cobrei de novo, eles dizem que vão fazer, mas não fazem.

A professora mediadora, em um dos encontros, separa um momento para todos responderem as questões que não foram respondidas no espaço de bate-papo até aquele momento. Na sequência as respostas de Artur e Mônica sobre o Stop Motion:

Excerto 12 – Resposta Artur no fórum do Wikispaces

Aug 9, 2013

O uso do Stop Motion é uma ferramenta muito produtiva para o professor e para os alunos, embora de início pareça complicado seu uso é algo muito dinâmico e divertido para propor aos alunos como forma de uma atividade lúdica. Contudo acredito que seu uso com alunos de 09 a 12 anos e voltado para aulas de língua inglesa pode ser um pouco complicado, pois o programa exige alguns conhecimentos prévios e muita paciência e considerando que principalmente nesta faixa etária os alunos são mais energéticos penso que seria mais difícil de acalmá-los para que esses realizem o trabalho.

Excerto 13 – Resposta Mônica no fórum do Wikispaces

Aug 9, 2013

Acredito que sim o Stop Motion é algo bem interessante e produtivo tanto para os professores, quanto aos alunos, de uma maneira lúdica despertar nos alunos a criatividade, pois é um recurso que permite a criação de vídeos o que pode chama-los atenção para algo novo e diferente fazendo com que gostem e aprendam o inglês diferentemente do que veem em sala de aula normalmente.

Os dois alunos-professores acham a ferramenta produtiva, lúdica, desperta a criatividade e pode aumentar o interesse dos alunos. Artur ainda acrescenta que seu uso com crianças de 9 a 12 anos pode ser complicado por requerer conhecimentos prévios e paciência que segundo ele, na figura 7, “nesta faixa etária os alunos são bastante *energéticos*”.

É possível observar nas datas das entradas no Wikispaces da professora mediadora e dos alunos-professores, há três meses que distanciam a pergunta da resposta, ou seja, é possível que os alunos não tivessem respondido caso a professora mediadora não usasse uma parte dos encontros somente para isso.

Prosseguindo nos encontros, a **quarta ferramenta** trabalhada foi o *site* Pixton para histórias em quadrinhos e o programa HagáQuê, uma produção de um grupo de tecnologia da Unicamp, embora seja um opção muito mais limitada de possibilidades se comparado ao Pixton, sua escolha se deu por não necessitar de acesso a internet.

Esse encontro foi ministrado pela própria professora mediadora e envolveu momentos de discussão sobre o ensino de LI por meio de gêneros textuais escritos e posteriormente a criação de histórias em quadrinhos pelos alunos-professores nos dois ambientes virtuais, o *site* que é *online* e o programa que não necessita de internet. A professora mediadora não possui exemplos da produção dos participantes devido a estes terem feito *login* individual e mesmo a pedido da professora, não houve nenhum envio a ela, como expressa o excerto abaixo:

Excerto 14 – notas de campo da professora mediadora

Pedi HQ por email, não enviaram. Pedi que respondessem pergunta no wiki, não responderam.

Nesse mesmo excerto, a professora mediadora menciona que também pede que os participantes respondam a pergunta feita no *site* Wikispaces sobre sua opinião do encontro e a resposta só foi dada no encontro que a professora separa um momento para entrarem no *site* e responderem. Abaixo, respostas de Artur e Mônica sobre o que pensam do trabalho com HQ para o ensino de LI:

Excerto 15 – Resposta Artur no fórum do Wikispaces

Aug 9, 2013

A HQ é uma estratégia de ensino muito boa principalmente com alunos de 09 a 12 anos, pois é algo que eles gostam e que a maioria já leu ou lê em casa ou na escola. O trabalho com HQs é bom para o professor, pois esse pode averiguar a aprendizagem de seus alunos, uma vez que esses terão de produzir as histórias e em língua inglesa isso seria uma ótima forma do professor avaliar seus alunos e se avaliar também.

As tirinhas apresentam uma linguagem simples e objetivas apontando fatos do cotidiano assim tornando-a uma leitura agradável para esse público mesmo que seja em inglês. Para o língua inglesa é bom, pois o professor passa a ser coadjuvante enquanto os alunos constroem as histórias com auxílio de dicionários. Logo a HQ é uma boa estratégia de ensino de língua inglesa

Excerto 16 – Resposta Mônica no fórum do Wikispaces

Aug 9, 2013

A HQ é uma maneira a meu ver muito interessante e uma ótima estratégia para o ensino de língua inglesa, é algo do cotidiano dos alunos, a maioria gosta, trabalhar algo que conhecem e gostam, fica mais fácil e a produção das histórias em inglês é uma ótima forma de avaliação pelo professor.

Ambos os alunos-professores acharam uma boa ideia para o ensino de LI, pertence ao cotidiano dos alunos, facilita a produção. Artur ainda acrescenta que o professor pode passar a ser coadjuvante enquanto os alunos constroem suas histórias.

Após o trabalho com HQ, a professora mediadora, em outro encontro apresenta o *site* Voki, a **quinta ferramenta** apresentada aos alunos-professores, juntamente com jogos online, que considero aqui como **sexta ferramenta**.

Em relação ao Voki, a professora mediadora utilizou parte do encontro, ela havia pedido aos alunos-professores que trouxessem fones de ouvido, pois a universidade não dispunha destas, porém nem todos levaram, embora a professora tivesse levado alguns, ainda houve aluno-professor que ficou sem, tendo que aguardar para tomar emprestado. Todos participaram da atividade, porém nem todos salvaram sua produção, com Artur, por exemplo, já Mônica conclui seu voki, como apresenta a figura abaixo:



Figura 14 – resultado de atividade pedagógica online no *site* Voki. (Fonte: dados da pesquisadora)

Como o objetivo era testar os *sites*, não houve produção extensa na LI. Com relação aos jogos³⁰, estes foram trabalhados na outra metade do encontro. Todos os participantes acessavam o mesmo *site*, exploravam e aprendiam a usar e a professora mediadora instigava o debate sobre as potencialidades de uso para o ensino e aprendizagem da LI. Não há excertos desse encontro, nesse dia houve problemas com a bateria da máquina que a professora mediadora levava para as aulas, não sendo possível registrar as impressões dos alunos, apenas pelas notas de campo da professora, como apresentadas a seguir:

Excerto 17 – notas de campo da professora mediadora

Sobre voki – eles não me pareceram muito entusiasmados, mas relataram gostar.

Sobre jogos – eles gostaram, brincaram, discutiram várias possibilidades de uso, mas acho que não gostaram muito quando perceberam que teriam que conhecer bem o jogo primeiro antes de apresentar, senão não se conhece o potencial dele.

Sobre wiki – fiz outra pergunta lá, sobre opinião e sugestão.

Ainda sobre a questão feita no bate-papo do wiki sobre a opinião dos alunos em relação ao curso de extensão, esta foi respondida juntamente com as demais dos encontros anteriores, ou seja, quase três meses após a inserção da professora mediadora. Nos excertos abaixo, as respostas de Artur e Mônica:

Excerto 18 – Resposta Artur no fórum do Wikispaces

Aug 9, 2013

Os encontros estão sendo muito proveitosos, pois estou aprendendo novas formas de trabalhar o conteúdo que adquiro na universidade. O trabalho com tecnologias é muito discutido por diversos teóricos e pesquisadores, porém só discutimos ou lemos na sala de aula com o professor da universidade, contudo não temos a prática e nos encontros estamos aprendendo de forma mais pragmática a trabalhar com essas tecnologias.

Excerto 19 – Resposta Mônica no fórum do Wikispaces

Aug 9, 2013

Aproveitamento 100%, estou aprendendo muito, mesmo já tendo experiência em sala de aula, os encontros tem me proporcionado melhoras na minha maneira de dar aulas, sem contar o uso das tecnologias que aprender a trabalhar na prática é outra coisa. E a maneira de ensinar com o uso dessas tecnologias, torna as aulas mais interessantes, possibilitando maior interesse e aprendizado por parte dos alunos.

Ambos os alunos-professores indicaram estar aproveitando o curso e que são novas formas de trabalhar os conteúdos, bem como os encontros estão proporcionando a prática dessas ferramentas e que “é outra coisa” como cita Mônica. Artur ainda acrescenta que o uso de tecnologias é discutido por teóricos, mas que eles só veem o seu uso pelos professores na universidade, não há prática.

³⁰ <http://jogosonlinegratis.uol.com.br/jogoonline/caca-palavras-das-frutas/>
http://www.guri.com/game/kitchen_fruits_hard.asp
<http://www.vedoque.com/juegos/juego.php?j=Vocabulary>
<http://www.friv.com/>, para indicar alguns.

Retomando ainda a primeira ferramenta apresentada, o Wikispaces, durante o período de planejamento após os encontros com as ferramentas tecnológicas, os alunos-professores deveriam elaborar os Planos de Aula ou de Ensino e postar no wiki, a ideia era que todos pudessem ter acesso a esses planos e que pudessem ser discutidos entre os participantes, com a intenção de promover a troca de ideias. Nas palavras da professora mediadora, no excerto abaixo, o relato do objetivo não alcançado:

Excerto 20 – notas de campo

Acho que hoje entendi, acho que eles não gostam de escrever, achei que o problema era o wiki, mas eles também não estão escrevendo os planos. Dialogamos, as ideias são boas, questiono sobre os objetivos, como farão, mas na hora de pôr no papel, não vai.

Essa questão é abordada nas sessões reflexivas com os alunos-professores e no excerto abaixo, Artur expõe sua opinião sobre o planejamento:

Excerto 21 – Sessão reflexiva 4 – Artur

Minha maior dificuldade é fazer o planejamento, escrever, ter que escrever aquilo, ninguém merece [...] pensar e organizar na minha cabeça, de boa, só que, como acho que sou meio hiperativo, eu não consigo seguir o que eu planejo, às vezes eu mudo na hora [...] geralmente eu mudo o planejamento pelo que acontece dentro da sala, por exemplo, se eu estou aqui falando e um aluno ligou com algo de fora eu já vou na direção do que ele tá falando.

Já Mônica, entende o planejamento como algo importante, indica que mesmo estando em sala de aula não faz um planejamento como esse, em que deve pensar em todas as etapas, mas planeja na sua mente, conforme relata na passagem a seguir:

Excerto 22 – sessão reflexiva 4 – Mônica

Então essas aulas até agora tem sido muito bom porque, primeiro, a gente tá fazendo um planejamento mesmo, porque mesmo eu já tendo dado aula há um tempo, assim, eu não sento para fazer um planejamento desse jeito que a gente tá fazendo, eu planejo minhas aulas assim, tá, anoto lá, ah, hoje vou passar isso, tem dia que eu planejo alguns dias antes de dar aula, porque português é...então assim, eu faço uma coisa meio encima da hora e aqui a gente tá tendo essa experiência mesmo de organizar tudo certinho passo a passo [...] vc em que ter uma sequência mesmo e isso tá sendo muito bom pra mim.

Apesar de Mônica expressar vantagens do planejamento no curso de extensão, estes não são entregues postados no wiki e, segundo a professora mediadora, no excerto a seguir, dois planos dessa participante são entregues a ela por e-mail:

Excerto 23 – notas de campo

Quase encerrando as oficinas. Até o momento [nome] e [nome] me entregaram 3, [nome] e [nome] 2, [nome] 3, Mônica 2 e Artur 1.

Os excertos 22 e 23 acima com passagens da expressão dos alunos-professores sobre planejamento foram trazidos aqui para tentar identificar uma situação apresentada pela professora mediadora no excerto 16, quando indica que acreditava que a falta de participação dos alunos-professores se dava devido ao próprio *site*, mas que em determinado momento identifica que os participantes não gostam de escrever. Assimilando essa situação a dos primeiros encontros em que são disponibilizados textos teóricos para leitura e que os alunos-professores não efetuam tais leituras, é possível analisar que a professora mediadora tenha dado um caráter de disciplina regular ao curso de extensão, não diferenciando exigências de uma disciplina, como a de Estágio Curricular, por exemplo, em que a elaboração dos planos de aula é obrigatória. Em vários excertos (12, 13, 15, 16) os participantes indicam gostar do que estão aprendendo e citam, nos excertos 18 e 19, que o que há de diferente no curso de extensão é a prática.

Entretanto, a preocupação da professora mediadora com questões teóricas, é entendível no seguinte ponto: há uma oficina a ser realizada na conclusão do curso de extensão, e para alguns participantes, essa seria a primeira experiência com regência em sala de aula, necessitando assimilar alguns fundamentos teóricos para sua formação profissional. Porém, existem outras formas de se apresentar a teoria, como pequenos excertos de textos durante a aula para debate. Dessa forma a professora elabora passagens de textos que podem auxiliar o aluno em sua reflexão, no entanto o faz após o início das oficinas, nos encontros para as sessões reflexivas, como demonstrado no excerto abaixo:

Excerto 24 – Notas de campo

Ainda acho que tenho que apresentar textos para eles se embasarem, se eu só ficar falando parece que não haverá credibilidade, eles precisam ver que quando eu faço um comentário, eu não tirei do nada, há comprovação científica para isso. Acho que os momentos de reflexão são o momento certo para trazer os autores de volta.

A partir dessa reflexão, a professora apresenta entrevistas com especialistas por meio de vídeos retirados da internet³¹, trechos de palestras proferidas em eventos³², retomada do primeiro texto³³ apresentado no curso de extensão, excertos de textos sobre inclusão digital³⁴, entre outros.

³¹ <https://www.youtube.com/watch?v=PFDltYZXVLc>,

³² TEIXEIRA, Adriano Canabarro. V Seminário de Informática na Educação. Sinop, MT: caderno de resumos, 2013.

³³ LEVENTHAL, L. I.; ZAJDENWERG, R. B.; SILVÉRIO, T. *Ingles é 11!* Para professores de fundamental 1. Barueri, SP: DISAL, 2007.

³⁴ TEIXEIRA, A. C.; MARCON, K. (Org.). *Inclusão digital: experiências, desafios e perspectivas*. Passo Fundo, RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

Sobre as ações e operações desenvolvidas pela professora mediadora temos então: a página do Wikispaces como ação que levou às operações de cadastrar-se no *site*, elaborar, organizar e desenvolver a página, ou seja, havia necessidade constante de acessar, pensar na organização da página de forma que ficasse visivelmente prática para acessar, criar páginas para cada etapa das atividades, elaborar e inserir textos introdutórios para cada página, bem como os conteúdos e arquivos referentes à página criada, elaborar e inserir perguntas no bate-papo e acessar o *site* com certa frequência para verificar se houve participação dos alunos-professores.

Já em relação à ação *blog*, as operações que se desencadeiam se relacionam a convidar a professora colaboradora, dialogar com ela quanto aos objetivos do curso de extensão e acompanhá-la em sala com os alunos-professores.

Para a ação do Stop Motion, as operações se assemelham à do blog, o convite à professora colaboradora, explicar os objetivos do curso e acompanhar a professora.

Quanto às ações do Pixton, Voki e jogos online, as operações entre elas se assemelham, uma vez que a professora mediadora teve que fazer seu cadastro em quase todos os *sites*, explorar as potencialidades de cada ferramenta e posteriormente apresentá-las aos participantes orientando o acesso, como se “movimentar” no *site* e sugerir que explorassem os *sites*, ou seja, que produzissem nos *sites* Pixton e Voki e que jogassem no *sites* de jogos online.

As ações e operações podem ser visualizadas também, de forma esquematizada, na figura a seguir:



Figura 15 – Atividade, ações e operações da professora mediadora.

Quando observadas as operações para o uso do *site* Wikispaces, é possível verificar uma intensidade de trabalho para fazê-lo dar certo, mas o resultado de seu uso não é o esperado pela professora mediadora, e o espaço que permitiria a construção coletiva de textos e debates das relações teoria e prática, não teve o envolvimento dos alunos para a interação com o grupo e com a professora. Todavia, outros momentos de interação acontecem, principalmente na aprendizagem de uma nova ferramenta, como exposto no excerto 05 já citado.

O *blog* é outra ferramenta que aparentemente não produziu efeito esperado pela professora mediadora, ao criar o *blog* da turma, com apoio dos alunos-professores, esperava que estes usassem este espaço para *webfolios*, ou seja, os resultados de seus trabalhos com as crianças, bem como seu potencial autor e coautor. Porém, após o encontro em que os *blogs* foram criados, eles não são mais acessados durante o resto do curso de extensão. Ao serem questionados, em alguns momentos dos encontros, se haviam acrescentado algo nos *sites*, as respostas correspondiam aos questionamentos relacionados ao Wikispaces, não tiveram acesso à internet ou tempo.

Em relação ao Stop Motion, embora os dois participantes focais, Artur e Mônica, não tenham feito uso desta ferramenta em suas oficinas, os demais participantes o fizeram, indicando sua aceitação. Embora, como Artur expõe no excerto 12 já citado, haja certo desafio para a produção de fotos e posteriormente o vídeo, a maioria dos alunos-professores resolveu experimentar.

Com as ações, Pixton, Voki e jogos *online*, todos os alunos-professores utilizaram essas ferramentas em suas oficinas, indicando que elas podem ter sido mais atrativas aos participantes e dessa forma poderiam atrair a atenção dos alunos das oficinas. Entretanto, com relação aos jogos *online*, há a interpretação da professora-mediadora de que os participantes poderiam não ter gostado de gastar tempo jogando ou pesquisando os *sites*, com expressa o excerto 17, indicado anteriormente, mas isso não comprometeu seu uso nas oficinas.

Objeto e resultado

O objeto de análise do sistema de Atividade do curso de extensão é desenvolver aulas de LI com o uso de TIC. Na sessão anterior, pode-se perceber que algumas ferramentas foram mais complexas para os alunos-professores, porém eles expressam gostar, e outras, como o Wikispaces parece não ter sido muito agradável, talvez pela sua característica de “sala de aula”, ou ainda “caderno”, como cita Mônica, onde conteúdos são depositados e a ferramenta

não produziu o efeito esperado, a interação entre os participantes, como exemplifica o excerto abaixo:

Excerto 25 – notas de campo

[...] e o wiki, acho que só eu uso. Acho que o wiki está servindo só como ferramenta para coleta de dados, e não para interação entre os participantes como eu pensei.

Mas podemos entender que o objeto foi alcançado quando os alunos-professores escolhem as ferramentas para o planejamento das aulas, ou no percurso de suas aulas nas oficinas, esses aspectos não foram discutidos acima, pois serão trazidos em subsessões mais adiante, em que discuto separadamente as escolhas e ações de Artur e Mônica. Dessa forma, a análise que trago aqui é no sentido de indicar se houve uso ou não pelos dois participantes focais, a forma como o uso ocorreu, são analisadas mais adiante.

Para as oficinas, Artur optou por iniciar suas aulas com a ferramenta Voki, planejamento que já havia sido ministrado em aula piloto, provavelmente pela segurança que isso lhe conferia por ter que trabalhar com crianças, já que em alguns momentos havia indicado não saber “lidar com elas”, como no excerto abaixo:

Excerto 26 – Encontro 1 – gravação em áudio Artur

A única criança que deixo chegar perto é meu sobrinho, e olha lá ainda, é porque ele é sobrinho, tenho que aprender a me relacionar com ele, mas as outras crianças...hum, nem chega perto que saio correndo [[risos]].

Essa aula lhe dá ideias para decidir os próximos passos, que envolvem o uso de editor de texto, tradutor online e *site* do Pixton. E segundo Artur:

Excerto 27 – entrevista Artur

Vixi, sem computador acho que eu não teria aula [[risos]], Eu vi que o computador, o software, foram fundamentais pra que, pra que ocorresse justamente essa aprendizagem e eles auxiliaram os alunos, os alunos interagiram com a língua pelo programa, com o software, [...] Eu acho que teria sido bem mais chato, bem mais desinteressante, pra mim teria sido bem mais desinteressante porque ali eles podiam fazer experiências, eles estavam produzindo coisas, eles estavam fazendo experiências com a informática, [...] eles publicaram depois o que eles produziram, essa é uma vantagem do computador, [...]. Agora por exemplo, se eu tivesse levado pra sala o papel, o lápis de cor, o lápis pra eles desenharem, acho que nem todos fariam, ou não fariam com tanto empenho.

Os dados parecem indicar que o objeto da Atividade aqui alcança os resultados pretendidos, a formação inicial tecnológica do professor de línguas, no caso de Artur, porém é importante ressaltar que esse participante, embora ainda não tivesse experienciado o uso de TIC para o ensino, já apresentava seu uso para sua própria aprendizagem e diversão. No

excerto acima, é possível perceber que Artur faz uso de tecnologias de mídia em suas aulas, identifica que houve interação com a língua por meio da ferramenta, e tece algumas análises dos benefícios de seu uso, ou seja, o aluno-professor aparentemente passa a ter consciência do uso das TIC para o ensino de LI, que não apresentava ter ao entrar no curso.

Em relação à outra participante, Mônica, ela fez uso de projetor multimídia, jogos online, aparelho celular para gravação de vídeos, e o *site* Voki. E, igualmente a Artur, considero então que o objeto da Atividade foi alcançado, o uso das TIC para o ensino de LI nas oficinas. Já em relação ao resultado, é possível identificar que Mônica entendeu como interessante e importante para as crianças o uso do computador, como no excerto a seguir:

Excerto 27 – Entrevista Mônica

[...] eu acredito que foi bom, eu acredito que foi interessante, elas [[as crianças]] gostaram, pediam para usar o laboratório [[de informática]], eu consegui perceber que, eu diria que todos assimilaram alguma coisa, eu não posso dizer que aprenderam tudo, mas o que a gente passou eu acho que foi bom.

Apesar de Mônica ter considerado interessante, dificuldades de usar o computador com as crianças contribuíram para a diminuição do uso de recursos tecnológicos, como expresso no excerto abaixo:

Excerto 28 – Entrevista Mônica

A gente acabou usando pouco recurso tecnológico com eles, a gente planejou usar mais mas foi diminuindo, porque assim, nós fizemos o plano pensando que eram crianças de terceiro ano, talvez seriam teriam aí 9 anos então eles já teriam um pouco mais de maturidade, já teriam aprendido um pouco mais da própria língua materna né, e quando a gente foi pra sala, a gente encontrou uma realidade diferente, foi outra coisa, eram crianças menores, na realidade elas estavam na oficina de terceiro ano mais eram de segunda série, ainda estão em fase de alfabetização né, [...] então a gente percebeu que eles tinham muita dificuldade até pra mexer no computador, a maioria precisava de auxílio o tempo todo, então por isso que a gente decidiu mudar essas aulas né.

E ainda, ao ser questionada, em entrevista após a regência das oficinas, sobre o significado que o curso de extensão teve para sua formação, ela indica que foi a superação do medo que tinha sobre seu pouco domínio em relação a LI, conforme excerto abaixo:

Excerto 29 – Entrevista Mônica

Significou que eu pude perceber que eu sou capaz de trabalhar inglês apesar de ter dificuldade, que eu consigo, que eu vou conseguir trabalhar sim, vou ter que me preparar mais, [...] então eu acho que com o curso eu consegui exatamente porque trabalhei com as crianças, tendo que estudar pra poder dar as aulas eu consegui perceber que eu consigo sim trabalhar inglês [...] e eu tive que romper essa barreira comigo pra conseguir, isso foi importante pra mim, me marcou porque eu percebo que eu consigo, [...] tudo que a gente teve, os encontros, os outros professores parceiros que nos ajudaram, que ensinaram, então eu acho que foi muito bom pra mim, foi muito proveitoso, me ajudou bastante.

Não é possível tecer uma afirmativa sobre a influência que o uso de TIC teve na formação inicial tecnológica de Mônica, pois mesmo que ela indicasse que as crianças pediam para irem ao laboratório de informática porque gostavam, há um fator bastante forte que influenciou todo o processo, que foi sua dificuldade com a LI e seu medo de ministrar aulas dessa língua. No excerto acima, não há passagens que remetam ao uso do computador ou de recursos tecnológicos em geral, mas sim sua superação com relação à LI. Outro aspecto que pode ter contribuído para um pensamento que não destaque o uso de TIC como algo que tenha marcado a aluna-professora foi o fator surpresa do primeiro dia de aula com as crianças pequenas e praticamente não alfabetizadas, que obrigou a aluna-professora e professora mediadora a reverem seus planejamentos.

Passo a seguir às subsessões que analisarão as condutas e tomadas de decisão de Artur e Mônica nas oficinas.

3.1.1.2 Artur

Sujeito

Ao início do projeto, quando da aplicação do questionário, Artur cursava o sexto semestre do curso de Letras e já tinha em mente que seria professor de inglês ou português, mas não de literatura, não se identificou com a área. Ele acreditava não ter paciência para trabalhar com crianças na fase da educação fundamental 1, pensava que tinha perfil só para ser professor de ensino médio e faculdade.

Artur indica que desde sua infância tem contato com alguns recursos tecnológicos, como computador, internet e vídeo *games*. Gostava tanto de jogos que antes de entrar para a faculdade, fazia alguns cursos até às oito da noite e em seguida ia para uma *lan house*, jogar até seu horário de fechamento, às dez da noite. Ao entrar para a faculdade alguns hábitos sofreram mudança, como os jogos, que diminuiram da sua rotina drasticamente. No início desta pesquisa, Artur tinha por hábito diário o acesso à internet pelo *notebook* ou celular para verificar *e-mails* e Facebook. Também, mas não necessariamente todos os dias, usava a internet para ver vídeos no You Tube, para jogos *online*, *sites* de Mangá e Anime. O aparelho celular, além de ligações telefônicas, também é usado para ouvir música.

Já no universo acadêmico, esse participante, fazia uso da internet para estudos da LI, acessava o Google Tradutor para ouvir pronúncia de palavras e como dicionário, Google Acadêmico, Youtube para acessar músicas com legendas, além de *sites* como “dicionário do

internetês”, “internetslang” e “netlingo”. Também possuía um Tablet, com o qual acessava a internet e jogos. Diz possuir uma máquina fotográfica de uso eventual, pois o aparelho celular também dispõe do recurso de fotografias. Quando havia apresentação de trabalhos, costumava usar o projetor de imagens, geralmente disponibilizado pela própria instituição. Também levava para as aulas seu *notebook*, no qual fazia anotações, e quando havia acesso à *internet*, fazia pesquisas.

Quanto ao uso específico das ferramentas apresentadas no curso de extensão, era questionado aos participantes, a cada recurso trabalhado se já o conheciam ou não e qual suas impressões. As ferramentas que Artur já conhecia eram: Wikispaces, conhecia mas não fazia uso; *blog*, possuía um mas não o utilizava; jogos *online*, conhecia alguns e gostava muito de jogar; Linux, não gosta e acredita que a maioria das pessoas não sabe usar pois é um sistema existente apenas em escolas públicas e as pessoas em casa ou no trabalho, também em sua maioria, usam Windows. As ferramentas que foram novidade para Artur são: Stop Motion, que considerou de início complicado, principalmente para crianças de até 12 anos, porém dinâmica e divertida; Pixton e HagáQuê, considerou boa estratégia de ensino, as histórias podem ser criadas em qualquer língua, serve para qualquer idade e o professor pode acompanhar a produção; Voki, também foi uma novidade e achou uma ferramenta bastante produtiva.

Em se tratando de experiência em ministrar aulas, Artur, por participar do PIBID de LI, atuou como monitor em algumas aulas de inglês em escolas que era bolsista do programa. Além, também de ter ministrado aproximadamente três aulas, de duas horas cada, a partir de projetos elaborados e aplicados como bolsista do PIBID, e ao ser questionado se fez uso de TIC nessas aulas, ele indicou que usou o projetor de imagens. Em relação ao conhecimento da LI, Artur considera seu conhecimento satisfatório para não sentir insegurança como professor, mas continua estudando.

Por fim, ao ser questionado sobre seu conhecimento ou o que pensa sobre uso das TIC para ensino de línguas, ele indicou que “já tinha visto alguma coisa”, pois um de seus projetos no PIBID era voltado para essa área e teve seu início como “o ensino da língua inglesa mediado pelo computador”, porém sofreu algumas alterações e acabou focando na linguagem, relacionada à LI, usada na internet.

Identificado o sujeito em relação ao seu conhecimento e uso de tecnologias, passo a discutir os artefatos de mediação elencados por Artur para as oficinas.

Artefatos de mediação

Para realização das oficinas, Artur fez uso de quatro tipos de recursos tecnológicos, a saber: 1) *site* Voki, 2) editor de texto, 3) Google Tradutor e 4) *site* Pixton. Porém essas ferramentas não foram todas selecionadas logo no início, Artur inicia as aulas com o Voki e tem a pretensão de usar o Pixton, mas vai realizando as escolhas a medida que as aulas vão se desenvolvendo.

Para a discussão dos resultados, faço uso de excertos provenientes do relatório final de Artur, sessões reflexivas; trago, também, resultados das atividades das crianças durante as oficinas e comentários da professora mediadora provenientes de observação.

A escolha da **ferramenta 1**, o *site* Voki, ocorreu por já ter sido testada em aula piloto antes do início das oficinas, questão explanada no capítulo de metodologia. Artur gostou desse trabalho e resolveu começar suas aulas com essa ferramenta para produção do gênero textual crachá.

Artur começa a aula questionando aos alunos seu conhecimento de LI em relação à aparência física, cores e partes do corpo. As crianças iniciam as respostas de forma tímida, mas acabam participando mais no decorrer da aula. Essa primeira aula é dividida em duas partes, a primeira em sala de aula em que Artur apresenta, após a conversa com os alunos, com o auxílio de projetor multimídia, o vocabulário que necessitarão para usar o *site* Voki. E, na segunda parte, vai com os alunos ao laboratório para acessar o programa. No primeiro momento da aula ainda, a prática do vocabulário, aconteceu de forma escrita e oral e o aluno-professor pediu que os alunos copiassem o conteúdo no caderno, pois necessitariam dele para usar o Voki, devido este ser um *site* todo em inglês.

Já na segunda parte da aula, Artur também faz uso do projetor para acessar a página do Voki e ir mostrando para as crianças onde elas devem clicar e o que devem escrever para entrar no programa. Ele achou o fato de os alunos conseguirem fazer o que ele pediu, os passos para acessar o *site*, muito interessante, porém, considerou que as meninas demoravam mais que os meninos para terminarem seus *avatares*, ou seja, suas faces, conforme no excerto abaixo.

Excerto 30 – relatório aula 1

Logo fomos para o laboratório de informática e a experiência lá foi muito interessante, pois eles fizeram tudo certo, seguiram o passo-a-passo que mostrei com ajuda do data show montado na sala do laboratório e pediam minha ajuda quando necessário. Mas por parte das meninas nós gastamos muito tempo, pois elas queriam trocar tudo que podiam nos animes/avatares que criavam. Os meninos no início, por ser algo novo, também mexeram em tudo que podiam, contudo, conforme eles iam descobrindo as funções do programa eles já não tinham tanto interesse, de forma que, na hora em que pedi para eles concluírem, as escolhas para podermos inserir as frases de apresentação deles, os

meninos inseriram as frases que eu sugeri, "My name is....." e "I have....." e as meninas com ajuda, ou por conta, inseriram mais frases como: "My name is.....", "I have....." e "I am.....", entre outras, algo que chamou bastante minha atenção.

Nesse excerto de Artur, é possível perceber que as meninas pareciam mais interessadas na atividade, pois conforme representa a figura 14 mais adiante, o programa permitia trocar cor de cabelo, cor de olhos, cor da pele, tipo de cabelo, acessórios, entre outros, o que pode ser que seja mais atrativo para as meninas do que para os meninos. E como pondera Cameron (2001), apesar de entusiasmadas, as crianças também perdem o interesse rapidamente, mas pelo que o excerto acima indica é que só os meninos podem ter perdido o interesse. Artur considera o fato de as meninas terem vontade de escrever mais frases com algo positivo, porém considerou que a demora em ficar escolhendo entre as opções do *site*, algo que pode ter atrapalhado a aula, pois ele queria cumprir o planejado. Na sequência, uma figura que ilustra a página do Voki no qual as crianças fizeram a atividade:



Figura 16: Exemplo de atividade pedagógica no *site* Voki. (Fonte: dados da pesquisadora)

Na figura acima, ao lado da face, as imagens dos ícones auxiliam na identificação de sua função, como por exemplo, os três primeiros na primeira fila, o boneco se refere ao tipo de rosto, a camiseta azul, às roupas e os óculos e acessórios. Em cada um dos ícones havia uma variedade de opções, permitindo uma enorme quantidade de composições. Artur estava preocupado em cumprir o planejamento, porém, apesar de entender que as meninas podem ter contribuído para o prolongamento da atividade, considerou positivo o fato de as meninas terem vontade de escrever mais.

Outra característica do *site* Voki, é que o *avatar* pode ‘falar’, como já indicado no início da sessão de análise na apresentação da Atividade curso de extensão. Os alunos não fizeram uso do microfone para falar os textos que o *avatar* reproduziria, mas digitaram o texto e, após digitar, escolhiam a voz. Ao fazerem isso, logo clicavam no ícone que permite que o personagem fale para ouvi-lo:

Excerto 31 – Sessão reflexiva 4

Quando eles fizeram o voki, todos queriam ouvir o voki falando e se tinha alguma coisa que não tava certo, eles pediam ajuda pra arrumar, refazer, pra poder ouvir novamente, eles querem ouvir, eles se interessaram muito nessa parte de ouvir.

A partir de observação foi possível perceber que, após ouvir, as crianças também trocavam a voz, provavelmente para encontrar alguma da qual gostassem mais ou entendessem melhor.

Após a realização dessa aula Artur pondera indicando que faltou tempo, pois entendeu que as crianças precisariam explorar o *site*, que era novidade para elas. Como indica o excerto a seguir:

Excerto 32 – Sessão reflexiva 1

Eu dividiria a aula em dois momentos porque foi muito pouco tempo, uma hora para eu fazer em sala, ainda mais do jeito que eu fiz, porque eu mudei algumas coisas lá, e depois quando a gente foi para o laboratório a gente precisou de mais tempo, porque os alunos lá, eles, faziam, paravam, olhavam, faziam tudo, mas eles fuçavam coisa por coisa do programa, então a gente perdeu um pouco de tempo nisso [...] e também tem as meninas que demoravam muito [...] aí os meninos terminavam logo e queriam jogar.

Quanto ao resultado final desse trabalho, a confecção do gênero textual crachá, foi bastante satisfatória para Artur. Os *avatares* que as crianças produziram no *site* foram posteriormente impressos, recortados e colados em papel cartão por Artur, com auxílio da professora pesquisadora, e entregues aos alunos, que deveriam preencher manualmente seus dados conforme um crachá. Abaixo, alguns exemplos do trabalho das crianças:



Figura 17 – Exemplo de resultado de atividade pedagógica com os alunos no site Voki (Fonte: dados da pesquisadora)

Artur havia perfurado esses crachás para passar um barbante, para que os alunos pudessem pendurar no pescoço, com a ideia de terem um crachá de estudante. As crianças gostaram tanto do resultado que usaram no pescoço por várias aulas seguidas e, mesmo passado algumas semanas, foi possível perceber que ainda havia crianças que levavam os crachás para a e usavam. A seguir, um excerto em que Artur expressa a vontade das crianças em verem o resultado final da proposta da aula e o contentamento do aluno-professor ao ver que os alunos haviam gostado dos seus crachás:

Excerto 33 – sessão reflexiva 7

[...] nós fizemos e eles cobravam, atrasamos um pouco para terminar, e no dia que eu entreguei o crachá [...], aí quando eu cheguei na sala, a primeira coisa que a [nome] falou foi ‘professor cadê os crachás?’, aí eu disse ‘eu vou entregar agora para vocês’, nossa, a hora que eu entreguei, para eles foi o máximo terem ali o crachazinho deles, com uma fotinha que eles tinham escolhido, com toda a escrita deles, e todos eles foram para o laboratório com o crachazinho deles no pescoço e levaram pra casa.

Já em relação as **ferramentas 2 e 3**, editor de texto e google tradutor, o objetivo era usá-las na redação de diálogos para preparar os alunos para o uso da ferramenta 4, o site Pixton. Dessa forma, Artur apresentou, com auxílio do projetor, imagens de tirinhas de histórias em quadrinhos, questionou-os sobre o gênero textual, suas características, e junto com os alunos foi discutindo a organização das frases, das falas de cada personagem em inglês e do significado. Em seguida, levou os alunos ao laboratório de informática, o professor responsável pelo laboratório já estava os aguardando com os computadores ligados.

Artur mostrou como acessar o editor de texto no Linux e como acessar o Google tradutor e pediu aos alunos que escrevessem diálogos com as palavras que tinham no caderno e procurassem no tradutor alguma palavra que faltasse para completar a frase, porque no caderno não tinha tudo. Porém, a maioria das crianças não fez diálogo, mas sim textos narrativos. Poucas escrevem diálogos e uma usa os personagens Mônica e Cebolinha, para a conversa, como havia sido apresentado por Artur no exemplo em sala.

Os alunos estavam empenhados em escrever, porém, usaram sua própria criatividade, não seguiram o exemplo apresentado pelo professor. Ao ver aquilo, Artur resolve deixá-los fazendo o que começaram, achou melhor não os interromper. Para Richards e Lockhart (1996), é necessário que o professor monitore e avalie a aula, ou ações de alunos, durante seu andamento, reconheça as possibilidades de alteração do plano de acordo com a conduta dos alunos e decida o que é mais apropriado para os alunos. No excerto abaixo, o relato de Artur sobre sua surpresa ao ver que o resultado da atividade não era bem o que havia imaginado:

Excerto 34 – Sessão reflexiva 4

Lá no laboratório aconteceu algo que me surpreendeu, eu mostrei uma hágáquê, então eles teriam que construir, tipo usando dois personagens pra eles construiriam um diálogo bem curtinho como no exemplo, só que a maioria construiu uma narrativa, e eu não tinha falado nada de narrativa.

O fato de terem o Google tradutor à disposição permitiu aos alunos que escrevessem o que tivessem vontade, sentiram-se “livres” para criar. Como Cameron (2001) observa, algumas das características das crianças envolvem ser mais entusiasmadas, quererem agradar o professor e para isso tentam fazer as atividades propostas mesmo sem saberem como, e esta última característica pode ter sido o caso neste exemplo, pois, o aluno-professor já relatou no seu questionário inicial receio de não saber lidar com crianças e sua explicação pode não ter sido significativa para elas, ou elas apenas se sentiram livres mesmo, como indicado acima.

Porém, Artur queria que as crianças tentassem usar o conhecimento que já tinham aprendido em aulas anteriores, como mostra o excerto abaixo:

Excerto 35 – Sessão reflexiva 4

[...] outra coisa eles tinham que usar o vocabulário que a gente já tinha aprendido, eu usei o voki, aquela aula que a gente planejou junto, e depois eu dei sequência, passando mais características físicas [...] então no caso aqui, muitos saíram do conteúdo, eles começaram a criar as histórias deles com a ajuda do Google tradutor, a [nome] manteve, ela fez a frase dela, ela se descreveu, foi a primeira aluna que começou contando sobre ela mesma, ela queria escrever muita coisa, mas aí precisava muito do tradutor, aí eu orientei a tentar escrever com o que tinha no caderno, aí a única palavra que ela procurou no Google, foi a palavra diferença.

Na figura a seguir, o resultado do texto da aluna referida no excerto 22:

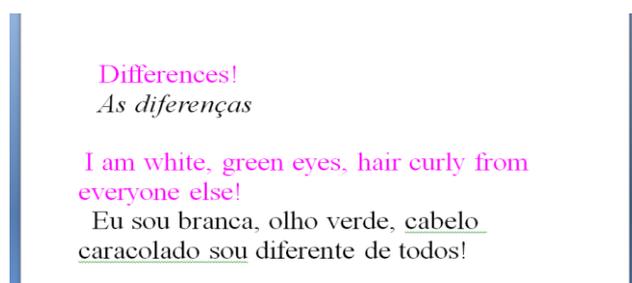


Figura 18: Exemplo de resultado de atividade pedagógica elaborada do editor de textos. (Fonte: dados da pesquisadora)

O texto na cor rosa é da aluna e, abaixo, na cor preta, também redigido pela aluna, foi uma orientação da professora pesquisadora, que, ao perceber que algumas frases de alguns alunos poderiam deixar dúvidas na sua tradução na hora das sessões reflexivas dos alunos-professores, se direcionou até alguns desses alunos e pediu para colocarem de outra cor, abaixo da frase em inglês, o que eles queriam expressar com aquela frase ou texto. É possível então perceber que a aluna permaneceu escrevendo sobre si mesma, porém com o conhecimento que já vinham estudando e usou o tradutor para poucas coisas.

No segundo dia de aula de Artur, anterior a relatada acima, ele percebe que sua aula foi bastante expositiva, e os alunos não produziram muito. Ficaram em sala e o aluno-professor apresentou o conteúdo com o projetor, porém o equipamento apenas substituiu o quadro, sua aula seguiu um padrão mais tradicional, como ele mesmo sugere no excerto abaixo:

Excerto 36 – relatório aula 2

Neste momento tive um problema, pois como a aula estava muito expositiva e eles estavam somente falando sem escrever nada, ficou algo muito maçante e assim eles se dispersaram muito rapidamente. Levantaram de suas cadeiras começaram a andar e a falar, só voltando aos seus lugares quando eu pedia que parassem com a bagunça de forma mais rígida.

Uma das características de um ensino mais tradicional é a ação em sala de aula estar centrada no professor e não no aluno e, segundo Coll (1994), as atividades programadas pelo professor devem requerer capacidades e habilidades do aluno e ainda pautar-se em possibilidades futuras potencializadas como o trabalho de cooperação, o que pode descentralizar a figura do professor. Dessa forma, Artur, ao perceber que a aula não agradou, antes de finalizá-la, conversou com os alunos para saber que tipo de aula eles gostavam, o que eles queriam. Os alunos responderam que queriam usar o laboratório de informática, e assim Artur combinou com as crianças. O excerto a seguir representa esse combinado que culminou

na terceira aula, na qual o aluno-professor inicia o trabalho com o gênero textual história em quadrinhos:

Excerto 37 – Sessão reflexiva 4

A aula que eu fiz foi sobre, eu queria trabalhar com ele sobre hagáquê, então, eles já haviam pedido, e eu já havia combinado com eles de fazer duas aulas em sequência no laboratório, aí nós fomos e começamos a aula que seria produzir uma hagáquê.

O comportamento das crianças na aula três é bastante diferente da aula dois em que Artur se sentiu frustrado com a própria aula. Nessa aula, na qual leva os alunos para usarem o computador, estes se concentram na realização da atividade de tal forma que, ou queriam apresentar o que haviam feito a outros, ou não gostavam de ser interrompidos durante a produção, como comenta o aluno-professor nos excertos 38 e 39:

Excerto 38 – Sessão reflexiva 4

O [nome] é muito hiperativo, ele fazia alguma coisa e já virava pro lado pro [nome] e dizia ‘ó [nome] o que eu fiz’, o tempo todo ele queria que os outros vissem o que ele estava fazendo, só que aí teve uma hora que o [nome] se irritou e disse ‘ah faz o seu aí e deixa eu fazer o meu aqui’.

Excerto 39 – relatório aula 03

Também teve dois outros alunos que me chamaram a atenção porque os dois estavam produzindo, porém havia um que queria mostrar que sabia mais e ficava o tempo todo chamando a atenção do colega para o seu texto, mostrando o que ele havia feito, até que o colega pediu para ele parar porque ele queria fazer a tarefa.

Artur observa essa mudança de comportamento das crianças por terem mudado de ambiente e se impressiona com o resultado dessa aula com o uso do editor de texto (excerto 40). Tem consciência da sua condução da segunda aula, que foi expositiva e dos efeitos de um ensino nesse formato, que levou os alunos a não manterem a concentração e se dispersarem e, como indicam Richards e Lockhart (1996), que ensinar é essencialmente um processo de pensar, Artur percebeu que o computador pode promover interação com a língua alvo (excerto 41), além de aumentar o interesse dos alunos e permitir empenho destes na produção:

Excerto 40 – Sessão reflexiva 4

Isso aqui o que eu achei mais interessante, que, como é produção deles, eles se empenharam em fazer, porque teve uma aula que eu fiz com eles, que, foi uma aula totalmente eu falando explicando e eles repetindo, que foi uma droga, foi uma das piores aulas que eu fiz, e essa daqui não, eles ficaram nossa, todos concentrados nos computadores fazendo seus textos.

Excerto 41 – Sessão reflexiva 4

Sim, porque eles tem mais interesse em aprender, quando você leva simplesmente o inglês e coloca no quadro, acaba por ser uma aula chata, cansativa, principalmente para a criança [...] do outro modo não, promove um interação maior entre eles e a língua.

Esse exemplo de resposta, dos alunos às atividades, representadas nos excertos acima, expressam resultados de estudos como de Mayrink, Rodrigues e Binholo (2013), que afirmam que as tecnologias são um poderoso instrumento de mediação para o processo de aprendizagem favorecendo uma formação linguística.

Há apenas um fator nesse trabalho que Artur considerou não favorável, mas que não impediu o desenvolvimento do mesmo, o fato de as crianças não terem afinidade com o teclado como comenta no excerto a seguir:

Excerto 42 – Sessão reflexiva 4

A única coisa que eu achei mais complicado com eles foi, a questão, acho que eles precisam de mais contato com o computador, porque pra fazer a questão de acentuação, de ponto, eles não sabem, não sabem utilizar o teclado, fiquei ensinando, eles não têm computador, não usam computador, então acho que precisa colocar eles mais vezes no computador.

A partir de comentários como o de Artur e, observação às aulas, é possível perceber que existe uma realidade em escolas públicas que se diferencia do que indicam alguns autores, como Prenski (2001), por exemplo, que considera as crianças nos dias atuais como “nativos digitais”, pois, ao nascerem já estão expostos aos impactos das tecnologias digitais. Porém, devido à realidade socioeconômica de algumas famílias, suas crianças ainda não vivenciam essa exposição, como no exemplo dessa turma para a qual Artur ministra as oficinas, em que dos 15 alunos que frequentavam as aulas, 1 aluno possuía celular, os demais não porém, seus pais sim. E estas mesmas crianças indicaram, em conversa informal, que seus pais não permitiam que usassem seus celulares. Em relação ao acesso a outros equipamentos, apenas 1 aluno, o mesmo que possuía celular, indicou ter computador em casa e que os pais permitiam o uso. Aparentemente, então, a maioria dessas crianças tinha acesso aos recursos tecnológicos apenas na escola, nos mostrando a importância do uso dessas tecnologias digitais nesse ambiente, bem como uma formação inicial de professores para também trabalharem nessa realidade, conforme Kleiman (2007), Rojo (2013), Mayrink e Albuquerque-Costa (2013), Santos, Weber e Pavanelli-Zubler (2014) também apresentam em suas pesquisas.

Sobre a ferramenta 4, o *site* Pixton, Artur fez uso dela após trabalhar a redação de frases, que deveriam ser em formato de diálogo, mas que acabaram se tornando narrativas e textos descritivos ao usarem o editor de texto. Dessa forma, Artur faz uso de uma estratégia um pouco diferenciada das aulas anteriores, passa um modelo de história em quadrinhos para

os alunos seguirem, com as frases que deveriam escrever envolvendo o conteúdo das aulas anteriores:

Excerto 43 – relatório aula 05

Nesse dia continuamos a produção dos alunos da HQ através do pixton.com, porém desta vez eu direcionei a produção deles de forma que eles produziram uma HQ com o conteúdo já visto em aulas anteriores, pois na aula passada pedi que eles começassem a produção utilizando o conteúdo e que utilizassem o google tradutor só para pesquisar palavras [...], fizeram a produção livre e utilizando muito o google tradutor então para essa aula eu passei um roteiro para q eles seguissem. Eles teriam que escolher uma tirinha com três quadinhos e dois personagens e escrevessem no seguinte roteiro.

 Personagem 01: Hi.....

Personagem 02: Hi.....

 Personagem 01: Hey Do you know.....?

Hey Did you see.....?

Personagem 02: No, What does he/she look like?

 Personagem 01: He/she has....., He/she is.....

Personagem 02: No, I don't.

Yes, I saw he/she yesterday.

Em conversa informal, Artur acredita que, por não possuir muita afinidade com crianças, talvez tenha sido novamente expositivo demais e não tenha deixado claro na aula, na qual os alunos usaram o editor de texto, o que deveriam fazer. No excerto acima, o aluno-professor apresenta ter consciência do uso excessivo do tradutor *online* e pensa em nova forma de expor a atividade para que haja equilíbrio entre o conteúdo estudado com o professor e o auxílio da ferramenta para busca de novo conhecimento. Ainda sobre o uso do tradutor *online*, Artur se posiciona favorável, como expresso no excerto abaixo:

Excerto 44 – Sessão reflexiva 4

Eu acho que contribuiu, tanto é que, como eu já te falei, eu estou querendo mudar o foco do meu TCC justamente pra isso, porque todo mundo fala assim ‘ah o Google é um vilão’, ‘o Google não ajuda’, ‘o Google traduz mas você não aprende’, mas pelo que eu vi, pelo que os alunos produziram, o Google auxiliou, ajudou bastante eles, foi uma coisa assim, bastante de aprendizado, eles aprenderam uma ferramenta nova pra utilizar com autonomia, e aprenderam que tem a... audição, pra treinar a parte do *listening....* e, às vezes eles percebiam que tinha algo errado na tradução e nos chamavam, aí quando a gente ia ver a palavra em português estava escrita errada.

Além de se posicionar favorável, a experiência com essa ferramenta de forma pedagógica despertou no aluno-professor o desejo de ampliar a pesquisa com seu uso.

Após Artur apresentar o modelo que queria que os alunos seguissem para a produção das tirinhas no *site* Pixton, leva as crianças ao laboratório. O programa, assim como o Voki, possui uma infinidade de opções para elaborar histórias, incluindo que os personagens podem

ser completamente alterados em relação à aparência física, expressão facial, postura/posição corporal, entre outros, dessa forma o aluno professor planejou mais aulas para esse trabalho. Logo nos primeiros momentos de uso do *site*, Artur observa que alguns alunos querem escrever o que aparece nas imagens que criam, porém isso necessitaria de um uso excessivo do tradutor *online* novamente, então os orienta a usar o caderno, como exposto no excerto abaixo:

Excerto 45 – sessão reflexiva 7

[...] até mesmo porque, na hora que eles iam escrever, sem esse roteiro, eles veem a imagem, e daí eles querem escrever pela imagem, esse daí o da [nome] [[apontando para uma imagem]] eu até perguntei pra ela, ‘você não queria que ela estivesse sentada?’, aí ela falou assim ‘não professor, aqui ela tá em cima do sofá mesmo, porque ela está comemorando o gol que tá passando na TV’, e ela queria escrever isso, que foi gol, aí falei que não era isso que a gente combinou, ‘o combinado não era pra gente usar o conteúdo do caderno?’, aí ela escreveu utilizando o vocabulário que ela sabia [...] aí eles colocavam a frase inteira no Google e passava pra lá [[se referindo ao programa]].

Na figura 19, apresento o resultado da tirinha da aluna citada no excerto 45.

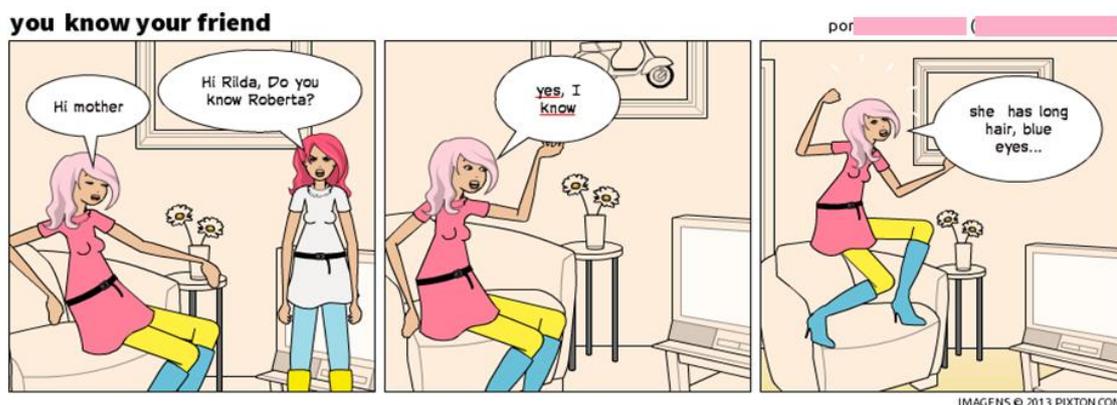


Figura 19 – Resultado de atividade pedagógica feita por alunos no *site* Pixton. (Fonte: dados da pesquisadora)

Para Artur, o problema de usar o tradutor *online* estava na escrita errada da língua portuguesa pelos alunos, o que ocasionava consequentemente uma tradução equivocada, como apresenta o excerto abaixo:

Excerto 46 – sessão reflexiva 7

[...] tem aquela questão lá do português deles que eles erram muito, aí às vezes a tradução saía muito errada, aí quando você pergunta pra eles o que eles queriam falar, não tem nada a ver.

Outra situação percebida por Artur, também no início dos trabalhos com o programa, foi um aluno que, na aula anterior com editor de texto havia escrito um diálogo e, nessa aula

do Pixton, ele faz uma história com aquele texto, termina a história e fala para o aluno-professor que fará mais, como comenta abaixo:

Excerto 47 – relatório aula 05

[...] depois de terminar o seu HQ e publicado, ele por iniciativa própria disse que iria fazer mais alguns e que iria fazer em casa também.

Excerto 48 – sessão reflexiva 7

[...] aí ele arrumou aquele lá virou pra mim e disse ‘professor, eu vou fazer mais’, tipo uow, então faz né [[risos]] [...] ele fez umas três hágáquês sozinho, sem pedir ajuda, sem nada.

Segundo Artur, em fala na mesma sessão reflexiva, indica que mais alguns alunos, depois que “*pegaram o jeito do site*”, fizeram mais tirinhas. Em observação, foi possível perceber que o aluno que possuía computador em casa e celular teve um resultado diferenciado dos demais no sentido de ter a possibilidade e a iniciativa de produzir mais fora do ambiente escolar. Em conversa informal com a professora pesquisadora, esse aluno, durante a atividade em sala, indicou que tiraria foto e apresentaria aos pais para que eles vissem o que estava fazendo na escola. Ao acessar posteriormente o resultado das tirinhas no programa, foi possível verificar que este aluno havia realmente produzido mais histórias em horário extraescolar e em LI. Na figura 19, o resultado de uma das tirinhas feitas fora da sala de aula:



Figura 20 – Exemplo de resultado de atividade pedagógica elaborada por aluno em horário extraclasse. (Fonte: dados da pesquisadora)

O texto do primeiro quadro, apesar de não ter pontuação, pode indicar uma pergunta ou uma frase exclamativa, “what a hell”, o segundo quadro não foi traduzido para o inglês, isso pode se dar devido ao professor indicar que nem todas as palavras têm tradução como os sons, no caso da imagem “aiiiiiii”, e o terceiro quadro expressa desculpas, “I SORRE”. Não

foi questionado ao aluno como se deu o conhecimento das frases do quadro um e dois, uma vez que elas não foram trabalhadas pelo professor-aluno, porém é possível a compreensão do conteúdo da tirinha.

Outro exemplo de resultado que trago para a discussão é de um aluno que apresentou bastante dificuldade em várias atividades em todas as aulas, em relação ao aprendizado de língua bem como ao uso do programa. A seguir, a figura que representa o resultado final de uma tirinha que ele produziu sozinho em sala de aula:



Figura 21 – Exemplo de resultado de atividade pedagógica elaborada sozinho por aluno durante a aula com o programa Pixton. (Fonte: dados da pesquisadora)

Em conversa informal com o aluno sobre sua produção, é questionado a ele o que ele quer dizer com “RIN” e ele indica que é “chuva”, na sequência a mesma pergunta é feita sobre a palavra “HATE” e ele informa que é “odeio”. E eu questiono se ele não gosta de chuva e sua resposta foi afirmativa. As duas palavras foram pesquisadas no Google tradutor, porém, conforme comentado acima, o professor havia pedido que não digitassem frases inteiras no tradutor, dessa forma ele digitou apenas a palavra e obteve esses resultados.

Nos exemplos dos dois alunos acima, é possível perceber a presença das orientações do aluno-professor quanto ao uso do tradutor, bem como é possível perceber que nenhum dos dois alunos usou a língua em seu formato padrão, mas conseguiram expressar suas ideias. O que quero expressar aqui também é que, o uso desse programa proporcionou oportunidades iguais de produção com significado para os dois alunos, ao aluno que apresentou mais dificuldade na execução das tarefas e ao aluno que já possuía mais afinidade com o uso de recursos tecnológicos. Para Mayrink e Albuquerque-Costa (2013), a presença das tecnologias digitais tem redefinido as forma de ensinar e aprender na sociedade contemporânea e, por não ser objeto direto desta pesquisa as possibilidades de análise dos resultados das TIC no

desenvolvimento das crianças, não aprofundarei discussões a esse respeito, porém cabe aqui uma indicação para mais pesquisas que envolvam esse aspecto do efeito do uso da tecnologia digital para o aluno.

Ainda um último aspecto a ressaltar sobre o trabalho com esse programa é que, mesmo que a atividade tenha sido direcionada inicialmente, os alunos se sentiram à vontade para criar além do que havia sido indicado, e seu gosto pelo *site* foi tanto que algumas perderam a noção do tempo, como expõe Artur no excerto abaixo:

Excerto 49 – Sessão reflexiva 7

[...] acho que essa foi uma das produções que mais deixaram eles orgulhosos porque, chego...era quatro para as onze eles ainda estavam fazendo, ainda estavam todos concentrados, e geralmente nas outras aulas, eles terminavam a atividade e iam direto para o *site* de jogos, e o interessante é que quando bateu o sinal alguns perguntaram ‘agora é intervalo?’, e eu disse ‘não agora é hora de ir embora’, se deixasse, eles ficavam até sei lá que horas.

Abaixo, uma imagem com as crianças no momento de produção de suas histórias em quadrinhos:



Figura 22 – Exemplo de alunos desenvolvendo atividade pedagógica no programa Pixton. (Fonte: dados da pesquisadora)

Em outros momentos de aula, anteriores à do Pixton, por mais que a atividade fosse atraente, sempre havia algum aluno que encerrava e pedia ao aluno-professor para ir a um *site* de jogos, porém, nessa atividade, em momento de observação à aula, percebi que a concentração dos alunos foi unânime e em nenhum momento houve algum aluno tentando fazer alguma história em português, somente em inglês.

A partir das análises expostas acima, considero que cada ferramenta tecnológica utilizada pelo participante aluno-professor corresponde a uma ação realizada na tentativa de ir

em direção ao objeto da Atividade. Cada ação por sua vez, foi composta por operações relacionadas ao uso de cada tecnologia (ENGESTRÖM, 1987), exposta acima. O uso do *site* Voki tinha por objetivo a criação de uma face em que cada aluno se representasse (ação) para posterior criação do crachá, e foi preciso que o aluno-professor auxiliasse os alunos a acessarem a página por meio de um usuário e senha, orientasse as funções do programa, bem como com o teclado para escreverem, ainda, explicar como salvar o *avatar* e resolver possíveis situações de erro nos computadores ou *site* (operação). As demais ações e operações são apresentadas no esquema a seguir que representa essa relação entre Atividade, ação e operação no uso de tecnologias:

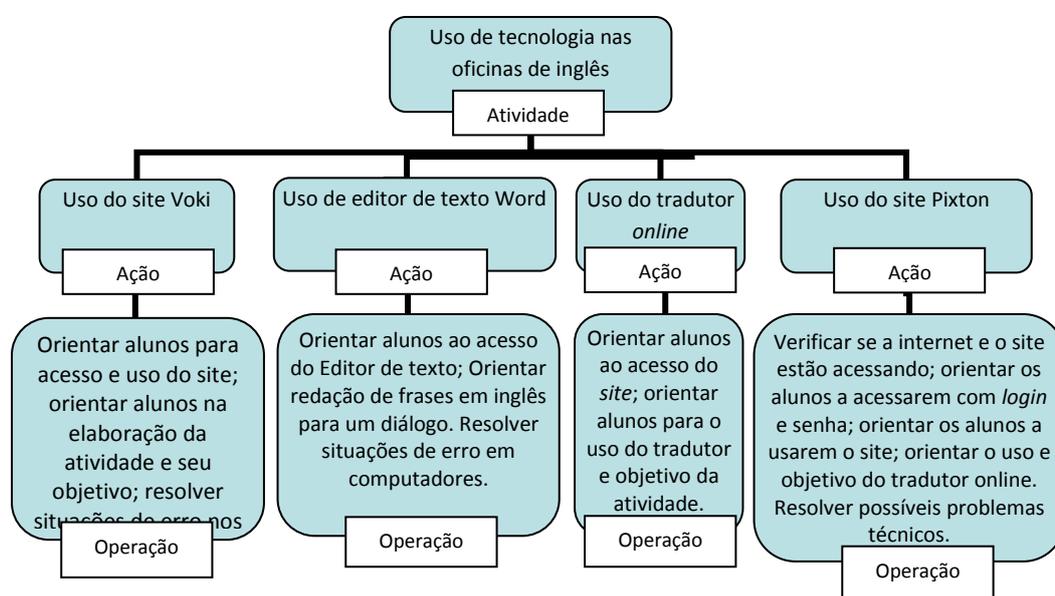


Figura 23 - Atividade, ações e operações de Artur.

É possível perceber, em todas as atividades realizadas por Artur, que as crianças demonstraram grande aceitação e atração pelas ferramentas trabalhadas. Artur, provavelmente pelo contato com tecnologias digitais desde sua infância e adolescência, sentiu-se confortável com esse trabalho, o que lhe causava certa ansiedade era a relação com as crianças, por não saber como tratá-las, mostrando, mais uma vez, a importância de uma formação específica como defendem Santos (2009), Tonelli e Cristóvão (2010), que indicam a necessidade de reformas nos cursos de Licenciatura em Letras. Porém, em vários excertos (20, 22, 25, 32) são citados os nomes dos alunos, desde a primeira aula, Artur já havia memorizado alguns nomes, no excerto 20 Artur demonstra sua atenção às ações e reações dos alunos aos exercícios propostos e reflete sobre isso, e faz alterações e adaptações das aulas para se adequar aos alunos.

É possível perceber que houve interação e produção de conteúdo em todas as quatro ferramentas utilizadas por Artur, embora na ferramenta 2, o editor de texto, o resultado não foi o esperado pelo aluno-professor, porém houve um outro resultado também positivo, por haver produção e interação com a língua por meio do equipamento, embora não planejado. E em relação à ferramenta 3, o tradutor *online*, durante o planejamento, Artur não sabia bem como seria o resultado, imaginava que conseguiria que os alunos usassem essa ferramenta como ele, como dicionário, como auxílio para dúvidas e não para traduzir frases inteiras. E esse objetivo, parece que foi atingido, pois a análise das figuras 19 e 20 podem representar isso.

Objeto/Resultado

O objeto do sistema de Atividade do curso de extensão é desenvolver aulas em oficinas de LI com auxílio do uso das TIC. Corroborando Engeström (2001), que indica que as ações que direcionam ao objeto de uma Atividade se caracterizam por surpresas e mudanças, ao longo da análise da subsessão anterior, foi possível perceber que as ações direcionadas ao desenvolvimento da LI com auxílio das TIC, caracterizaram-se, sim, por surpresas e algumas mudanças, porém as surpresas oportunizaram resultados para além do esperado. A interação do aluno com a língua alvo por meio do computador aconteceu e houve produção significativa na LI, e as mudanças, como afirma Engeström (2001), foram provenientes de conflitos e contradições que são sua mola propulsora.

Artur demonstrou não ter dificuldades com o uso da tecnologia para mediar o ensino e uso da LI, as mudanças ocorridas no percurso de suas aulas se deram com relação ao entendimento dos alunos para com as orientações do aluno-professor caracterizando conflitos conceituais (NÉBIAS, 1999). No caso da mudança de gênero textual diálogo para gênero textual narração e descrição, não há indícios de que os alunos tivessem consciência disso, mas como a troca ocorreu com quase toda a turma, acredito haver duas possibilidades para isso, ou a operação da Atividade não foi bem procedida por Artur, ou houve tensão entre conceitos (NÉBIAS, 1999; NEWMAN e HOLZMAN, 2014).

Os conceitos em relação à redação do texto são provavelmente científicos, visto que a aprendizagem da escrita é um conhecimento organizado pela escola, conforme Newman e Holzman (2014), e podem estar tão enraizados nas crianças que elas não reconheceram como deveriam produzi-los em ambiente diferenciado, um editor de texto no computador. Entendo, nesse caso, haver conflito entre conceito científico que o aluno adquiriu previamente na escola e um novo conceito, também científico, apresentado pelo aluno-professor. Segundo

Johnson e Golombek (2009), as tensões provocadas entre conceitos cotidianos e científicos, nesse caso, entre conceitos científicos, criam espaço para mediação e potencial desenvolvimento de conceitos gerando aprendizado.

Porém, na outra hipótese sugerida acima também há geração de conflito, pois para Leontiev (1978), as operações, aqui no caso a orientação de Artur para o uso do editor de texto, são realizadas por meio de processos rotineiros e devido às condições encontradas ao tentar alcançar sua meta (a escrita de um diálogo por crianças, uma vez que está habituado a adolescentes e adultos), faz ajustes na ação ao repensar em como proceder na próxima aula, em que acaba trazendo um modelo de diálogo a ser seguido. Dessa forma, como não há excertos que possam elucidar essa situação, considero que as duas possibilidades aconteceram.

Houve também momento de contradição nas aulas de Artur referente ao fato de as crianças quererem escrever em português no *site* do Pixton. Nessa situação o objeto da Atividade de Artur, que era o desenvolvimento da LI por meio do computador, não coincide com o objeto da Atividade para as crianças, que era se divertirem. Entendo que, como elas gostaram de produzir histórias, produzir em português é muito mais fácil e a produção não seria limitada pelo que já haviam aprendido de LI, e ter que ficar procurando as palavras que tinham dúvida no caderno e no Google tradutor. Porém, esse conflito se resolveu após as primeiras produções em LI, em que os alunos perceberam sua capacidade criadora de forma significativa em outra língua, corroborando Engeström (1999), que indica que as contradições são tensões culturais que exigem modificação no sistema da Atividade e dão início a ciclos expansivos.

Os ciclos expansivos são compostos por várias etapas, porém nesse exemplo do *site* Pixton encontramos somente a implementação do novo por meio de aplicação prática e expansão conceitual, ou seja, o elemento antigo, o computador para diversão, colidiu com elemento novo, o computador para produção orientada e gerou mudança no objeto da Atividade para a criança. O computador não perdeu sua imagem de diversão, mas ganhou outra que é o uso para aprendizagem.

O excerto de Artur abaixo pode representar a formação de sua consciência para uso da tecnologia, bem como a representação de sua consciência do objeto para as crianças na Atividade de uso do computador para aprender e o seu objeto nessa mesma Atividade:

Excerto 50 – Entrevista (ARTUR)

[...] eles usaram o computador e eles precisam disso porque eles gostam [...] todas as escolas no país têm um laboratório de informática e aquilo não tá lá de enfeite. Não é só para o aluno ir lá abrir e

jogar, não, que nem no dia que a gente, a primeira vez que eu levei eles pro laboratório que eles queriam jogar e eu expliquei que a gente iria usar o computador de jeito diferente e pedi para abrirem o BR OFFICE para digitar o texto, mas eles não sabiam o que era o BR OFFICE, [...] e não está nos parâmetros curriculares, nas leis diz que a informática tem que estar presente? Então que traga ela pra sala de aula não só como simplesmente "ah vai lá pesquisar o que é uma, o que é *house* pronto e acabou", ou põe lá o aluno pra jogar de qualquer jeito, isso não é usar o computador. (*sobre vantagens do uso do computador*)

Dessa forma é possível indicar que Artur chegou ao resultado pretendido, ensino de LI por meio de recursos tecnológicos. A seguir apresento a análise de Mônica.

3.1.1.3 Mônica

Sujeito

Mônica, ao entrar no projeto, assim como Artur, cursava o sexto semestre de Letras. Quando respondeu o questionário indicou iniciar o contato com as tecnologias digitais na adolescência ao fazer cursos que envolviam Windows, Word, Excel, entre outros. Ao ser questionada sobre o uso que faz das TIC na atualidade, ela comenta que em seu dia a dia faz uso do celular, computador e internet. O aparelho celular para ligações e mensagens e o computador para digitar trabalhos da faculdade e a internet para acessar seu *e-mail*. Informou que antes de entrar para a faculdade, na cidade onde morava anteriormente, frequentou por aproximadamente cinco anos cursinhos de informática e ministrou aula desse mesmo conteúdo aprendido, por três anos. Mônica também relata que seu interesse no curso de extensão ocorre por este contemplar algo que ela gosta, a informática e algo do qual tem medo e sente insegurança, a LI, e acreditou que seria uma oportunidade de se aperfeiçoar mais.

Sobre as ferramentas de mediação apresentadas pelo curso de extensão, em questionários disponibilizados no *site* Wikispaces após o trabalho com cada recurso, Mônica indica que já conhecia o *blog*, mas não emitiu opinião, já o Linux, comentou que não gosta e só usa por necessidade, porém acha importante para as escolas por ser gratuito e gerar pouca manutenção. Indicou conhecer também alguns jogos *online*, mas não costuma usá-los. Sobre as ferramentas que passou a conhecer a partir do curso são: o Voki, que achou bastante interessante; o Stop Motion, considerou interessante por despertar de maneira lúdica a criatividade nos alunos; o Pixton e o HagáQuê, indicou que são ótimas estratégias para atrair a atenção do aluno e pelo contato com um gênero que é do seu cotidiano; o Wikispaces, achou interessante porém não viu vantagens em seu uso, considera mais interessante que o uso de um caderno.

Em relação à sua experiência em sala de aula, Mônica considera as aulas de informática que ministrou na sua adolescência, mencionadas acima, e relatou também experiência em creche e com crianças de pré ao primeiro ano do ensino fundamental, como bolsista monitora da Secretaria Municipal de Educação por um ano. Afirma ter gostado muito de trabalhar com crianças. Já em relação à LI, não teve nenhuma experiência com seu ensino e não se sente à vontade para ministrar aulas nessa língua. Muito ao contrário, entrou no curso de extensão por acreditar que, além da tecnologia, a LI seria estudada e ela teria que se desafiar e aprender para poder ensinar. Juntamente com o início do projeto de extensão Mônica, assim como Artur, passa a fazer parte do PIBID de LI como bolsista, porém, por ser nova no programa apenas fazia observação e alguma monitoria até o final do curso de extensão. Ela considerou essa experiência positiva para aprimorar seu conhecimento na língua em questão.

Ao ser questionada sobre seu conhecimento de possibilidades de uso de TIC para o ensino de línguas, Mônica indicou que nunca havia pensado nisso, “nunca tinha lido nada sobre isso”, “nunca pensei em trabalhar tecnologia com inglês”. Porém, ela acredita que a TIC não é empecilho para seu trabalho nas oficinas, pela afinidade que possui essa área, mas a LI pode ser.

Na sequência, apresento as ferramentas tecnológicas de mediação selecionadas por Mônica para as oficinas.

Artefatos de mediação

Mônica optou por trabalhar na sua oficina com 1) projetor multimídia, 2) celular – gravação de vídeos, 3) jogos *online* e 4) *site* Voki. Havia a pretensão de Mônica trabalhar com outras ferramentas, porém ao se deparar com a realidade dos alunos da sua turma de oficina, algumas mudanças ocorreram e explanarei sobre isso no decorrer da análise. E para apresentar os dados para a discussão faço uso do relatório final de Mônica, sessões reflexivas, resultados de atividades produzidas pelas crianças e relatos da professora mediadora proveniente de observação, bem como a entrevista feita após o encerramento das oficinas e ainda gravação de áudio em sessão de orientação de planejamento.

Sobre a **primeira ferramenta** de mediação, o projetor, Mônica optou pelo seu uso por facilitar a apresentação de imagens coloridas, e grandes, já que trabalharia com frutas e verduras. Escolheu começar com esse conteúdo por acreditar ser fácil e do cotidiano do aluno. Entretanto, ao iniciar seu primeiro dia se deparou com uma realidade não esperada, havia na turma crianças de 7, 8 e 9 anos. A informação que Mônica tinha era de que seria uma turma

de 3º ano, ou seja, com alunos de 9 anos, porém, as oficinas do Programa Mais Educação tinham esse perfil, de reunir crianças de outras turmas ao perceberem que estas precisam de mais tempo envolvidas com estudos. Dessa forma, a aula de Mônica não teve o sucesso que ela gostaria, como apresentado no excerto abaixo:

Excerto 51 – Relatório aula 1

Esta aula foi sobre frutas e verduras na turma do 3º ano D. Para chamar a atenção para aula, procuramos mostrar slides com imagens de frutas e verduras bem coloridas e grandes, questionando-os, a partir dessas imagens, sobre o que seria a aula. Com datashow apresentamos aos alunos vocabulário em língua inglesa e informações sobre algumas frutas e verduras, orientando sobre alimentação correta e apresentando as diferenças culturais entre alguns países falantes de língua Inglesa (Inglaterra, EUA, Canadá) com imagens. [...]. Não tivemos tempo de ir ao laboratório, os alunos tiveram dificuldade para copiar 2 perguntas relacionadas ao conteúdo, considerando que esta turma é mista, temos alunos de 2º e 3º ano e por serem pequenos e estarem em fase de aprendizagem inicial, com isso percebemos que temos que programar uma aula mais lúdica, para que assim possamos ter a atenção e uma devida aprendizagem por parte dos alunos.

Em observação a essa aula, percebi que Mônica trabalhou bastante a oralidade com as crianças, sempre usando o projetor de apoio para as imagens e palavras escritas. Após a prática oral e a conversa sobre alimentação, ela pede que copiem duas frases no caderno, porém, poucas crianças conseguem, e a aluna-professora acompanha aluno por aluno para que consigam completar essa atividade. Ao final dessa aula Mônica percebe então que deverá mudar de estratégias para as próximas aulas.

Para a segunda aula, Mônica troca atividades de copiar no caderno por palavras já impressas em tiras de papel para poder trabalhar a forma gráfica das palavras enquanto também trabalha a oralidade. Em um dado momento, as crianças seguram cada um uma palavrinha das frases “what is your favorite fruit” e “my favorite fruit is ...”, nessa segunda frase os alunos escolhiam a palavra com a fruta que queriam para completar. Eles foram divididos em grupos e deveriam se organizar para ficar um ao lado do outro para que os colegas pudessem ler a frase. Mônica expressa essa atividade no excerto a seguir:

Excerto 52 – relatório aula 2

Nesta aula fomos ao laboratório e com o uso do datashow, para que os alunos pudessem visualizar algumas frases sobre as frutas e vegetais (What is your favorite fruit?/ My favorite fruit is.../ What is your favorite vegetable?/ My favorite vegetable is...) fizemos uma atividade dinâmica dividindo os alunos em grupos e cada um com uma palavra das frases em mãos, eles teriam que se organizar para a formação correta da frase, uns com a pergunta e outros com a resposta, a partir das frases organizadas, fizemos a leitura. Em sequência mostramos um vídeo em inglês de receita de salada de frutas e produzimos com os alunos um vídeo em que faziam a salada de frutas, (recortamos imagens da frutas em papel e pedimos que simulassem o corte dessas frutas para a produção da salada, assim como no vídeo, falando os nomes das frutas em Inglês. Eles se divertiram muito. Em seguida mostramos como abrir o *site* com os jogos, lembrando os nomes das frutas vistas em sala.

Após a atividade de formar frases, a aluna-professora, com auxílio do projetor passa um vídeo curto de crianças fazendo uma salada de frutas e falando em inglês, dessa forma estimula os alunos a fazerem também uma salada de frutas, porém sem frutas de verdade, ela leva frutas recortadas em papel e encena com as crianças. Informa os alunos que eles serão filmados, igual ao vídeo que assistiram e as crianças parecem gostar muito. Mônica, nesse momento faz uso da **segunda ferramenta**, o celular, para filmar as atividades. Em momento de observação dessa aula, percebi que as crianças faziam fila, cada uma com um papel com uma fruta desenhada, dramatizava o ato de cortar sua fruta em uma caixa, que representou a bacia. Ao concluírem a primeira rodada de frutas para cada um, os alunos refizeram a fila de forma espontânea e começaram novamente, e o que cortava sua fruta já voltava para a fila novamente para continuar participando. Concluo que essa brincadeira em forma de teatro e por ser gravada, dando a eles a oportunidade de se verem, os agradou muito e segundo Newman e Holzman (ano), para Vygotsky, as maiores conquistas da criança são possíveis no brincar. Na reflexão de Mônica também é possível perceber o ponto alto dessa atividade na aula nos excertos a seguir:

Excerto 53 – Sessão reflexiva 3

Bom a minha aula foi... essa aula eu gostei, essa foi bacana, assim chamou mais a atenção deles [...] então o que a gente fez foi uma atividade de frases, entreguei uma frase pra cada grupo, cada ficava com uma palavra, eles se posicionavam na ordem que iria formar a frase, depois também a gente fez a salada de frutas com eles, assim, eles tinham que fazer um teatro, aí vocês vão perceber no vídeo a gente foi falando pra eles como eles tinham que fazer aí eles simulavam que estavam cortando as frutas e fazendo a salada, depois a gente gravou o vídeo, aí depois que a gente mostrou o vídeo né.

Excerto 54 – Sessão reflexiva 3 (sobre o que mais gostou na aula)

Ah, acho que foi na hora do vídeo mesmo que todos queriam fazer eles queriam repetir, queriam fazer de novo, mesmo as frases também eles queriam de novo, mesmo depois que já tinha terminado eles “ah profe, vamos fazer de novo”, eles gostaram né.

Ainda em uma passagem de sua reflexão sobre a aula, Mônica expressa a internalização do que fora trabalhado até aquele momento, por uma aluna:

Excerto 55 – Sessão reflexiva 3

A menina me entregou, aquela pequenina a [nome] a mais pequenininha, ela veio me entregar o desenho do tomate e ela não falou tomate, falou “professora toma o *tomeiro*”, mais falou tão bonitinho!

Nessa mesma aula, após a atividade de formar frases e de encenar a salada de frutas, a aluna-professora os direciona para os computadores para poderem jogar, dessa forma ela

apresenta sua **terceira ferramenta** de mediação. Todos os jogos do *site* eram no modelo jogo da memória, havia níveis, ao encerrar o primeiro jogo o aluno poderia ir para o próximo, com um grau de dificuldade um pouco maior que o anterior. Na imagem abaixo, um exemplo de jogo do primeiro nível:

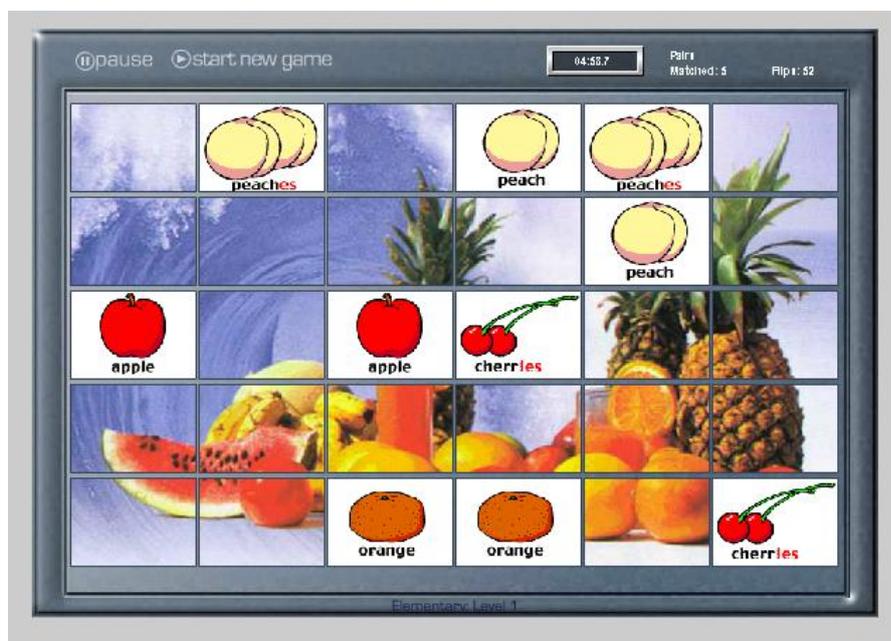


Figura 24 – Exemplo de atividade pedagógica com jogos online. (Fonte: dados da pesquisadora)

Nesse primeiro jogo algumas palavras aparecem no plural e Mônica explica aos alunos de forma breve o que a parte em vermelho da palavra significa, porém não entra em detalhes e os alunos não fazem mais questionamentos sobre isso. Abaixo, apresento imagens dos alunos jogando os outros dois próximos níveis do jogo:



Figura 25 – Alunos jogando em atividade pedagógica online. (Fonte: dados da pesquisadora)

O aluno da esquerda para a direita está no segundo nível onde, para cada palavra há uma correspondente igual e o aluno deveria clicar e “abrir” todas elas para o próximo nível,

representado na imagem do aluno à direita. Nesta etapa, o aluno tem palavras e imagens e deve localizar a figura e sua palavra correspondente.

Embora as imagens apresentem os alunos concentrados na atividade, Mônica indica ter enfrentado alguns contratempos nessa atividade com o uso do computador, como exposto a seguir:

Excerto 56 – Entrevista após encerramento das oficinas

[...] quando a gente levou pro laboratório que eles tiveram dificuldades pra fazer sozinhos no computador, a gente explicou correndo pra poder ajudar um por um, para auxiliar todos então, acho que foi isso que complicou porque aí caiu a ficha: não, eles são pequenininhos, não vão dar conta de fazer como a gente tinha programado, vai ter que mudar tudo. Mas aí depois a gente conseguiu.

O que Mônica expressa nessa passagem se relaciona a não ambientação das crianças com o computador, ou seja, talvez pela idade ou pelo não contato, ou pouco contato com recursos tecnológicos, as crianças não sabiam o que fazer no jogo. Porém, a vontade de usar o computador era tanta por parte dos alunos, que eles não esperaram a aluna-professora explicar, o que fez com que ela tivesse que prestar atendimento individual a cada aluno e ir explicando o jogo. Richards e Lockhart (1996) indicam essa necessidade durante uma aula, em que o professor se vê impelido a tomar decisões de acordo com os acontecimentos e indicam a importância do professor estar preparado para isso. Dessa forma, Mônica percebe novamente que para os pequenos o uso do computador teria que ser repensado, como exposto no excerto a seguir:

Excerto 57 – Entrevista (ao ser questionada sobre o uso do laboratório com as crianças)

Tiveram dificuldade eu, eu percebi, digo, particularmente eu acredito que elas tiveram bastante dificuldade até por serem pequenos, então poucas, umas três eu diria que eram um pouquinho maiores, mais velhas, que já tinham computador em casa ou que tinha algum vizinho ou parente que usava, que conseguiu trabalhar sozinha, a maioria a gente tinha que tá auxiliando, até por isso que a gente decidiu trabalhar mais em sala e não utilizar mais tanto o laboratório.

Apesar da dificuldade relatada por Mônica, o *site* proporcionou, de certa forma, interação com a língua alvo, pois ao clicar na imagem ou palavra, ela era pronunciada. Entretanto, nessa hora outra situação não favorável à atividade se apresentou: os fones de ouvido não funcionavam com qualidade, assim foram usados somente alguns. O excerto a seguir apresenta essa situação de vantagem e desvantagem:

Excerto 58 – Sessão reflexiva 4

É um joguinho de memória das frutas, aí as crianças tinham que ouvir, o ruim é que nem todos estavam com fone, mas os que estavam foi bom, ele conseguiram escutar as palavrinhas, eu pedia para eles repetirem e eles repetiam [...] aí depois eu perguntava pra eles se eles lembravam os nomes das frutas, alguns lembravam, a maioria lembrava como se falava em inglês.

Após essa experiência, Mônica passa algumas aulas sem atividades que necessitem usar o computador, porém, em momento de planejamento das aulas ela cita que os alunos têm pedido para ir ao laboratório. Dessa forma, ela tenta elaborar uma aula que envolva o conteúdo já trabalhado e pensa no *site* Voki, a **quarta ferramenta** de mediação, como indicado no excerto abaixo:

Excerto 59 – Encontro para planejamento

Isso que eu pensei, deixar eles direto lá no laboratório [...] se fizer uma aula só explicando, vai ficar igual aquela outra, bem maçante pra eles, então eu pensei em ir direto para o programinha do voki e depois que estiverem no bonequinho [...] aí eu vou explicar pra eles “agora vocês vão olhar no caderno, vão ver as frases que vocês tem sobre as frutas e vão digitar ali pra vocês verem o bonequinho de vocês falar”, já deixar claro para eles que está em inglês, mas na hora verificar como eles reagem [...], então, eu pensei assim, uma aula só no laboratório, porque eles estão nessa ânsia de querer usar o computador, porque a oficina, foi especificado para eles que era isso, aula no laboratório, a revolta deles até hoje é porque quase nunca vai para o laboratório.

Nesse excerto, é possível verificar o desejo das crianças de usarem o computador ou algo que seja novidade para eles. Apesar de não ter usado por algumas aulas os recursos tecnológicos, permanecendo com o projetor para imagens e vídeos com música, que poderiam ser substituídos por papel impresso e as músicas por toca CD ou caixas de som, a aluna-professora se empenhava em planejar aulas com muitas brincadeiras, com teatros em que as crianças tentavam falar em inglês entre outras atividades que não envolviam quase mais o caderno, indo ao encontro do que indicam Cameron (2001) e Pinter (2006), que é desejável que se apresente uma LE primeiramente pela audição e fala e somente depois leitura e escrita. E mesmo com todas as atividades em que as crianças pareciam se divertir, em aulas observadas, elas sempre pediam para “jogar no computador”. Abaixo trago um excerto de Mônica que indica o resultado da aula.

Excerto 60 – Sessão reflexiva 4

Aí eu criei o voki com eles, o que atrapalhou um pouco é porque tivemos que abrir para todos, porque eles são pequenininhos né, não conseguem, não sabem ainda, a gente teve que abrir em todos os computadores, deu um baile na gente, isso cansou, mas aí eles conseguiram fazer, gostaram, a maioria acho que conseguiu salvar também.

Mais uma vez a aluna-professora relata a dificuldade das crianças em saberem o que fazer no *site*, necessitando de acompanhamento individual. E o esforço de Mônica para atender a todos parece ter rendido resultado positivo, as crianças conseguiram produzir seus *avatars*. Para Richards e Lockhart (1996) é necessário que haja o monitoramento das ações

dos alunos por parte do professor, para que ele avalie e reconheça a possibilidade de alteração do planejado e suas consequências. A seguir, trago algumas imagens do resultado da produção dos alunos:

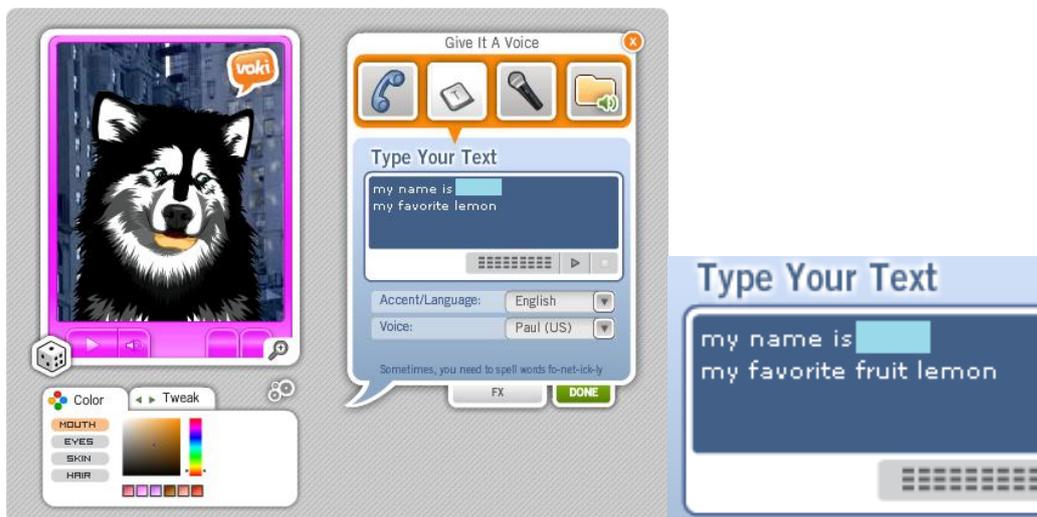


Figura 26 – Exemplo de produção de aluno em atividade pedagógica online. (Fonte: dados da pesquisadora)

A maioria das crianças optou por escolher imagens de animais e ao digitarem seus textos, a maioria também escreveu frases como as do exemplo da figura 26 acima, indicando com o nome e em seguida a fruta favorita. Embora a estrutura da frase não esteja completa, se considerarmos a forma padrão da língua, ela contempla palavras suficientes para imprimir significado. Abaixo, outra figura com exemplo de resultado do trabalho das crianças:



Figura 27 – Exemplo de produção de aluno em atividade pedagógica online. (Fonte: dados da pesquisadora)

Na figura 27, a frase está completa, incluindo pontuação final, porém o não entendimento e conhecimento de como usar um teclado pode ter ocasionado o ponto de interrogação no meio da frase, bem como o não uso de letra maiúscula por nenhum aluno, pois é necessário o uso de uma tecla adicional para se produzir a letra em caixa alta. Na figura abaixo, mostro o exemplo de uma aluna no momento de produção do seu *avatar* em que pesquisa no caderno o que precisa para escrever seu texto:



Figura 28 – Exemplo de aluno em momento de produção de atividade pedagógica online. (Fonte: dados da pesquisadora)

Mônica considera a atividade no laboratório cansativa para ela, embora os alunos gostem e façam com empenho as atividades propostas, ainda não têm afinidade com o teclado e o mouse, bem como o que fazer em situação em que acabavam clicando em algum lugar errado e seu jogo ou o programinha “sumiam”. Nessas situações, não paravam de chamar a aluna-professora para ajudar a voltar ao que estavam fazendo. No excerto a seguir (61), é possível, mais uma vez, verificar o mesmo comentário dos excertos 58 e 60:

Excerto 61 – sessão reflexiva 4

Com relação ao computador, eles ainda têm um pouco de dificuldade, então, tá sendo complicado trabalhar no laboratório com eles, diferente da turma do [nome], eles não ficam tanto com essa coisa de sair da atividade para o joguinho, não, eles querem fazer, só que a gente tem que fazer muitas coisas para eles, porque eles não conseguem então tá sendo complicado por causa disso, porque eles não conseguem se virar sozinhos, eles exigem muita atenção, aí as vezes sai da página e eles ficam chamando para arrumar de novo.

A partir dessa aula, Mônica amplia um pouco mais o vocabulário das crianças, começa a apresentar as roupas em inglês. Faz uso de uma variedade de atividades sem envolver recursos tecnológicos, como por exemplo, traz peças de roupas de adulto para as crianças

vestirem e tentarem expressar na língua alvo o que estão vestindo, entre outras ações que evitam a escrita no caderno.

Um novo momento de uso de recurso tecnológico envolveu nova gravação de vídeo dos alunos, uma atividade feita na segunda aula e que tanto aluna-professora quando as crianças gostaram muito de fazer. Dessa forma, Mônica apresenta uma folha de papel com partes de uma criança para colorir, recortar e colar. Em seguida, as crianças recebem nova folha de papel com roupas impressas, também para colorir e recortar. As roupas possuíam abas e o recorte destas deveria ser observado pelas crianças, pois seriam usadas para “colocar” as roupas nos bonecos. Enquanto as crianças faziam essa atividade, Mônica as estimulava a usarem os nomes das cores, partes do corpo e roupas em inglês. Segue abaixo, imagem representativa da atividade:



Figura 29 – Exemplo de produção de alunos em atividade pedagógica. (Fonte: dados da pesquisadora)

Na figura 29, à esquerda, os bonecos pintados, recortados e colados por alunos e, do lado direito, os bonecos montados com roupas de papel e acessórios. As crianças escreveram os nomes das roupas nas imagens e por estas serem encaixadas nos bonecos com abas, a troca da roupa era possível e facilitada, o que permitiu às crianças liberdade para criarem o “modelito” de seu boneco. Depois de realizada essa atividade, as crianças foram orientadas a apresentarem seus bonecos, indicando em inglês o nome do personagem e o que estava vestindo. Após a apresentação e gravação, as crianças se viam no vídeo. No excerto a seguir, Mônica expressa o resultado da atividade com gravação da apresentação das crianças:

Excerto 62 – Entrevista após encerramento das oficinas

Eu percebi que elas gostavam, se sentiam "nossa, meu vídeo", quando eu mostrei na aula mesmo [...] cada um falando um pro outro "olha lá, eu estou falando a frase e tal", pra eles era o máximo.

Ainda sobre o resultado dessa atividade, gravação de vídeo das crianças, Mônica indica que houve todo um processo para se chegar ao objetivo, como no excerto abaixo:

Excerto 63 – Entrevista após encerramento das oficinas

Então, o professor tem que estar preparado o tempo inteiro para sempre inovar, principalmente com relação à tecnologia, não é só usar o computador, não é só usar o vídeo, usar de filmagem, você tem que... nós tivemos que adequar as atividades, a gente levou atividades mais práticas, então não era só chegar e ensinar uma frasesinha e filmar eles, não, nós levamos as figurinhas que eles tinham que recortar, tinham que montar o bonequinho, tinham que pintar, então tudo isso né a gente foi percebendo que precisava em cada aula, digo, ter coisas diferentes pra manter a atenção deles, eles são crianças mais independentes, então, professores devem estar preparados o tempo inteiro para estar sempre inovando, se for sempre a mesma coisa, eles vão enjoar, vai perder sentido.

O excerto indica que Mônica reconhece as necessidades e comportamentos das crianças a partir de sua prática e, apesar de ter sido um dos alunos-professores que mais contribuiu na atividade de leitura e redação do primeiro texto discutido no início do curso de extensão, ela não menciona em nenhum momento algo que remeta sua lembrança a ter estudado as fases das crianças. Durante os encontros para planejamento das oficinas, eu os lembrava de que o texto de Leventhal, Zajdenweg e Silvério (2007) poderia ser útil a eles, mas Mônica parece não ter retomado sua leitura.

Considero que cada tecnologia usada por Mônica correspondeu a uma ação realizada na tentativa de caminhar em direção ao objeto da Atividade. Cada ação, por sua vez, foi composta por operações relacionadas ao uso de cada tecnologia em questão (EGESTRÖM, 1987).

O esquema a seguir representa essa relação entre Atividade, ação e operação no uso de tecnologias por Mônica:

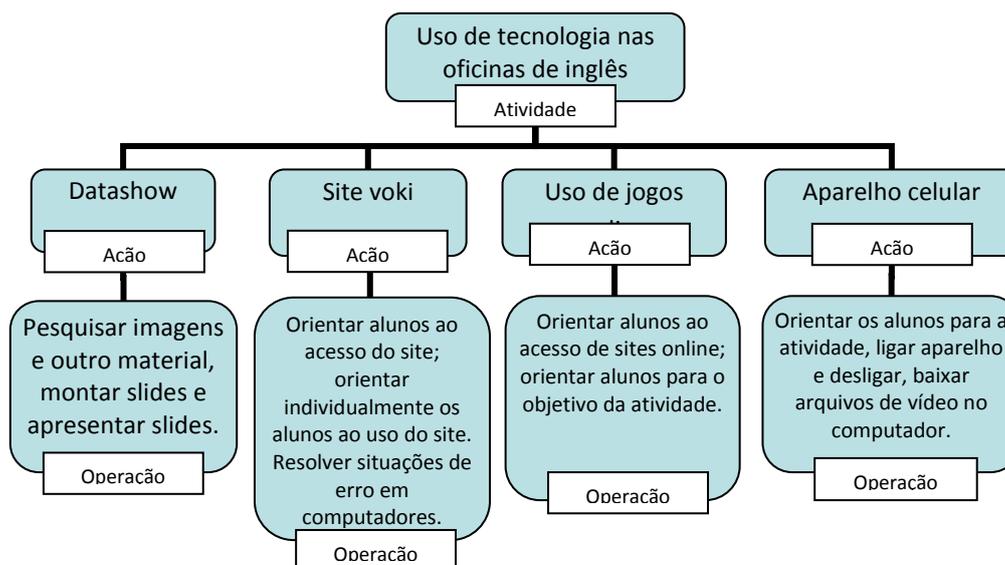


Figura 30 – Atividade, ações e operações de Mônica.

A primeira ferramenta utilizada por Mônica, o projetor, não foi discutido durante o curso de extensão, dessa forma a análise exposta neste trabalho não pode ser vinculada ao curso de extensão, mas é possível tentar identificar conceitos espontâneos e/ou científicos a partir de sua prática. Dessa forma, os dados da aluna-professora apresentam uso constante deste equipamento, na maioria das vezes ele é utilizado de forma mais tradicional, como suporte para expor imagens e palavras, porém causa mais efeito de interação com as crianças ao ser usado para apresentar os vídeos produzidos pelas mesmas.

Já o *site* Voki e os jogos *online* exigiram bastante atenção e disposição física de Mônica para que as crianças conseguissem usar essas ferramentas. É possível identificar, pelos excertos trazidos anteriormente, que o resultado dessas ações parece ser positivo para as crianças, pois elas, nas palavras de Mônica, indicam gostar e pedem para usar o computador. Embora tenham apresentado dificuldades, isso não as impediu de quererem continuar usando. As dificuldades das crianças não parecem ser empecilhos para elas, apenas para Mônica. Essa passagem com as crianças pode indicar que nem todas as crianças da atual geração podem ser consideradas “nativos digitais” como pressupõe Prenski (2001), devido a estarem inseridas em um contexto de pouco estímulo para seu uso e ainda, sua disposição em fazer as atividades, além do gosto por elas, deve-se a sua própria característica de crianças que, conforme Cameron (2001), tentam fazer o proposto pelos professores mesmo sem saber porque ou como.

Quanto ao uso do celular para gravação de vídeo, essa ferramenta também parece ter atingido seu objetivo, proporcionou momentos de interação para as crianças, e estas, segundo

os dados, gostaram de ser ver falando em inglês e sentiram-se empolgados e contentes com a própria produção.

Objeto/Resultado

O objeto do sistema de Atividade curso de extensão é o desenvolvimento de aulas de LI com auxílio das TIC. Ao longo da análise da subseção anterior, é possível perceber que Mônica precisou rever o uso de TIC em suas aulas devido a um fator que não foi esperado, assim como afirma Engeström (2001), que na Atividade as ações direcionadas a um objeto caracterizam-se por surpresas e mudanças, pois a turma com a qual as oficinas seriam realizadas era formada por crianças de 7, 8 e 9 anos, e esperávamos crianças apenas de 9 anos. Como já citado na análise acima, dos artefatos de mediação, o Programa Mais Educação tem essa característica, crianças com várias idades na mesma turma, embora tivéssemos feito visitas anteriores para conhecermos as turmas, esse não era o perfil no momento.

Dessa forma, houve a necessidade de readaptação, em primeiro lugar de metodologia de ensino e posteriormente dos recursos tecnológicos. O projetor permaneceu sendo usado pela aluna-professora em quase todas as suas aulas, mas ele teve um uso mais voltado ao modelo tradicional de ensino, uma vez que poderia ser facilmente substituído pelo quadro ou imagens em papel, como mostram os excertos 37 e 38 apresentados anteriormente e, por vezes, sua utilização se deu para reproduzir os vídeos das crianças, permitindo que estas pudessem se ver nas produções orais, e nesse momento o equipamento tem função de mediação (VYGOTSKY, 1998). Ressalto que a ferramenta projetor não foi trabalhada no curso de extensão, e não há excertos de Mônica com reflexões de seu uso, provavelmente porque a professora mediadora não tenha entendido como recurso tecnológico, ou por ser uma ferramenta de uso cotidiano há muito tempo nas escolas ou em muitas outras áreas profissionais e não tenha dado atenção para esse equipamento.

Com relação ao uso do computador, tanto para os jogos *online* como para o *site* Voki, o problema indicado por Mônica foi o mesmo, o desgaste por ter que atender as crianças ao mesmo tempo ao acessar a página ou o jogo, e como afirmam Leventhal, Silvério e Zajdenweg (2007, p. 19), “a criança de 7 anos tem dificuldade de esperar. Exige, com pouca ou quase nenhuma paciência, a atenção do professor quando finaliza alguma atividade.”. Essas características das crianças associada a não afinidade com o computador, apresentados nos excertos 60 e 61, e a aparente não alfabetização de algumas crianças, contribuíram para que a aluna-professora tenha deixado de usar os recursos tecnológicos em suas aulas por um

período de tempo. Porém, ela retoma o uso do computador mais ao final das oficinas a pedido dos alunos, como mostra o excerto 45, e planeja uma aula com o *site* Voki.

Em vários excertos (59, 60, 61), Mônica cita que as crianças aprenderam o que foi proposto e que eles gostavam de ir para o laboratório para usar o computador, apesar de terem dificuldade em operá-lo. Essa dificuldade, por parte dos alunos, ocorre, provavelmente, pela falta de contato destes com o computador e pelo não entendimento do signo linguístico, ou seja, terem dificuldade para reconhecerem as palavras, embora conforme Leventhal, Silvério e Zajdenweg (2007), na idade de 7 anos a criança já estaria em fase final de alfabetização na língua materna, podendo dar início ao processo de leitura na segunda língua, mas não é o caso das crianças participantes do contexto desta pesquisa. O aprendizado das crianças acontecia de forma mais oral, como vem defendendo alguns autores como Santos (2009), Tonelli e Cristóvão (2010) e Rocha (2010). O excerto a seguir pode apresentar a importância da oralidade para a criança, nele, Mônica indica que o que for perguntado ao aluno, ele saberá responder:

Excerto 64 - Entrevista

[...] e eles conseguiram assimilar bastante coisa, o que você perguntar sobre frutas, por exemplo, eles sabem, cores, todo o vocabulário que a gente trabalhou com eles, eles conseguiram pegar.

Essa informação apresenta um resultado positivo se comparado às primeiras aulas de Mônica, quando ela indica que os alunos tiveram bastante dificuldade de copiarem no caderno, por exemplo. Dessa forma, os dados sugerem que o trabalho de Mônica com recursos tecnológicos alcançou seu objetivo com as crianças, pois estas apresentaram indícios de aprendizado, apesar de que esses momentos foram cansativos para a aluna-professora e por essa razão, por vezes, ela aborde a situação como negativa. Entretanto, faz análises sobre o processo de seu trabalho, como no excerto 63, no qual comenta sobre a necessidade do professor estar preparado para inovar na sala de aula e que o uso das ferramentas tecnológicas não é algo que deva acontecer de qualquer forma, deve se planejar os procedimentos para seu uso e que o aprendizado dos alunos foi resultado de um misto de atividades que se conectaram, e a respeito disso, Cameron (2001), Rocha (2008), Santos (2010), afirmam que o aprendizado de uma criança não acontece de forma compartimentada e isolada.

Quanto à formação tecnológica da aluna-professora, ao ser questionada, durante a entrevista após as oficinas, sobre a influência na sua formação, Mônica apresenta o seguinte comentário:

Excerto 65 – Entrevista

[...] aprendi, assim, porque antes não era interessante pesquisar nada sobre, pesquisar nada de inglês e através do curso eu percebi que tem diversos conteúdos, diversas coisas que a gente pode pegar em *sites* tanto, não só de jogos, mas da própria língua inglesa, então antes não era interessante pra eu pesquisar sobre isso mas hoje com o conhecimento que obtive do curso eu sei que se eu tiver necessidade eu já tenho onde procurar, sei como procurar e sei o que fazer.

Nessa passagem de Mônica, há a indicação de que após o curso o que fica para a sua formação é a possibilidade da pesquisa por meio da internet, ou seja, ela relata ações que podem permitir a continuação da sua própria formação, quando cita que percebeu que é possível pesquisar até sobre a língua alvo, ou mesmo quando comenta que se necessitar, sabe onde procurar e o que fazer.

Apesar de Mônica não explicitar, como Artur, o uso de recursos para o ensino, ela cita o uso de recursos para si e entendo isso como positivo para sua formação, pois, ainda no excerto acima, a aluna-professora expõe que anterior ao curso não era “interessante pesquisar nada” e após o curso o é. A meu ver, o curso de extensão influenciou de forma positiva a formação tecnológica inicial de Mônica, pois se antes não fazia uso das TIC, agora fica a possibilidade de seu uso para pesquisa, o que entendo como fator que pode desencadear outros usos.

A seguir passo à discussão dos conflitos e contradições encontrados, na Atividade curso de extensão, dos três participantes focais.

3.2 Conflitos e contradições encontrados na Atividade curso de extensão

Nessa sessão apresento os conflitos e contradições que emergiram das ações e operações dos três participantes da Atividade curso de extensão. Conforme Engeström (1987), as contradições podem ser causadas por conflitos entre outros meios como problemas e dilemas a serem solucionados, porém aqui apresento somente os conflitos, geradores ou não, de contradições, bem como os tipos de contradição classificados por Engeström (1987) e trazidos no capítulo de aporte teórico desta pesquisa.

A sessão está organizada por categorias de conflitos e contradições. Conforme Engeström e Sannino (2011), as contradições não falam por si mesmas, é necessário que o acesso a sua análise se dê por suas manifestações, entendidas como construções ou articulações de contradições. Desse modo, algumas categorias são identificadas pela manifestação de contradição e, a partir de então, interpretadas. Algumas categorias

apresentam conflito e contradição, outras apresentam apenas conflito. Cada uma das categorias será analisada a seguir.

3.2.1 A quebra de regras da Atividade curso de extensão

O primeiro conflito identificado está relacionado à estrutura e organização do curso de extensão, no qual a professora mediadora entende que algumas ações são importantes para a formação profissional dos alunos-professores e devem ser implementadas e cumpridas, a saber: leituras teóricas para embasamento das práticas futuras, elaboração de planejamentos que envolvam a indicação de objetivos, metodologia, procedimentos e formas de avaliação, e também relatório reflexivo.

Essas tarefas requisitadas pela professora mediadora são entendidas como regras da Atividade, porém estabelecidas pela professora, pois o curso de extensão não é regido por regras sociais historicamente construídas, como uma disciplina de Estágio Curricular, por exemplo, em que o aluno necessita de uma porcentagem mínima de presença e suas atividades recebem notas ou conceitos e, se não forem realizadas, podem ocasionar consequências como a reprovação. Dessa forma, a partir das análises apresentadas nas subseções anteriores, é possível identificar que os participantes não cumprem as regras estipuladas, indicando que estes podem não ter compreendido, ou ainda não aceitado, a Atividade do curso de extensão com o mesmo prisma que a professora.

Outra ação também estipulada pela professora mediadora como regra do curso, recai sobre a participação dos alunos-professores na página do Wikispaces. A professora mediadora havia criado expectativa com o possível potencial mediador da ferramenta, o que não aconteceu. Nas expressões de Mônica, no excerto abaixo, em questionário realizado na metade do curso para obter opiniões e sugestões dos participantes, é possível perceber suas considerações sobre o *site*:

Excerto 66 – Questionário Mônica (questão sobre o que foi novidade no curso)
O wikispaces, não conhecia, achei interessante mas inútil.

Excerto 67 – Questionário Mônica (questão específica sobre Wikispaces)
Acho bom, não tenho acessado com frequência, por conta do tempo, mas acredito que é mais interessante do que termos um caderno.

Essa situação pode ser entendida como um confronto de conceitos entre os participantes, ou seja, os conceitos da professora acabaram se confrontando com os conceitos

dos alunos-professores, e como aponta Nébias (1999), o abandono de ideias que prevaleceram por determinado tempo pode ser difícil para o sujeito. Nesse caso, ambos os participantes, professora mediadora e Mônica, tiveram dificuldade em abandonarem seus conceitos, e estes permaneceram em conflito durante o curso de extensão, pois a professora mediadora não abandona o uso do *site* e os alunos não acessam o *site* de forma espontânea.

Esse conflito, entre os conceitos da professora mediadora e dos alunos-professores, acaba por gerar uma contradição na Atividade, que identifico aqui como contradição secundária e que, conforme Engeström (1987), ocorre entre os elementos da Atividade. A contradição está no sujeito em relação às regras estabelecidas na Atividade, representada pela seta vermelha na figura abaixo:

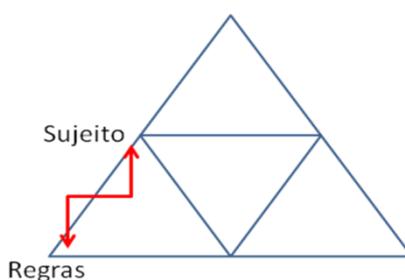


Figura 31 – Contradição Secundária (baseado em Baptista (2015))

Os participantes alunos acabaram por não cumprir as regras estabelecidas pela professora mediadora. Baptista (2015) também discute essa contradição nos resultados de sua pesquisa, porém ela advém dos alunos das escolas em que estágios de LI são realizados, e identifica que a não habilidade em relação ao uso das tecnologias por parte dos estagiários, bem como atividades pedagógicas mais tradicionais, podem ter provocado esse conflito.

No caso dos participantes desta pesquisa, não somente a regra de uso do Wikispaces, mas também as leituras indicadas pela professora não são efetuadas, conforme apresentado na subsessão de análise da participante professora mediadora, além dos planos de aula que são parcialmente entregues e os relatórios, que também são parcialmente feitos. Todas essas atividades podem ser consideradas tradicionais, incluindo o *site* Wikispaces, que como diz Mônica, substitui o caderno, e não serem atrativas pelo aluno-professor, que no primeiro momento da Atividade do curso, ainda é aluno. O excerto abaixo da professora mediadora pode expressar essa situação:

Excerto 51 – notas de campo

		<i>Aula1</i>	<i>Aula2</i>	<i>Aula3</i>	<i>Aula4</i>	<i>Aula5</i>	<i>Aula6</i>	<i>Aula7</i>	<i>Aula8</i>	<i>Aula9</i>	<i>Aula10</i>
Artur	Planos	-	Ok	-	-	-	-	-	-	-	-
	Relatório	Ok	Ok	Ok	-	Ok	-	-	-	-	-
Mônica		<i>Aula1</i>	<i>Aula2</i>	<i>Aula3</i>	<i>Aula4</i>	<i>Aula5</i>	<i>Aula6</i>	<i>Aula7</i>	<i>Aula8</i>	<i>Aula9</i>	<i>Aula10</i>
	Planos	Ok	Ok	Ok	Ok	Ok	-	Ok	-	Ok	-
	Relatório	Ok	Ok	Ok	-	-	-	-	-	-	-

Observando a nota de campo da professora, percebe-se que os alunos-professores até começaram a elaborar planos e relatórios, porém não completam a tarefa, mesmo Mônica, que dos sete participantes que permaneceram até o final do curso, é a que mais produziu Planos de Aula, enquanto Artur apresentou 1 planejamento.

Essa situação pode ter ocorrido pelo tempo de trabalho da professora mediadora com disciplinas de formação como o Estágio de LI. Desde que começou a lecionar no curso de Letras, em 2006, está sempre engajada na disciplina e em cursos de extensão ou projetos de formação de professores como já indicado em subsessão de análise anterior (3.1.1.1), e seus conceitos podem ser científicos, construídos por leituras na vida acadêmica, e também espontâneos, uma vez que são construídos pelo cotidiano. Conforme Newman e Holzman (2014), esses conceitos espontâneos referem-se ao aprendizado no curso da vida diária, e como o trabalho com formação pertence à sua vida diária, muito pode ser construído por hábitos repetidos que se automatizam e podem se tornar inconscientes.

Assim, a conduta da professora mediadora em não desistir desses documentos, mesmo observando que os alunos não o fazem de forma espontânea, pode ter origem em conceitos científicos que passaram a ser automatizados e, por consequência, acabam não passando mais por processos conscientes de reflexão e resultam em conceitos espontâneos. Dessa forma, essa situação reflete o conceito cotidiano de que a não produção desse material pode comprometer a formação inicial dos participantes para uso das TIC em aulas de LI.

A quebra de regras da Atividade por parte dos alunos-professores não causou mudanças nessa conduta da professora até o final do curso de extensão e, sua provável preocupação com o comprometimento da formação inicial dos alunos-professores não procede com os resultados apresentados nas subsessões de análise de Artur e Mônica (3.1.1.2 e 3.1.1.3). Eles apresentam o uso das ferramentas trabalhadas no curso de extensão, e vão além, trazem para suas aulas outras ferramentas que não foram apresentadas, ou seja, os participantes adicionaram ao conhecimento científico seus conhecimentos espontâneos, ou

ainda, os conhecimentos científicos adquiridos no curso estimularam a pesquisa por outras formas de uso das tecnologias.

3.2.2 Crianças não eram nativos digitais como se supunha

Como indicado no capítulo da metodologia, os alunos que frequentavam as oficinas eram crianças de 10 e 11 anos, no caso de Artur, e de 7, 8 e 9 anos, no caso de Mônica. Embora os alunos-professores não tivessem lido os textos indicados pela professora mediadora, alguns excertos destes foram apresentados durante os encontros e houve debate sobre as características das crianças nas diferentes idades. Também houve discussão sobre os conhecimentos e/ou domínio que as crianças podem ter, nos tempos atuais, sobre os recursos tecnológicos. Algumas experiências dos alunos-professores com crianças próximas do seu convívio também foram apresentadas, como no excerto de Artur abaixo:

Excerto 68 – Encontro 2 – áudio Artur

Mas as crianças estão cada vez mais espertas, eu vejo pelo meu sobrinho, ele tem dois anos... dois anos, ele pega o meu celular, o celular da mãe dele e mexe em tudo, ele sabe fazer coisas assim que nem a mãe dele sabe fazer no celular dela, e ele tem dois anos... esses dias, esses tempos atrás ele gastou todo o saldo dela, porque o celular dela é... a linha, ele gastou o saldo de um mês acessando a internet no celular.

Artur exemplifica algumas ações de seu sobrinho, indicando seu conceito espontâneo de que a criança já tem contato com recursos tecnológicos desde cedo e já saberia manuseá-los. No excerto de número 03, na subsessão de análise da professora mediadora, ela também apresenta essa ideia de facilidade da criança no manuseio de recursos tecnológicos, ao indicar que “tem criança que tira isso aqui de letra, tem afinidade”. Mônica também apresenta opinião de que as crianças são mais capazes nos dias atuais, conforme excerto a seguir:

Excerto 69 – Encontro 2 – áudio Mônica

Hoje em dia as crianças estão muito mais espertas, temos que estar antenados para acompanhar elas.

Essas experiências e conceitos trazidos pelos três participantes a respeito da possível facilidade das crianças em lidar com recursos tecnológicos se confirmavam nos debates que tinham como embasamento de textos teóricos, vídeos de palestras com especialistas, como expostos na subsessão de análise da professora mediadora, que corroboravam a ideia, e criou-se então a expectativa de que o uso das TIC, pelos alunos das oficinas, seria tranquilo. As

dificuldades imaginadas estavam na qualidade ou não de funcionamento dos recursos. No excerto abaixo, a professora mediadora relembra os alunos-professores desse aspecto:

Excerto 70 – Planejamento – Áudio professora mediadora

Lembrem-se de que temos que ter plano b e até c, porque vocês já viram que às vezes é possível ficar sem internet né, testar os nets antes de usar e se alguém for usar, na escola [nome], se for naquela última sala, se precisar de internet para usar os nets não vai dar, o sinal é muito fraco lá, talvez funcione em uns três só... ah, e os fones de ouvido, testar antes também, porque aquele dia que gente foi lá ver, tinha uma caixa lá com fones todos embolados, tem que ver o que funciona.

Esse excerto expõe a preocupação em não ficar dependente da tecnologia caso haja problemas e não houve menção a possível dificuldade dos alunos. A realidade encontrada nas salas de aula da oficina apresenta, então, um conflito da realidade encontrada com os conceitos científicos construídos na universidade. Essa experiência possibilitou a consciência e atenção para os aspectos que só a prática pode proporcionar, embora a professora mediadora tivesse experiência com grupos e projetos de pesquisa que já haviam trabalhado com LEC, não tinha experiência suficiente em sala de aula com crianças e seu entendimento destas era o mesmo dos alunos-professores.

Os alunos de Artur tinham em torno de 10 e 11 anos e, apesar de apresentarem dificuldade com o manuseio de teclado, mouse e algumas vezes também os programas apresentados pelo aluno-professor, estes não necessitavam da atenção constante como os alunos menores de Mônica, permitindo a Artur acompanhar aqueles que apresentavam dificuldade com mais calma e atenção. Por conta dessa diferença de conduta dos alunos, devido estarem em estágios de vida diferentes, o aluno-professor percebe que seus alunos não poderiam ser considerados nativos digitais, como indicam alguns autores como Prenski (2001), por exemplo, e se adapta a essa realidade.

No caso de Mônica, em sua primeira aula já vivencia uma situação não esperada: a maioria das crianças é de idade menor do que o verificado em momento anterior e algumas ainda aparentemente não alfabetizadas, fazendo com que a aula daquele dia não fosse adequada para a realidade da turma. Além disso, em seu primeiro momento com as crianças no laboratório de informática, a gravação em vídeo da atuação das crianças fazendo a salada de frutas foi bem aceita pelos alunos, mas não eram os alunos que manuseavam nenhuma ferramenta nesse momento e sim a aluna-professora. Porém, ao usar o computador, Mônica se depara com outra situação, a maioria das crianças não apresenta nenhuma autonomia em lidar com o computador. A aluna-professora tem que atender a todos individualmente, situação que a levou a um desgaste físico e emocional, uma vez que as crianças a chamavam o tempo todo.

Essa situação de conflito que é vivenciada por Mônica, resulta em sua desistência por usar o laboratório de informática, e mesmo outros recursos tecnológicos, criando uma contradição na Atividade. Essa contradição se dá no impedimento do fluxo entre sujeito e as ferramentas de mediação, gerando uma contradição secundária, conforme Engeström (1987), e é representada pela seta vermelha na figura abaixo:

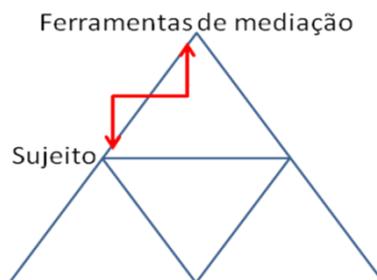


Figura 32 – Contradição secundária (baseado em Baptista (2015))

Essa contradição é superada quando Mônica resolve usar o celular para gravar vídeos dos alunos e elabora uma última atividade no laboratório de informática por reconhecer que os alunos gostavam e pediam, mesmo tendo dificuldades para seu uso. Na atividade com os computadores, Mônica enfrenta novamente o cansaço por atender todos os alunos ao mesmo tempo, mas o faz pelos alunos, como expressam os excertos 58, 60 e 61 na subseção de análise de Mônica.

Essa contradição também é encontrada nos resultados de pesquisa de Baptista (2015), que identificou haver alunos de ensino básico que ainda não tem acesso a tecnologias fora da escola, e a contradição localizada na Atividade estágio de inglês, seu ambiente de pesquisa, devido a esse aspecto, leva a desconstrução da ideia de que há uma geração de nativos digitais corroborando os dados encontrados nesta pesquisa. A autora sugere a necessidade de se levar em consideração, ao planejar as aulas, alunos que possam não ter acesso a tecnologias que serão usadas na escola e fora dela.

3.2.3 Ferramentas de mediação que não tiveram resultado pretendido

Algumas ferramentas de mediação que foram utilizadas pela professora mediadora e pelos alunos-professores não obtiveram o resultado esperado. O conceito de mediação leva à expectativa de uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e as possibilidades de

conhecer, de aprender (DUARTE, 2001), uma vez que essa expectativa não é atendida é possível que haja conflitos ou contradições na atividade.

Relembrando que na TA isso não denota algo negativo, mas sim possibilitam transformações ou expansões para um novo estágio (ENGESTRÖM, 1987).

No caso da ferramenta Wikispaces utilizada pela professora mediadora, seu uso pretendeu mediar a relação professor x aluno e ensino x aprendizagem. Contudo, saliento que os meios ou ferramentas que constituem a mediação não produzem o significado nem a aprendizagem, que é algo próprio da ação de cada indivíduo, porque uma ferramenta ou um meio apenas possui uma ação na medida em que os indivíduos os usam (WERTSCH *et al.*, 1998, p. 28). Dessa forma, o *site* Wiki, por meio dos dados e excertos apresentados em subsessões anteriores, demonstra que não teve o sucesso pretendido na mediação, ou seja, o resultado que se objetivava era a interação entre os participantes por meio de escrita colaborativa e debate no bate-papo, o que não ocorreu. O mesmo aconteceu com o *blog*, ferramenta com potencial de autoria e coautoria de textos e outros gêneros, de visibilidade por outros de trabalhos produzidos e interação com usuários da página por meio de espaço para comentários. Porém, o *blog* por si só não provoca interação, dependerá da estratégia disponibilizada no *site*, ou sua proposta de uso e, a proposta de uso para os alunos-professores era para a divulgação dos trabalhos das crianças e até mesmo os seus, elaborados nos encontros do curso de extensão, entretanto, isso não aconteceu.

Apesar do potencial mediador de interação de ambas as ferramentas, pode-se então, indicar que não houve mediação pelo artefato. É possível que a forma como os recursos foram conduzidos ou os conceitos, tanto cotidianos quanto científicos, dos participantes tenham contribuído para isso, ou seja, há a possibilidade de que a professora mediadora estivesse impondo algumas rotas aos alunos-professores por meio de suas orientações e essas rotas poderiam estar indo de encontro ao que os participantes esperavam ou objetivavam, causando uma tensão entre os conceitos de ambas as partes.

Em relação ao *blog*, esta ferramenta, assim como todas as outras menos o Wiki, foi apresentada com a possibilidade de uso ou não após sua prática, mesmo porque os alunos-professores faziam escolhas para as oficinas, pois a carga horária destas não seria hábil para o uso de todas elas. Sendo assim, o *blog* não causa nenhuma mudança na Atividade por não ser mais usado após sua criação.

Já a participação na página do Wikispaces que era uma regra da Atividade, também não causa alteração no sistema, embora tivesse sido cumprida parcialmente e tão pouco sua função mediadora. Porém, os dados apontam para um conflito entre conceitos científicos da

professora mediadora e os conceitos cotidianos dos alunos-professores. Ou seja, a professora acreditava, por meio da experiência prática e científica na vida acadêmica, que essa ação era importante para a formação inicial dos participantes, entretanto, os mesmos não convergiam com essa ideia, uma vez que para estes provavelmente não houvesse sentido na tarefa, pois poderiam facilmente substituir por um caderno, ou textos informativos dos encontros, ou ainda documentos, como os planos de ensino, redigidos em editor de texto e encaminhados à professora mediadora por e-mail, como foi feito por Artur e Mônica.

Embora Nébias (1999) indique que uma situação de conflito acontece quando conceitos espontâneos e científicos se implicam e, que desse enfrentamento é possível que haja o abandono de ideias que tenham prevalecido por longo tempo, no caso da ação Wikispaces, os dados não apresentam alteração de conceitos, nem da professora mediadora tampouco dos alunos-professores, o que segundo a autora ainda, pode ser um processo difícil para o sujeito.

Há ainda outra ferramenta de mediação que tem o resultado de seu uso alterado: o editor de texto utilizado nas oficinas por Artur. Como exposto na subseção de análise de objeto/resultados de Artur, ao utilizar o editor de texto com seus alunos, estes acabam por criar um texto escrito diferente do que Artur havia orientado. Foram apresentados modelos de diálogo para os alunos antes de irem ao laboratório de informática e não há dados que indiquem que os alunos tivessem dúvida ou não soubessem como proceder com um diálogo, porém estes não o fizeram ao terem contato com o computador.

Algo acontece ao iniciarem o uso da ferramenta que leva a maioria dos alunos a produzir outro gênero textual e, provavelmente, esquecendo-se da orientação do professor. Aparentemente as crianças ficaram entusiasmadas com a ideia do novo, ou seja, ao invés de produzir textos em folhas de papel ou caderno, estavam produzindo no computador e isso pode ter sido mais interessante para ela do que seguir a regra estipulada pelo professor. Mais ainda, há outra possibilidade, conforme Leventhal, Silvério e Zajdenweg (2007), crianças de 9 e 10 anos estão na fase do pensamento concreto, aprendem melhor quando as coisas lhe são exemplificadas com fatos do cotidiano, pois a abstração ainda é difícil para ela, e é possível que Artur não tenha conseguido atingir esse aspecto da criança ao apresentar os modelos de diálogos, uma vez que desde o início expunha sua dificuldade de se relacionar com crianças, causando um desajuste entre elementos da Atividade.

Esse desajuste pode ser considerado como uma contradição entre os elementos de uma Atividade, já vez que a ferramenta de mediação muda o objeto da aula e, conseqüentemente, o

resultado. Dessa forma, caracteriza-se como uma contradição secundária, representada na figura a seguir, pela seta vermelha:

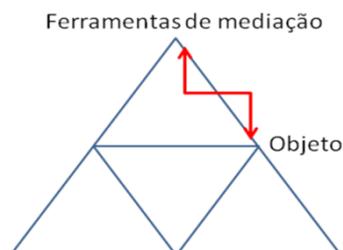


Figura 33 - Contradição secundária (baseado em Baptista, 2015)

Reforçando o poder de transformação, indicada por Engeström (1987), que uma contradição exerce na Atividade, Artur, ao perceber que o resultado não havia sido o proposto, e que isso poderia interferir nas próximas ações, tenta trazer novamente o uso do editor de texto, porém muda sua abordagem e os alunos criam então diálogos como o proposto, e a contradição é superada.

O foco desta pesquisa é o uso de ferramentas tecnológicas, saliento então, que os conflitos e contradições abordados aqui se referem a esse foco. Outros conflitos e contradições podem ter ocorrido e influenciado o sistema de Atividade, mas não caberá aqui discuti-los por uma questão de priorização de objetivos desta pesquisa.

A seguir, apresento e discuto as possíveis contribuições que o sistema de Atividade curso de extensão pode ter proporcionado à formação inicial do aluno-professor de línguas, bem como à professora formadora.

3.3 Contribuições da Atividade Curso de Extensão “LI para crianças por meio de recursos tecnológicos” para a formação inicial do aluno-professor

Com base no exposto ao longo da sessão de análise dos dados, fica evidente complexa realidade de formação inicial digital do professor de línguas, bem como a existência de crianças que ainda não apresentam o contato com meios digitais, como o celular e computador, em seus lares, ficando a cargo da escola a função de inseri-lo nesse meio e apresentar-lhes o potencial educativo dos mesmos.

Cabe ressaltar a relevância da TA para esta pesquisa, para o entendimento das ações dos sujeitos e da importância que o contexto social possui para uma Atividade, já que o desenvolvimento do sujeito, e por consequência sua aprendizagem, estão intrinsecamente

relacionados a ele. Uma grande contribuição da TA para esta pesquisa ainda, são as contradições e conflitos que, como postula Engeström (1987), são a mola propulsora para transformações no sistema de Atividade, fazendo emergir novas formas ou estágios na Atividade como soluções para as contradições.

Dessa forma, apresento nessa subseção as possíveis contribuições para a formação inicial tecnológica de professores de línguas que emergiram do sistema de Atividade, bem como para a formação continuada da professora formadora. Algumas contribuições surgem das contradições e conflitos encontrados nos dados, outras a partir do sistema da Atividade como um todo.

3.3.1 Contexto do curso de extensão e das oficinas

Como já citado anteriormente em várias passagens para a TA, assim como para a Teoria Sociocultural, o contexto em que a Atividade se desenvolve pode influenciar nas ações dos sujeitos, dependendo das regras existentes, ou ainda os meios de mediação possíveis em determinado espaço, entre outros. Para Imbernón (2005), ainda, as inovações introduzem-se lentamente na educação, porém propiciam contextos cada vez mais específicos e, dessa forma, faz-se necessário pesquisas e intervenções *in loco* de universidades, grupos de estudos, entre outros, no intuito de auxiliar na formação inicial e continuada de professores.

Nesse sentido, os resultados dessa pesquisa são bastante específicos do contexto que se inseriu, a começar pelo espaço do curso de extensão em que suas regras podem ser alteradas a qualquer momento verificando-se a necessidade, dando-lhe um caráter mais livre para ações do que uma disciplina do currículo do curso de Letras, por exemplo, no qual suas notas ou conceitos e porcentagem de presença não podem ser alterado pelo professor da mesma. Outra especificidade do contexto foi o espaço destinado à realização das oficinas, o Programa Mais educação em escolas municipais. As oficinas permitiram a organização das aulas com total liberdade, os alunos-professores e professora mediadora não seguiam regras definidas pelas escolas, ou melhor, as únicas regras da escola eram relacionadas aos horários de funcionamento das oficinas, que deveriam seguir o que já estava proposto, e também a organização das turmas, que também já estava posto. Mas com relação ao como proceder com as aulas era todo de responsabilidade dos alunos-professores orientados pela professora mediadora.

Esses espaços, aparentemente livres para a regência, tanto da professora formadora quanto dos alunos-professores, proporcionam oportunidades de tomadas de decisões a partir

de seus planejamentos, no caso dos professores em formação ainda sob orientação do professor formador. Ou seja, as oficinas eram de total responsabilidade dos alunos-professores no que se referiam as escolhas metodológicas, escolhas de ferramentas e procedimentos a seguir, bem como aspectos linguísticos. À professora formadora cabia o papel de questionar as decisões dos alunos, principalmente nos encontros para sessão reflexiva, na intenção que estes refletissem sobre suas ações e o contexto em que se inseriam, além de possíveis restrições encontradas como sugerem Richards e Lockhart (1996).

Os conflitos e contradições encontrados nas análises dos participantes, em subsessões anteriores, podem apresentar esse processo de tomadas de decisão, como por exemplo, quando Mônica se depara com uma realidade não esperada em relação à idade das crianças, em que precisa reorganizar suas aulas e adaptar-se a realidade encontrada, tendo a liberdade de não fazer uso das ferramentas tecnológicas por um tempo, até que as crianças requisitam seu uso novamente. Artur também percebe que possui uma conduta bastante expositiva e precisa rever a condução de suas aulas para centrar mais as atividades nos alunos e não no professor. Ainda há momentos em que Artur se depara com as dificuldades dos alunos para uma determinada ação, como ter que ensiná-los a usar o mouse e teclado, e ainda com relação à ferramenta editor de texto, que necessitou repensar como utilizá-la para o objetivo pretendido.

As tomadas de decisão dos alunos-professores no sentido de solucionarem os conflitos e contradições encontrados proporcionou a estes certa autonomia e segurança na própria capacidade de professor, pois tanto Artur quanto Mônica indicam, nos excertos 23, 50 e 65, os procedimentos que fizeram, como deve-se proceder com relação ao uso dos computadores e com as crianças, aparentando confiança na forma como afirmam suas falas.

Considero então, por meio dos dados apresentados em toda a análise, que o aspecto, de certa forma mais livre de regras, apresentado pelo contexto das oficinas no caso, tenha contribuído para ações e reflexões da própria conduta dos participantes, sem usar justificativas advindas de outros elementos da Atividade, ou seja, apesar dos conflitos e contradições encontrados, houve a superação dos mesmos.

3.3.2 A prática na formação de professores

A prática na formação docente não é um assunto novo e muito vem se discutindo sobre sua importância. Dessa forma vale ressaltar a importância da prática nesta pesquisa com análises que pretendem contribuir ainda mais com as discussões já existentes.

Não somente os alunos-professores passaram por um processo de descobertas de suas próprias potencialidades e/ou conflitos e contradições, como apresentado no decorrer da análise e na subseção anterior a essa, mas também a professora formadora. Os conflitos e contradições vivenciados por ela na Atividade podem refletir uma postura com características de um ensino tradicional, porém o perfil do curso de extensão elaborado pela mesma pretendia trazer algo novo para o meio, apresentando também uma característica inovadora. Conforme Nóvoa (SANTOS *et al*, 2012), a formação inicial de um professor não é tão rápido quanto as mudanças sociais contemporâneas, ou seja, a formação de uma profissão que não é técnica requer tempo, pois a docência é um momento de relações humanas e marcada pela imprevisibilidade que necessita ser respondida caso a caso.

Dessa forma, embora o foco dessa pesquisa seja a formação inicial e não a continuada, pode-se entender que, uma vez que a professora formadora, mesmo com seu tempo de experiência ainda apresenta ter características de um ensino tradicional, o que dizer do tempo de formação dos alunos-professores, que estão em fase inicial. Levando a análise para esse prisma, indico a importância das práticas de regência. Os dados apresentados na análise dessa pesquisa foram resultado, em sua maior parte, de prática, ou seja, a Atividade curso de extensão foi norteadas por três momentos, o curso de preparação para uso de TIC, planejamento e regência nas oficinas, e apesar de apresentar textos teóricos para discussões e debates, os mesmos não foram bem aceitos pelos alunos-professores e a teoria passa a ser trazida novamente nas sessões reflexivas por excertos apresentados pela professora mediadora, resultando em um processo com uma grande quantidade de prática. Prática tanto dos recursos tecnológicos para que os alunos-professores soubessem manuseá-los, como seu uso no ensino de LI com as crianças. E também é na prática que a professora mediadora passa a reconhecer características de suas ações, bem como, o próprio uso de TIC com crianças na prática é novo para ela, apesar de já possuir alguma experiência, como citado em subseções anteriores.

Zeichner (2008) chama a atenção para a importância de o professor entender as razões e racionalidades que desenvolvem em si próprios a capacidade de tomar decisões sobre o que fazer em contexto de sala de aula, considerando as necessidades de aprendizagem dos alunos, e a esse entendimento se chega por meio da reflexão.

Relacionado a isso, os excertos trazidos na análise em subseções anteriores podem apresentar as várias reflexões dos próprios alunos-professores em relação às suas práticas. Artur desencadeia grande número de excertos com considerações sobre o comportamento das crianças mediante as atividades, bem como os resultados produzidos por elas e pondera sobre

como superar situações de tensão e contradições encontradas. Mônica, que trabalhou com crianças em idade diferente da turma de Artur, e vivenciou uma experiência diferenciada devido às ferramentas aprendidas não se apresentarem adequadas àquela faixa etária, também apresenta refletir sobre suas ações e a busca por identificar como proceder com essa realidade nova para ela naquele momento.

As reflexões tecidas por ambos os participantes indicam que o fato de não terem tido o contato direto com referenciais teóricos que embasassem suas condutas, a falta destes foi sanada parcialmente por passagens trazidas pela professora mediadora nos encontros de sessões reflexivas. Era no momento das sessões reflexivas que os alunos-professores traziam suas angústias vivenciadas na sala de aula com a possibilidade de retornarem para suas práticas e modificarem, ajustarem ou ainda permanecerem com seus planejamentos e condutas.

E é essa a característica do curso de extensão que, como apresentam os excertos na análise, promovem a reconstrução da experiência, pois o objetivo era identificar novas possibilidades de ações para os conflitos e contradições que se apresentavam. Como indicam Gimenez, Arruda e Luvuzari (2004), uma perspectiva como essa permite aos professores articularem um consciência mais madura de suas práticas distanciando-se de distorções sociais, culturais e políticas que limitam e frustram seu entendimento.

Assim, o processo de reflexão na etapa final do curso de extensão apresentou-se num *continuum*, no qual o aluno-professor pensava e repensava suas aulas, ações e atitudes de seus alunos constantemente, corroborando Nóvoa (SANTOS *et al*, 2012) quando indica a necessidade de respostas caso a caso e Imbernón (2005) que afirma a importância das especificidades dos contextos e seu reconhecimento. Pela análise apresentada nesta tese é possível perceber a importância de se desenvolver esse hábito nos professores em formação.

Não é intenção minha apresentar essa situação como solução para os problemas dos cursos de Letras indicados no referencial teórico deste trabalho, mesmo porque, como ressaltam Pessoa e Borelli (2011), os formadores de professores devem se conscientizar de que se posicionar de forma crítica reflexiva não significa que irão solucionar os problemas da educação, mas é um caminho para conscientizar o professor de seu papel na sociedade e sua responsabilidade de agente transformador. Dessa forma, os resultados aqui vêm confirmar a importância da prática combinada com a teoria para se chegar à reflexão, e da influência desta nos ajustes e modificações das aulas.

3.3.3 Novas perspectivas de ensino e aprendizagem na formação do professor de línguas

Outra contribuição que pode ser apreendida dos dados analisados refere-se à perspectiva de uso das TIC em aulas de língua. Ao observarmos as análises dos três participantes, é possível perceber que tiveram êxito em suas ações. Mônica apresenta o uso da língua pelas crianças por meio dos vídeos gravados e, embora em seus relatos o trabalho com jogos *online* e o *site* Voki tenham sido cansativos para ela, os alunos também puderam interagir com a língua por meio do computador, contribuindo para seu aprendizado. Artur, por usar mais ferramentas, também tem resultados que apresentam o uso da língua mediado pelo computador e a satisfação dos alunos ao perceberem sua capacidade de produção. E ainda, a professora mediadora, que tem como resultado o desenvolvimento das oficinas por todos os participantes finais do curso de extensão, representados aqui, de certa forma, por Artur e Mônica.

Corroborando Mayrink, Rodrigues e Binholo (2013), a formação inicial tecnológica de professores constitui-se em um desafio para os programas de formação docente, a exemplo do curso de extensão exposto aqui que teve duração aproximada de 100 h/a, considerando todas as etapas, não poderia ser aplicado em uma única disciplina de 60 h/a. Porém faz-se necessário repensar como introduzir essa formação, considerando a importância da experiência com seu uso combinado com momentos de reflexão, pois, segundo ainda as autoras, as tecnologias hoje apresentam um poderoso instrumento de mediação do e no processo de aprendizagem, e os exemplos de produção das crianças apresentados na análise corroboram as assertivas das autoras.

Para Gervai (2004), nesse novo ambiente digital, o papel do professor deve ser de coordenador do processo de aprendizagem ao invés de centralizador de informações. É possível identificar, nas análises apresentadas de Artur e Mônica, que os recursos tecnológicos contribuíram para que ambos descentralizassem as informações, deixando para a ferramenta tecnológica a função de mediar e os dois aparentam, em alguns momentos, apenas coordenar a atividade e dar suporte ao aluno.

Como no exemplo das atividades para criação de vídeo de Mônica, os excertos mostram uma conduta de orientar os alunos para a atividade e, posteriormente, deixava que fizessem dentro de suas condições. Porém, nos momentos de uso do computador os excertos apresentam uma constante presença de Mônica no auxílio aos alunos pela dificuldade que estes apresentavam com o uso do mesmo. Um dos exemplos que pode ser usado de Artur é a

contradição da ferramenta editor de texto: ele percebe que os alunos estão produzindo algo diferente do requisitado, porém não impede que continuem.

Já os excertos da análise da professora mediadora apresentam excessiva preocupação com as regras e é possível que isso possa ter inibido maiores considerações sobre a produção dos mesmos durante a primeira fase do curso de extensão. Todavia, nas análises posteriores dos alunos-professores é possível perceber que também atuou como coordenadora das ações, deixando a cargo dos alunos as decisões.

A partir do exposto até aqui, é possível então indicar que o uso de TIC em aulas de LI pode proporcionar momentos de interação com a língua alvo e pode auxiliar na condução de descentralização de informações pelo professor, além de ser muito atrativo para as crianças, como apresentado nos excertos das análises.

3.3.4 O contato com as crianças do ensino fundamental I

A experiência de trabalhar com crianças, foi bastante significativa para os participantes da pesquisa. Para a professora mediadora, que juntamente com os participantes enfrentou os conflitos e contradições gerados na Atividade, bem como teve seus próprios conflitos. Para Artur, que no início do curso expressou dificuldades em se relacionar com crianças, ao final do curso mostrou-se, através dos excertos apresentados, um professor bastante atencioso e não há excertos que indiquem que houve alguma tensão na relação professor x aluno ou vice versa. Mônica teve que buscar na criatividade outras formas de usar a tecnologia e ainda como combiná-la com outras atividades lúdicas.

No contexto da pesquisa, no ano em que o curso de extensão aconteceu (2013), não havia disciplinas específicas para o uso de TIC no processo de ensino e aprendizagem e tampouco disciplinas que envolvessem o ensino de línguas para crianças no curso de Letras. Dessa forma, a partir dos dados informados pelos alunos-professores, é possível que o curso tenha sido o único contato, na graduação, que os participantes desta pesquisa tiveram com esses dois assuntos.

A experiência também foi nova para a professora mediadora no sentido de ser responsável por esquematizar a organização da teoria e prática para o uso de TIC em aulas de LI e ainda apresentar o universo do ensino de LEC para os alunos-professores.

Ficou claro para os participantes da pesquisa, como aponta Rocha (2009) e Schweikart e Santos (2015), que há uma necessidade de reconfigurar as formas de condução do ensino e aprendizagem de LI, levando-se em consideração suas peculiaridades e especificidades. Nos

excertos de Mônica e Artur é possível perceber as particularidades de cada contexto nos quais foram produzidos resultados diferentes além de se considerar também a idade das crianças. É possível observar nos excertos que a experiência vivenciada por Mônica com as crianças nos mostra como em cada idade, conforme indicado por Leventhal, Silvério e Zajdenweg (2007), há posturas e condutas diferentes em relação à aprendizagem. No caso de Mônica, as crianças de 7 anos ainda não conseguiam identificar o código linguístico, porém nem por isso deixavam de fazer as atividades, apenas necessitavam de mais tempo; já as crianças de 9 tinham um comportamento mais independente. Dessa forma, a aluna-professora precisou se atentar a essa realidade com diferentes especificidades.

Esse momento de prática com as crianças apresentou aos participantes peculiaridades diferentes das observadas em teorias, como por exemplo, o fato das crianças não apresentarem afinidade com o computador e, no caso de Mônica, algumas crianças não estarem alfabetizadas como deveriam para sua idade. A vivência dessas situações, somadas a reflexão e possibilidade de reorganização da aula, promoveu aos participantes a oportunidade de lidar e superar alguns dos conflitos e contradições encontrados na Atividade e, dessa forma, a pesquisa pode contribuir para uma formação profissional dos alunos-professores, como exposto nos excertos finais das sessões de análise de Artur e Mônica, que considera as especificidades de um contexto.

Por fim, este capítulo teve por objetivo apresentar, analisar e discutir os dados levantados com esta pesquisa e no capítulo seguinte, os resultados encontrados nesse processo são retomados e as perguntas de pesquisa efetivamente respondidas à luz das teorias que embasaram este trabalho.

CAPÍTULO 4
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos dados, o texto aqui está organizado no sentido de responder as perguntas desta pesquisa e ainda indicar as possíveis limitações deste trabalho que podem ter influenciado os resultados, bem como a contribuição deste estudo para o campo dos estudos linguísticos, e mais especificamente, na área da Linguística Aplicada.

A primeira pergunta de pesquisa deste trabalho se refere à *quais conflitos e contradições emergem dos participantes de uma Atividade de Curso de Extensão para a formação tecnológica de alunos de Letras* e, por meio da análise do uso que cada participante faz das ferramentas de mediação, procurou-se encontrar tais conflitos e contradições.

Foi possível perceber ao longo da análise que, pelo contexto em que se encontravam, os alunos-professores não contribuíram muito com a efetivação de algumas regras da Atividade e as justificativas para isso recaíam sobre a falta de tempo devido ao excesso de trabalho de disciplinas do curso de Letras bem como o não acesso à internet fora da universidade. As regras que não foram cumpridas, ou foram parcialmente cumpridas foram: a escrita colaborativa, a redação e entrega de planos de aula e o relatório reflexivo. Houve ainda as questões da página do Wikispaces que, embora tivessem sido respondidas, isso só ocorre quando a professora utilizou uma parte de um encontro para que respondessem, mesmo que o encontro estivesse destinado à outra atividade. À esses resultados, somasse a responsabilidade da professora mediadora nas ações iniciais quando aproxima o formato do curso de extensão ao modelo da disciplina de estágio e ao tentar, através da ferramenta Wikispaces, contemplar a escrita dos alunos-professores.

Essas regras da Atividade aparentemente possuem algo em comum: em todas elas os alunos-professores deveriam destinar tempo, deveriam refletir e ainda expressar-se pela escrita. Essas são características também exigidas, por vezes mais e outras menos, por disciplinas do curso de Letras e é possível que os participantes quisessem algo diferente de um curso de extensão, pois participaram de todas as atividades mais práticas, como os encontros em que estudavam e manuseavam as ferramentas.

Dessa forma, a quebra de regras pode estar no conflito dos conceitos científicos da professora mediadora para com o desejo dos alunos-professores do curso que advém de seus conceitos cotidianos. Do conflito relacionado aos conceitos dos participantes emerge uma contradição secundária na Atividade, do elemento sujeito em relação ao elemento regras. Entretanto, essa contradição não chega a alterar o objeto e resultado da Atividade, pois, ao contrário do receio que a professora mediadora apresentava, de que a não evolução das atividades requisitadas pudesse influenciar de forma negativa no uso das ferramentas ao longo

do curso e extensão, não procede, e como resposta para isso, temos a análise de Artur e Mônica para exemplificar.

Embora Mônica tenha produzido menos relatórios e mais enxutos que os de Artur, ela produziu quase todos os planos de aula, e como cita em excertos expostos na análise, isso foi significativo para ela. Ao contrário de Artur, que fez apenas um planejamento formal, porém, redigiu mais relatórios e com mais reflexões, deixando claro que a formação de professores também dependerá das características de cada sujeito, ou seja, Artur e Mônica apresentaram necessidades diferentes em sua formação e o que foi importante e significativo para um, não foi para outro.

Outro conflito que foi possível perceber no processo de análise dos dados refere-se à característica de nativos digitais que teriam as crianças, advinda de pesquisas, mas também de conceitos espontâneos. Contudo, os resultados aqui apresentados demonstraram que em alguns contextos expõe-se uma realidade diferente. No caso das crianças das oficinas de Artur e Mônica, elas apresentaram algumas dificuldades de uso dos computadores e que, no caso de Mônica, veio a configurar-se em uma contradição secundária.

Apesar do interesse e vontade das crianças em usarem o computador, a dificuldade apresentada por elas para seu manuseio fez com que Mônica desistisse de seu uso. Mas, conforme o referencial teórico apresentado aqui na tese, as contradições na TA são a mola propulsora para o desenvolvimento, e dessa forma, para superar essa contradição entre sujeito e ferramenta de mediação, Mônica encontra solução em outra ferramenta tecnológica, o celular, que já havia sido usado no início de suas aulas, e devido aos resultados positivos com a gravação de vídeo das crianças, ela retoma seu uso. E vai além, a pedido das crianças, ela retoma o uso do computador já nas aulas finais da oficina e, mesmo que entendendo que seria cansativo, ela o fez, superando assim a contradição exposta.

Os alunos de Artur também apresentam algumas dificuldades, como exposto por ele nos excertos trazidos na análise, mas provavelmente por serem maiores que os alunos de Mônica, ao serem ensinados a usar o computador, já não requisitavam tanta atenção do aluno-professor. Para Artur, essa situação foi considerada como um conflito entre conceito científico e espontâneo, e não chegou a causar contradição, pois ele permanece com o uso de ferramentas tecnológicas.

Contudo, mesmo permanecendo com o uso das ferramentas tecnológicas, Artur vivencia uma contradição que emerge do uso do editor de texto, o objeto da Atividade da sala de aula é alterado, alterando também seu resultado. Como a contradição se localiza na relação entre os elementos da Atividade, é considerada secundária. À exemplo de Mônica, essa

contradição também é superada, uma vez que Artur reorganiza as próximas aulas e a conduz de forma diferente.

É importante ressaltar aqui que esses conflitos e contradições encontrados nas análises dos dois participantes focais, também podem ser considerados como sendo da professora mediadora, que acompanhava as oficinas como monitora, na maioria das aulas. Assim sendo, quando Mônica se depara em seu primeiro dia de aula, com uma realidade diferente para a qual havia se planejado, também a professora mediadora sente e percebe que seu conhecimento não previa essa situação. Ao estar também com Artur em sala de aula e perceber que os alunos estão produzindo outro gênero textual que não o indicado pelo aluno-professor, entende que há algo para ser revisto. Porém, não há excertos sobre isso nas análises devido às decisões para as soluções serem tomadas pelos alunos-professores e expressas nas sessões reflexivas. Contudo, é inegável que pode ter havido influência da professora mediadora nas ações dos participantes, uma vez que só sua presença já poderia influenciar. Saliento que para ela alguns acontecimentos de sala de aula naquele contexto também eram novos, compartilhando dos conflitos e contradições dos alunos.

Os conflitos e contradições encontrados se apresentaram com função importante para a formação inicial dos alunos-professores, bem como da professora mediadora, e é a partir deles que a segunda pergunta de pesquisa investiga *que contribuições da Atividade do Curso de Extensão para uso das TIC no ensino e aprendizagem de inglês para crianças proporcionar à formação de professores de LI* será respondida.

Os conflitos e contradições que emergiram da tensão entre os elementos sujeito e regras, expostos no primeiro momento da Atividade, não parecem ter causado grande influência no objeto e resultado, como já citado, uma vez que os participantes fazem uso das ferramentas nas oficinas e tecem reflexões sobre seu uso. As possíveis contribuições desses conflitos e contradições são pertinentes à professora formadora que precisou rever seus conceitos, que apresentavam traços de um ensino mais tradicional e elaborar novas formas de apresentar a teoria.

Já os demais conflitos e contradições emanaram da prática nas oficinas, ou seja, quando os participantes são expostos à experiência efetiva da sala de aula. Os conflitos e contradições foram importantes na formação inicial dos alunos-professores, pois, ao terem que lidar com elas e tentar superá-las, os participantes precisavam observar o contexto em que se encontravam, refletiam sobre o que levou a determinado conflito ou contradição e buscavam uma solução. E por meio desse processo, puderam perceber que o uso de TIC não é

por si só sinônimo de sucesso; é necessário que se estude e planeje o que será trabalhado, levando em consideração o contexto em que se está inserido.

Ademais, outra contribuição da Atividade curso de extensão é ter possibilitado aos participantes a superação de alguns aspectos pessoais que eles próprios consideravam empecilho para sua prática como professores. Artur reconhece que é capaz de trabalhar com qualquer faixa etária, pois como ele mesmo indica antes no início do curso, só se via dando aula para adolescentes ou adultos e, ao final desse processo já se vê dando aula para crianças também. E Mônica, que relatou ter insegurança com a LI, já se sente segura para ministrar aulas nessa área.

Quanto à formação tecnológica, embora os dois participantes focais, demonstraram ter conhecimento e experiência em relação ao uso de TIC, ainda não faziam uso para o ensino e/ou aprendizagem, apenas Artur indicara usar para pesquisa. Os conflitos e contradições permitiram que pudessem desenvolver capacidade de solução de possíveis problemas advindo da realidade da sala de aula. Dessa forma, o uso das TIC parece se intensificar em Artur, agora não mais só para pesquisa, mas para aprendizado em geral e para ensino. Para Mônica, o uso das TIC também parece se intensificar, porém para seu uso próprio e para sua formação.

A partir do exposto até aqui, cabe retomar a tese desta pesquisa e analisá-la. A defesa deste trabalho é de a possibilidade de experiência em contexto diferenciado de escola pública somada ao uso de tecnologia pode proporcionar momentos de contradição e conflitos que, por sua vez, podem contribuir para o que o professor em formação inicial aprenda a analisar, de forma reflexiva, o contexto local. Dessa forma, as análises apresentadas ao longo do capítulo de discussão dos dados, apresentam a existência de conflitos e contradições e demonstra as reflexões feitas pelos alunos-professores em busca de resolver as situações, e é possível entender dessa forma que a tese se confirma. Além disso, ainda é pressuposto que esse professor em processo de formação para a profissão poderá interligar tecnologia e ensino de LI, preparando o aluno para interações na sociedade contemporânea. Sobre isso, a análise indica que os participantes conseguem unir esses dois assuntos foco do curso de extensão, e o resultado obtido com as crianças apresentam indícios de interação com a língua alvo e com as ferramentas tecnológicas, representativas da sociedade contemporânea. E quero ainda complementar a tese desta pesquisa, indicando que todo esse processo também corroborou a formação continuada do formador de professores.

Algumas características dessa pesquisa precisam ainda ser mencionadas, como algumas limitações para sua realização. Ao ser oferecido o curso de extensão aos acadêmicos do curso de Letras, a pretensão era que fosse para alunos que estariam cursando o sétimo

semestre, pois estes iniciariam o estágio de regência e dessa forma estariam mais maduros para um curso de curta duração. Mas estes não aderiram ao curso e o mesmo foi oferecido então a outros semestres (quinto e sexto). Essa situação ocasionou algumas mudanças no curso de extensão, como a adoção de textos teóricos, por exemplo, e a exigência da formalidade dos planejamentos, deixando o curso com características mais próximas de uma disciplina do curso, e que não foi muito bem aceito pelos participantes. Porém, ainda outra limitação para a pesquisa se deu pela entrada e saída dos participantes do curso, ou seja, alguns dados iniciais se perderam devido a alguns alunos começarem depois do início. A participação dos alunos era permitida devido a ausência de alguns que não comunicavam se continuariam ou não. Dessa forma, dos aproximadamente 15 acadêmicos que iniciaram, 7 concluíram, e desses, 3 entraram já após o início do curso, o que comprometeu um pouco a coleta de dados inicial.

A não contribuição dos alunos-professores com as regras também dificultou a obtenção de dados para posterior confrontação de informação, e dessa forma deu-se a escolha para análise dos participantes Artur e Mônica devido à quantidade e qualidade de excertos produzidos. Entendo que esses dados poderiam ter sido conseguidos de outras formas, mas provavelmente por ainda estar em processo de desenvolvimento como pesquisadora, novos e diferentes meios de coleta não foram identificados. Outra situação recaí sobre os encontros para planejamento, a essa altura já havíamos chegado às 60h/a indicadas para o curso e para que os participantes permanecessem não era obrigatória a presença, mas foi montado um cronograma para atender os alunos-professores que sentissem necessidade, e nem todos gostavam que esses momentos fossem gravados como os demais. Essas, e outras situações, não são ressaltadas na análise por questões de foco para responder as duas perguntas de pesquisa, pois a cada situação levantada novas análises surgiam e senti necessidade de objetivar a seleção dos excertos.

Além disso, a TA é incorporada a essa pesquisa quando a coleta de dados já se encontrava em andamento, por entender como uma importante ferramenta teórico-metodológica para a análise dos dados, uma vez que, como se pode perceber na subseção de análise, indicou não apenas os elementos que deveriam ser focalizados nesta pesquisa, mas permitiu a compreensão da relação entre os elementos do sistema de Atividade curso de extensão. Não exponho essa informação como uma indicação de limitação da pesquisa; ao contrário, a TA se mostrou importante para todo o processo, mas quero indicar que, se o curso de extensão tivesse sido elaborado considerando a teoria, outros resultados poderiam emergir.

Cabe aqui ainda ressaltar outra grande contribuição deste trabalho, porém de cunho pessoal, meu desenvolvimento como professora pesquisadora, pois houve um processo de reconhecimento de minhas ações durante o processo de análise, de professora que “treinava” a língua, porém que pretendia ações de uso e desenvolvimento da língua. Os cuidados e o nível de consciência que tenho de minhas ações como professora formadora após esse processo aumentaram, e o hábito de minha própria análise permanece.

Por fim, com base no exposto nesta pesquisa e da relevância que o tema possui para o momento sócio-histórico atual na formação de professores de línguas, quero sugerir algumas contribuições para futuras pesquisas na área, a começar por indicar que outras pesquisas apresentem novas propostas para o contexto de ensino público, tanto superior, quanto ensino básico, e que estes se apoiem nos dados aqui apresentados e se envolvam em estudos intervencionistas que possam apresentar novos dados ou corroborar os aqui encontrados.

Ainda, no que se relaciona à TIC, sugiro a continuidade de estudos que deem prioridade a investigar o modo como se dá a formação inicial do professor de línguas para seu uso, e também, como ocorre o seu uso pelos mesmos. Pelos resultados aqui apresentados, que indicam o pouco conhecimento dos alunos de ensino fundamental I para o manuseio de computadores e outras ferramentas tecnológicas, faz-se necessário que se considere pesquisas que apresentem propostas que possam imprimir uma formação tecnológica também para essas crianças.

Também saliento a importância de pesquisas que relacionem o ensino de LI para crianças à formação de professores, ou seja, aos cursos de Letras. Como Nóvoa (SANTOS *et al*, 2012) indica, a formação de professores também é uma formação humana e isso demanda tempo, não acompanhando as mudanças da atualidade, faz-se mister então pesquisa que envolvam a formação de professore de LI à LEC.

Por último, os encaminhamentos aqui indicados procuram dar continuidade as pesquisas sobre os temas abordados nesta tese com o intuito de ampliar e aprofundar o conhecimento que se tem sobre estes atualmente, com a perspectiva de contribuir com a área de formação de professores. E ainda, promover a eles condições para que se sintam preparados para lidar com a realidade tecnológica, que já não é mais nova. Cumpre ainda esclarecer que a concretização deste trabalho não se dá aqui, pois assim como caminhos sugeridos acima, pretendo continuar com pesquisas que possam contribuir para a área da Linguística Aplicada, pois o processo vivenciado por meio desta tese contribuiu para impulsionar e direcionar minha prática como formadora de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAR, M. *The professional stranger*. New York: Academic Press, 1996.

ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ANDRÉ, M.E.D.A. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Caderno CEDES*, Campinas, vol.18, n.43, Dec./1997.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

BAPTISTA, J. B. *Contradições no uso de tecnologias em context de estágio de um curso de Letra: o professor de inglês em formação inicial no ensino superior*. 284f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), PPGEL, IBILCE/UNESP, São José do Rio Preto, 2015.

BEZERRA, A. F. *et al.* O “conflito cognitivo” nas perspectivas sócio-construtivistas e histórico-cultural. Faculdade de Educação – USP, 2005. Disponível em: http://www.paulords.tripod.com/Artigos/index_Copy_6.htm Acessado em 25 de novembro de 2014.

BORG, W. R.; GALL, M. D. *Educational Research*. New York & London: Longman, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília : MEC, SECAD, 2009.

_____, *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. Brasília : MEC, SECAD, 2009.

_____, *Programa Mais Educação: Passo a Passo*. Brasília : MEC, SECAD, 2009.

_____, *Redes de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas*. 1. ed. Brasília : MEC, 2009.

BRASIL. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Orientações Gerais*. Brasília: MEC/SEB, 2005.

_____. *Referenciais para formação de professores*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BURNS, A. *Collaborative Action-Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BURNS, A.; RICHARDS, J. C. Second Language Teacher Education. In: _____. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

BUSSOLETTI, D; MOLON, S. I. Diálogos pela alteridade: Bakhtin, Benjamin e Vygotsky. *Cadernos de Educação*, v. 37, p. 69-91, 2010.

CAMERON, L. *Teaching Language to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

COLE, M. *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press. U. S. 1996.

COLL, C. S. *A aprendizagem escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CROSS, R. Language Teaching as Sociocultural Activity: Rethinking Language Teacher Practice. *The Modern Language Journal*, v. 94, 434-452, 2010.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, vol.48, n.2, jul./dez. 2009.

CUNHA, M. B.; GIORDAN, M. As percepções na teoria sociocultural de Vigotski: uma análise na escola. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.5, n.1, p.113-125, maio 2012.

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo, Edições Loyola, 2003.

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. *Coleção Educação Contemporânea*. Campinas: Autores Associados, 2 ed. rev. e ampl. 2001.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y. et al (Eds.). *Perspectives on Activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2015.

ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, v.14, n.1, p. 133-156, 2001.

ENGESTRÖM, Y., & SANNINO, A. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: a methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, v.24, n.3, p. 368-387, 2011.

FERREIRA, M. M.. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. *Revista Intercâmbio*, volume XXI: 38-61, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2010.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. Belo Horizonte, *Educação em Revista*, vol.26, n.3, dez./2010.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Campinas, *Educação e Sociedade*, v.13, n.113, out.-dez./2010.

GERVAI, S. M. S. Chats em contexto de aprendizagem. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs). *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campina, SP: Mercado das Letras, 2004.

GILLEN, J.; BARTON, D. Digital Literacies: a discussion document for the TLRP-TEL (Teaching and Learning Research Programme-Technology Enhanced Learning) workshop on digital literacies. Lancaster: Lancaster University, 2009. Disponível em: [http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/-\(82cb002e-531a-4841-8381-f64347b0cb1e\).html](http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/-(82cb002e-531a-4841-8381-f64347b0cb1e).html) acessado em 21 de novembro de 2014.

GIMENEZ, T.; ARRUDA, N. I. L.; LUVUZARI, L. H. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise das propostas recentes. *Revista Intercâmbio*, volume XIII, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2004. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3990>. Acessado em 20 de maio de 2015.

GIMENE, T. N.; FURTOSO, V. B. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras e um curso de Letras. *Revista X*, volume 2, 2008.

GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: Avanços e desafios. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. (Orgs.). *Linguagem, Ciência e Ensino: Desafios Regionais e Globais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

GONZÁLES REY, F. L. La cuestión de la subjetividad en un marco histórico-cultural. Vygotsky; presencia y continuidad en el centenario de su nacimiento. In: *Revista Paulista de Psicologia e Educação*, v. 4, p. 87-118, 1998.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.35, n.3, mai./jun. 1995.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5 ed. São Paulo : Cortez, 2005.

JOHNSON, K. E. *Second Language Teacher Education: a social cultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. A Sociocultural Theoretical Perspective on Teacher Professional Development. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. *Research on Second Language Teacher Education*. New York: Routledge, 2011.

JUNIOR, D. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. In: *Psicologia em Estudo*, v. 16, n° 2, p. 181-197, 2011.

LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo, SP: Parábola, 2005.

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

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v.32, n.53, p. 1-25, 2007.

KOMESU, F. C. Blogs e a prática da escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, L. A. XAVEIR, A.C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.110-119, 2004.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. *Digital Kompetanse*. vol.1, p. 12-24, 1-2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang, 2008.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEONTIEV, A. N. *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1978.

LEVENTHAL, L. I.; SILVÉRIO, T.; ZAJDENWERG, R. B. *Inglês é 11: O ensino de inglês no fundamental 1*. Barueri, SP: Disal, 2007.

LIBÂNIO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. Teoria da Atividade Socio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MADRUGA, C.F.; ERNANDES, R. M. R. Formação do professor de língua estrangeira em ambientes virtuais: reflexões sobre a concepção de um minicurso. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais*. São Paulo: Humanitas, 2013.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S. Práticas significativas no ensino e na formação de professores/as de inglês: recriando realidades por meio do estágio no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. In.: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.

C. (Orgs.). *A Teoria da Atividade Socio-Histórico-Cultural e a Escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Formação crítico-reflexiva para professores de línguas em ambiente virtual. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais*. São Paulo: Humanitas, 2013.

MAYRINK, RODRIGUES, BINHOLO. Formação inicial para o ensino em ambientes virtuais de aprendizagem: um experiência de exploração da Plataforma Moodle. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais*. São Paulo: Humanitas, 2013.

McDONOUGH, I.; McDONOUGH, S. *Research Methods for English Language Teacher*. Londres: Arnold, 1997.

MONTE MÓR, W. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. In: SILVA, K. A. *et al.* (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares – volume II*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOTTA, L. M. V. de M. *Aprendendo a Ensinar Inglês para Alunos Cegos e com Baixa Visão: Um estudo na perspectiva da Teoria da Atividade*. 216f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, PUC, São Paulo. 2004.

MOURA, M. L. S. de; RIBAS, A. F. P. Abordagem Sociocultural: algumas vertentes e autores. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 11, n. 1, p. 129-138, jan./abr. 2006.

NÉBIAS, C. Formação do conceito científico e práticas pedagógicas. *Interface*, Botucatu, vol.3, n.4, Fev/1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000100011 acessado em 03 de abril de 2016.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. Lev Vygotsky cientista revolucionário. São Paulo, Edições Loyola, 2 ed., 2014.

OLIVEIRA, E. C. Navegar é preciso! – O uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. IN: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

ORTEGA, L. *Understanding Second Language Acquisition*. Grait Britani: Hodder Education, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. de. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G. de.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALIMÃO, A. C. B. (Org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares – Volume II*. Campinas: Pontes, 2013.

PESSOA, R. R. e BORELLI, J. D. V. P. Linguística Aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R. R. e BORELLI, J. D. V. P. *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011.

PHILLIPS, S. *Young Learners*. Oxford: OUP, 2003.

PINTER, A. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: OUP, 2006.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press. v. 9, n. 5, 2001.

RAMOS, E. M. F. *Introdução à educação digital*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2009.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. São Paulo, *DELTA*, vol.33, n.2, 2007.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. *Anais do Seta*, vol.2, 2008. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/viewFile/327/285> acessado em 10 de agosto de 2013.

ROCHA, C. H. A língua inglesa do ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. UNESP – Campinas, SP, n. 48(2): 247-274, Jul./Dez. 2009.

ROCHA, C. H. *Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. Campinas, SP : [s.n.], 2010.

ROJO, R. (Org.). *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

RUSSEL, D. R. Looking Beyond the Interface – Activity theory and distributed learning. In: DANIELS, H. and EDWARDS, A. (ed.) *The Routledge Falmer Reader in Psychology of Education*. London. UK.: Routledge Falmer. 2002

SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIERREZ, K. D. Activity theory between historical engagement and future-making practice. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIERREZ, K. D. (Eds.). *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SANTOS, L. I. S. e BENEDETTI, Ana Mariza. Professores de Língua Estrangeira para crianças: conhecimento teórico-metodológicos desejados. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. UNESP – Campinas, SP, n. 48(2): 247-274, Jul./Dez. 2009.

SANTOS, L. I. S. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, RS, v.13, n.2, p. 435-465, jul./dez. 2010.

SANTOS *et al.* Face a Face com Nóvoa: Formação inicial e continuada, relevância social e desafios da profissão do professor. *Revista de Letras Norteamericanas*, v.5, n.10, jul./dez. de 2012.

SANTOS, L. I. S.; WEBER, M.; PAVANELLI-ZUBLER, E. P. Letramentos e mídias digitais: (des)apropriação pelas escolas estaduais de Sinop, Mato Grosso, Brasil. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, A. P. P.; STRAUB, L. W. (Orgs.). *Educação e tecnologias digitais da informação e comunicação: discursos, práticas, análises e desafios*. Cáceres, MT: UNEMAT Editora, 2014.

SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Duas décadas do curso de Letras na Unemat/Sinop: reflexões a cerca da formação de docentes de Língua Inglesa. *Revista Contexturas*, n.24, p. 154-170, 2015.

SCHWEIKART, J. F. e SANTOS, L. I. S. Oficinas de língua inglesa para crianças: aprendendo com as tecnologias digitais. *Revista Fólio*, Ed. UESB - BH, v.6, n.2, jul./dez. 2014.

SILVA, I. M. M. Tecnologias e Letramento Digital: navegando rumo aos desafios. *Educação Temática Digital*. Campinas, v.13, n.1, p.27-43, jul./dez. 2011.

SILVERMAN, D. *Interpreting Qualitative Data*. 2 ed. London: SAGE Publications, 2000.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês como língua internacional no Brasil e o lugar da cultura. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008.

STEINER, V. J.; MEEHAN, T. M. Creativity and Collaboration in Knowledge Construcion. In: LEE, C.D.; SMAGORINSKY, P. (eds.). *Vygotskian Perspectives on Literacy Reseach: Constructing meaning through Collaborative Inquiry*, Cambridge: Cambridge University, 2000.

STETSENKO, A. Activity as object-related: resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity. *Mind, Culture ans Activity*, v.12, n1. p.70-88, 2005.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. *O papel dos cursos de Letras na formação do professor de inglês para crianças*. Calidoscópio, Vol. 8, n. 1, p. 65-76, jan/abr 2010.

VAN HUIZEN, P. et al. A Vygotskian perspective on teacher education. *Curriculum Studies*, v. 37, n. 3, p. 267-290, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M.; FREIRE, M. M. (Org.) *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. Londrina, *SIGNUM*, n.15/2, p. 457-480, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLACE, M. *Action-Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psicologia para professores de idiomas: enfoque Del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press, trad. André Valero, 1999.

ZEICHNER, M. K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ANEXO I

FORMULÁRIO PARA ENCAMINHAMENTOS DE CURSOS

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Título do Curso: Língua Inglesa para Crianças por meio das TICs
--

Coordenador Geral do Curso		
Nome: Juliana Freitag Schweikart	Formação/titulação Mestre em Língua Aplicada	Categoria Profissional Professor
E-mail: jufreitag@hotmail.com	Telefone Celular: (66) 9997 2888 Telefone Institucional: (66) 3511 2127	

Unidade de vinculação	<input type="checkbox"/> Coordenação de Campus	<input type="checkbox"/> Programas
	<input checked="" type="checkbox"/> Departamento	<input type="checkbox"/> Núcleos
	<input type="checkbox"/> Instituto ou Faculdade	<input type="checkbox"/> Centro
	<input type="checkbox"/> Reitoria	<input type="checkbox"/> Laboratório
	<input type="checkbox"/> Pró-reitorias	<input type="checkbox"/> Modalidades Diferenciadas de
	<input type="checkbox"/> Projetos	Ensino
Informar o nome da Unidade de vinculação	Departamento de Letras	

<i>Campus</i> Universitário	Sinop
-----------------------------	-------

Período de Realização	Início:04/05/2013	Término:29/11/2013
------------------------------	-------------------	--------------------

Carga Horária do Curso: 100 horas
Categoria:
<input checked="" type="checkbox"/> Presencial – Exige 100% de presença o local do Curso.

- Semipresencial** – Parte presencial, parte à distância.
 A Distância – Curso com presença virtual.

Área Temática Principal: Marque a área mais relacionada ao curso.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Comunicação | <input type="checkbox"/> Cultura |
| <input checked="" type="checkbox"/> Educação | <input type="checkbox"/> Tecnologia e Produção |
| <input type="checkbox"/> Direito Humanos e Justiça | <input type="checkbox"/> Meio Ambiente |
| <input type="checkbox"/> Trabalho | <input type="checkbox"/> Saúde |

Palavras-Chave – Descrever apenas três palavras e não frases

1ª Língua Inglesa

2ª Criança

3ª TICs

PROPOSTA

Resumo da proposta do Curso: (máx. 10 linhas)

Este projeto de curso de extensão propõe-se a um trabalho de auxílio na busca de soluções para um dos grandes problemas contemporâneos da nossa sociedade, a educação pública de base de qualidade. Deparamo-nos atualmente com uma escola que tenta acompanhar as rápidas mudanças e inovações tecnológicas e científicas de um mundo globalizado, e não diferente são as instituições de formação do profissional professor que atuará nessa realidade. Assim, este curso prevê estudos, discussões e análises sobre o ensino de língua inglesa para crianças através de recursos tecnológicos, uma vez que, ao se formarem, os profissionais de letras terão a sua disposição em escolas públicas e/ou privadas laboratórios de informática, que segundo pesquisas ainda não estão sendo bem aproveitadas e alguns cursos de Letras ainda não tem em suas matrizes curriculares disciplinas que envolvam o uso de tecnologias na educação.

Objetivos:

Geral:

Proporcionar aos acadêmicos, conhecimento e prática de recursos tecnológicos para o ensino de língua inglesa para crianças, bem como conhecimento, discussão e análises sobre as formas de aprendizagem de uma língua estrangeira pela criança.

Específicos:

- estudo sobre as formas de aprendizagem da língua inglesa pela criança;
- estudo e prática de recursos tecnológicos e ferramentas proporcionadas pela web 2.0, bem como análises sobre seus possíveis usos no ensino de língua inglesa;
- elaboração e implantação de um plano de ensino em escolas municipais parceiras com crianças do ensino fundamental 1.

Metodologia: (máx. 10 linhas)

A metodologia desse curso tem características de pesquisa-ação, no momento em que os acadêmicos, após estudos e prática sobre o assunto em questão, se disponibilizarão a investigar o espaço em que atuarão, ou seja, as escolas e as crianças e, logo após investigação, elaborarão um plano de ensino, baseado nos aspectos investigados, que será posto em prática para possível auxílio na melhora da qualidade de ensino de língua inglesa em escolas públicas. Outra característica dessa metodologia é que todo esse processo será acompanhado de momentos reflexivos.

Público Alvo: acadêmicos do curso de Letras

Tem limite de vagas: (x)sim () não

Números de vagas: 10

Quantidade estimada para certificados: 10

Cronograma das atividades:

- de março a junho de 2013: encontros semanais de 4 horas para estudos sobre tecnologias e ensino de língua inglesa para crianças;
- julho de 2013: encontros semanais de 3 horas para a elaboração de um plano de ensino a ser aplicado no ensino fundamental;
- de agosto a outubro: aplicação dos planos de ensino em turmas de 3º a 6º ano em escolas municipais;
- novembro de 2013: encontros para reflexão das ações.

Resultados esperados:

Espera-se com esse curso contribuir para a formação acadêmica dos alunos do curso de Letras, para que tenham a possibilidade de ampliar seus conhecimentos na área de ensino de línguas, bem como considerar e saber utilizar uma variedade de recursos tecnológicos em suas futuras aulas, e mesmo em seus possíveis estágios durante o curso de Letras. Espera-se também que os acadêmicos compreendam um pouco mais o universo da criança e suas características de aprendizagem, ampliando assim seu conhecimento sobre como aprendemos.

Equipe de Trabalho (Somente 2 componentes na equipe os demais serão considerados colaboradores)

Nome	Formação/ Titulação	Categoria profissional	Função
Juliana Freitag Schweikart	Doutoranda	Professora	Coordenadora
Albina Pereira de Pinho Silva	Doutoranda	Professora	Colaboradora
Ketheley Leite Freire Rey	Especialista	Professora	Colaboradora

Período de inscrição: 25/02/2013 a 01/03/2013

Local de inscrição: Unemat – campus de Sinop

Local de realização do Curso: Unemat – campus de Sinop

Recursos:

() Taxa de Inscrição

(x) Unemat (especificar tipo): Disponibilidade dos Laboratórios de Informática.

(x) Outras Instituições Parceiras: CEFAPRO; Escola Municipal Jardim Paraíso; Escola Municipal Jurandir de Mesquita.

Sinop, _____ de _____ de 2013.

Nome e Assinatura do Coordenador

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE LETRAS EM PRÉ-SERVIÇO (INICIAL)

Nome:

1. Com que frequência você costuma acessar a internet?

.....

2. Ao acessar a internet você a usa para (pode assinalar mais de uma opção e coloque números por ordem de frequência de acesso, por ex.: se o e-mail for o mais usado, coloque o número 1, se o facebook for o segundo item mais usado coloque o número 2 e assim por diante.):

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> facebook | <input type="checkbox"/> pesquisas acadêmicas |
| <input type="checkbox"/> e-mail | <input type="checkbox"/> chats |
| <input type="checkbox"/> twiter | <input type="checkbox"/> ver/baixar vídeos no youtube |
| <input type="checkbox"/> pesquisas em geral | <input type="checkbox"/> jogos online |
| <input type="checkbox"/> outros: | |

3. Em caso de fazer uso da internet para pesquisas acadêmicas, com que frequência isso ocorre e quais sites você costuma utilizar?.....

.....

4. Já fez uso do recurso de tradução online? Em quais momentos e quais os sites utiliza ou utilizou para isso?.....

.....

5. Utiliza ou utilizou algum recurso tecnológico para estudos/aprimoramento da Língua Inglesa? Quais e com que frequência?

.....

6. Quais outros recursos tecnológicos você costuma usar no seu dia-a-dia (siga o exemplo de resposta da questão 3, indicando números por ordem de maior frequência de uso):

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> celular | <input type="checkbox"/> DVD player |
| <input type="checkbox"/> PC/notebook | <input type="checkbox"/> rádio |
| <input type="checkbox"/> máquina fotográfica | <input type="checkbox"/> aparelho de mp3, mp4, iphone etc. |
| <input type="checkbox"/> data show | |
| <input type="checkbox"/> outros: | |

7. Quais recursos tecnológicos você costuma fazer uso na esfera acadêmica (siga o exemplo de resposta da questão 3, indicando números por ordem de maior frequência de uso):

- | | |
|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> celular | <input type="checkbox"/> data show |
| <input type="checkbox"/> PC/notebook | <input type="checkbox"/> DVD player |
| <input type="checkbox"/> máquina fotográfica | <input type="checkbox"/> rádio |

- () aparelho de mp3, mp4, iphone, etc. () Editor de slide (PowerPoint/Prezzi/etc.)
- () Editor de texto (Word/BrOffice/etc.)
- () outros:
8. Ao fazer uso do aparelho celular, as funções mais utilizadas são (*siga o exemplo de resposta da questão 3, indicando números por ordem de maior frequência de uso*):
- () fazer e receber chamadas () jogar
- () enviar e receber mensagens () tirar fotos
- () ouvir música () fazer filmagens
- () acessar a internet
- () outros:
9. O que você sabe sobre os ambientes/plataformas online *Wikispace* e o *Moodle*?
-
10. Você sabe criar blogs? Já tem algum?
-
11. Há alguma informação sobre seu conhecimento e uso de recursos tecnológicos que você queira informar e que eu não tenha questionado?
-
-

MUITO OBRIGADA!!!!

APÊNDICE B

Questionário II

Questionário relativo ao projeto de pesquisa das oficinas de Língua Inglesa relacionada à tese de Doutorado intitulada (provisoriamente): “A (trans)(form)ação do professor de língua inglesa em formação através do Programa Mais Educação”, do Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada, na linha de Ensino e Aprendizagem de Línguas, da UNESP – Campus de São José do Rio Preto, aplicado pela professora pesquisadora Juliana Freitag Schweikart.

1. Você se lembra dos conteúdos vistos até o momento? Explane de forma breve e sistematizada do que você se recorda.

2. Há algum dos conteúdos vistos que tenha sido novidade para você? Descreva qual(is) foi(ram) esse(s) conteúdo(s).

3. Há algum assunto que você gostaria de aprender e que não foi contemplado em nossos encontros até o momento? Indique e explique o porquê.

4. Qual a sua opinião sobre o ambiente online de redação de textos, fórum e disposição de arquivos, wikispaces? Você acessa com frequência? Por quê?

5. Comente, de forma geral, o que pensa dos encontros, até o momento, para estudos de inglês para crianças através das tecnologias. Dê sugestões de forma de trabalho e/ou conteúdos.

Nome completo do participante: _____

Assinatura: _____

Data: _____

APÊNDICE C
PLANO DE AULA

ESTAGIÁRIO	
ESCOLA	
DATA	
DURAÇÃO	
PÚBLICO ALVO	
TEMA/ASSUNTO	
OBJETIVOS	
METODOLOGIA / PROCEDIMENTOS	1º Momento: Tempo estimado: 2º Momento: Tempo estimado: 3º Momento: Tempo estimado: Formas de Avaliação:
RECURSOS	
APORTE TEÓRICO	
ASSINATURA DO ESTAGIÁRIO	

APÊNDICE D

Roteiro para entrevista após encerramento das oficinas

1. Seu nome
2. Sua formação inicial (fundamental e médio) foi em escolas públicas ou privadas?
3. No momento frequenta mais algum curso ou só a graduação em Letras?
4. O que o(a) motivou a fazer Letras?
5. Em que semestre você está? E está gostando do curso?
6. E você pretende ser professor?
7. Você tem preferência por alguma subárea, digo, literatura, português, inglês ou linguística?
8. E agora após a experiência com o curso, você mudou de opinião?
9. Tem ou teve alguma experiência como professor(a) antes do curso de extensão? Qual/quais disciplinas? Qual/quais séries? *(em caso de 'não' ir para a questão 12)*
10. Como foram/são suas aulas?
11. Você acha que suas aulas poderiam/podem ser melhoradas? Como?
12. Antes do curso, você já conseguia se imaginar de alguma forma professor(a)? E como você se vê agora, após o curso de extensão?
13. Relate e comente sobre suas experiências enquanto aluno(a) de inglês. (Antes do curso)
14. O que você pensava/pensa dos seus professores de inglês do seu ensino básico, ou mesmo na faculdade?
15. Comente sobre as metodologias utilizadas em sala de aula de inglês por seus professores do ensino básico ou da faculdade.
16. Comente sobre ensino de LI para crianças, qual seu conhecimento do assunto antes do curso; (como adquiriu esse conhecimento?).
17. Você faz uso de recursos tecnológicos no seu dia-a-dia? E antes do curso você já fazia?
18. Quais os recursos você utiliza no seu dia-a-dia? Para que e como os utiliza?
19. Mudou alguma coisa no uso de recursos tecnológicos no seu dia-a-dia depois do curso?
20. Comente sobre o uso de tecnologias para o ensino de LI, o que você sabia sobre o assunto antes de participar desse projeto?
21. E hoje, após o projeto qual seu conhecimento, ou o que você pensa sobre o uso de tecnologias para o ensino de LI?
22. Em suas aulas você faz uso de algum recurso tecnológico para o ensino? Quais e como? *(em caso de sim na questão 9)*

23. Antes do curso, como você achava que seria uma aula de Língua Inglesa ministrada por meio de recursos tecnológicos? E agora, sua opinião/conhecimento mudou em algo?
24. Para você, antes do curso, qual é o papel do professor no ensino de LI?
25. E agora, após o curso, essa visão do papel do professor mudou?
26. E o papel do aluno, qual é o papel do aluno na aprendizagem de LI.
27. E após o curso, atualmente, o papel do aluno na aprendizagem de LI.
28. Como você entende/vê a relação experiência e formação, enquanto acadêmico de Licenciatura de Letras.

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 18/09/2016



JULIANA FREITAG SCHWEIKART

AUTORIZAÇÃO INTEGRAL

Nome do autor: JULIANA FREITAG SCHWEIKART

CPF: 688759161-87 **Telefone:** (66) 99997-2888

E-mail do autor: jufreitag@hotmail.com

Autoriza a divulgação deste endereço eletrônico na C@thedra? Sim Não

Dissertação de Mestrado

Tese de Doutorado

Tese de

Livre-Docência

***(Preencher os dados abaixo rigorosamente conforme consta no Exemplar Definitivo:)**

Título: A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS POR MEIO DO USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: CONFLITOS E CONTRADIÇÕES.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação; Formação de professores de línguas estrangeiras; Teoria da Atividade.

Campus: São José do Rio Preto

Programa de Pós-Graduação: Estudos Linguísticos

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Formação de Professores de Línguas.

Orientador: Ana Mariza Benedetti

Coorientador: Leandra Ines Seganfredo Santos

Comissão Examinadora: Profa Dra. Elaine Fernandes Mateus, Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha, Prof Dr. Douglas Altamiro Consolo, Profa. Dra. Solange Aranha

Data da defesa: 18 /08/2016

(X) AUTORIZO a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a publicar em ambiente digital institucional, sem ressarcimento dos direitos autorais, o texto integral da obra acima citada, em formato PDF, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade, em conformidade com o estabelecido pela CAPES (**PORTARIA No- 13, DE 15 DE FEVEREIRO DE 2006**).

Data: 18/09/2016.



Assinatura do(a) autor(a)