

RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA DISCIPLINA SEMIPRESENCIAL: UMA PESQUISA-AÇÃO À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE

Bruna Scheiner Gomes Pimenta

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para a obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada.
Orientadora: Professora Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares.

Rio de Janeiro
Junho de 2013

Pimenta, Bruna Scheiner Gomes

Reconstrução da prática pedagógica em uma disciplina semipresencial: uma pesquisa-ação à luz da Teoria da Atividade/ Bruna Scheiner Gomes Pimenta. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras / Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2013. 153p.

Orientadora: Kátia Cristina do Amaral Tavares

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras.

Referências bibliográficas: f. 114-122.

Anexos: f. 123- 153

1.Educação a distância 2. Modalidade semipresencial 3. Teoria da atividade 4. Conflitos 5.Prática pedagógica II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Letras. III. Título.

Reconstrução da prática pedagógica em uma disciplina semipresencial: uma pesquisa-ação à luz da Teoria da Atividade

Bruna Scheiner Gomes Pimenta
Orientadora: Kátia Cristina do Amaral Tavares

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Prof^a. Dr^a. Kátia Cristina do Amaral Tavares
Orientadora
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Patrícia Nora de Souza Ribeiro
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a. Dr^a. Cristina Jasbinschek Haguenaer
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho a minha família.
Aos meus pais, a minha irmã e ao meu marido
por serem meu porto seguro nas tempestades.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força concedida ao longo dessa caminhada.

A meus pais, por me apoiarem e acreditarem em mim e por seu amor incondicional. A minha mãe por ser minha heroína, minha inspiração e meu fôlego quando precisei. Ao meu pai, por seu amor e por assumir meus compromissos para que eu pudesse escrever. Obrigada por serem meus anjos na terra.

Ao meu marido e melhor amigo, Diogo, pelo amor, compreensão, apoio, zelo e companheirismo em todos os momentos.

A minha irmã, pela alegria, amor, amizade e cumplicidade que marcaram minha vida.

À professora Kátia Tavares, por ser uma orientadora 2.0 compartilhando conhecimento e colaborando para o meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Obrigada por seu profissionalismo, generosidade e conselhos preciosos!

Às professoras Patrícia Nora de Souza Ribeiro e Cristina Jasbinschek Haguenuer por fazerem parte da banca examinadora e por oferecerem contribuições generosas a esta pesquisa.

À professora Selma Faria por seu carinho e incentivo à vida acadêmica.

À professora Sílvia Becher, pelas aulas inspiradoras e pela mão estendida quando precisei.

Às professoras Mariza Russo, Nadir Alves e Ana Carvalho pela acolhida carinhosa na Biblioteconomia.

A minha madrinha Elizabeth, por seu exemplo frente aos estudos e por seu amor.

A minha prima Antonia, por iluminar meu caminho com seu sorriso.

A minha avó Nelci, por suas orações e por seu amor sem medidas.

À tia Denise Bahiense, pelo incentivo à vida acadêmica e pela força em todos os

momentos de minha trajetória pessoal e profissional. Obrigada por me mostrar que sonhos são possíveis.

À tia Luiza Almendra. Obrigada por contribuir para o meu sucesso e para o meu crescimento como pessoa. Sou o resultado da confiança e da força que você me deu.

A todos os colegas de trabalho, diretores, coordenadores e gerentes das instituições de ensino nas quais trabalhei que colaboraram para meu crescimento profissional. Em especial a Ignez Jacob, Flávio Ricardo Barbosa, Cássia Vargas, Cris Moreira, Julie Alvarenga, Raquel Mendes e Andréa Lopes por acreditarem no meu potencial, por seus conselhos valiosos e por sua amizade.

Aos meus sogros, Alice e Fernando, pela torcida animada e constante e pelo carinho.

À tia Zilda e à Rosa, pelo carinho, preocupação e oração.

À Elsy, Ricardo e Ivahn, minha família mexicana, pelo incentivo aos estudos, pelo carinho sem fronteiras e pela amizade verdadeira.

À minha amiga Renata Peres, pela companhia ao longo do mestrado, pelos conselhos, broncas e gargalhadas.

A minhas amigas Luciana Viter e Simone Lima, pelo auxílio tecnológico nos momentos de sufoco e pelas palavras acalentadoras.

Aos amigos Ana Carolina Cardoso, Claudio de Paiva Franco, Juliana Almeida, pelo incentivo e apoio para ingressar no mestrado.

Aos meus amigos do Núcleo de pesquisa LingNet, Carla Lima, Diogo Costa, José Paulo de Araújo, Lilia Gonçalves, Marcia Gherardi, Marcia Kerckhoff, Solimar Silva pelo conhecimento compartilhado.

Aos alunos de Biblioteconomia da UFRJ do 2º e 4º períodos de 2012 por sua presteza e por permitirem minha realização profissional. Muito obrigada!

A todos os meus alunos que, ao longo de minha caminhada profissional, renovaram minhas forças e minha paixão pela educação.

Obrigada a todos por dividirem comigo a alegria desta conquista!

PIMENTA, Bruna Scheiner Gomes. **Reconstrução da prática pedagógica em uma disciplina semipresencial: uma pesquisa-ação à luz da Teoria da Atividade.** Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado é uma pesquisa-ação dentro do paradigma crítico que investigou o desenvolvimento de uma disciplina semipresencial de Inglês Instrumental à luz da Teoria da Atividade. Este estudo tem por objetivo, portanto, identificar conflitos que possam representar oportunidades de mudança e reconstrução na prática pedagógica da professora-pesquisadora e avaliar o que foi feito diante de tais oportunidades. Para iluminar a discussão dos dados gerados, o arcabouço teórico desta pesquisa está organizado com base em uma literatura sobre educação a distância e Teoria da Atividade. Como embasamento teórico para a discussão de educação a distância, deu-se destaque para EaD on-line (BELLONI, 2001; MEDEIROS & AMARAL, 2011; entre outros), EaD semipresencial (DRISCCOLL, 2002; BORGES, 2005, entre outros); novos papéis do professor e do aluno (PRADO & VALENTE, 2002; SANTOS & SILVA, 2009, entre outros); reflexão crítica (SCHÖN, 1995; LIBERALI, 2008, entre outros); ambientes virtuais de aprendizagem (FILATRO, 2008; FRANCO, 2009) e *design* instrucional (FILATRO, 2008). Com relação à Teoria da Atividade, buscou-se construir um panorama histórico apresentando as contribuições de Vygotsky e Marx para a Teoria da Atividade (RUSSEL, 2002; TAVARES, 2004), exemplificando as três gerações da Teoria da Atividade e abordando os conceitos de contradição e conflito para a literatura nessa área (ENGESTRÖM, 1999; LIBERALLI, 2006). Foram utilizados diferentes instrumentos de pesquisa, tais como: questionários, diários de pesquisa e registros de mensagens. Os resultados evidenciam a potencialidade de conflitos para a reconstrução da prática pedagógica e a importância da investigação e reflexão sobre o fazer docente para a transformação de paradigmas educacionais.

Palavras-chave: educação a distância, modalidade semipresencial, Teoria da Atividade, conflitos, prática pedagógica

PIMENTA, Bruna Scheiner Gomes. **Reconstrução da prática pedagógica em uma disciplina semipresencial: uma pesquisa-ação à luz da Teoria da Atividade.** Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

ABSTRACT

The present master's dissertation is an action research belonging to the critical paradigm that investigated the development of an English for specific purposes course based on the blended learning approach in light of activity theory. Therefore, this study aims at identifying conflicts that may represent opportunities for change and reconstruction of the researcher's pedagogical practice. It is also intended to evaluate the actions towards the conflicts. To enlighten the discussion of the data gathered, the framework of this research is organized based on a comprehensive literature on distance education and activity theory. As theoretical basis for the discussion of distance education, emphasis was given on online distance education (BELLONI, 2001; MEDEIROS & AMARAL, 2011; among others), blended learning approach (DRISCCOLL, 2002; BORGES, 2005, among others); new teacher's and student's roles (PRADO & VALENTE, 2002; SANTOS & SILVA, 2009; among others); critical reflection (SCHÖN, 1995; LIBERALI, 2008); virtual learning environments (FILATRO, 2008; FRANCO, 2009) and instructional design (FILATRO, 2008). In relation to activity theory, a historical background was built showing Vygotsky and Marx's importance to activity theory (RUSSEL, 2002; TAVARES, 2004), exemplifying the three generations of activity theory and approaching the concepts of contradiction and conflict to the literature in this area (ENGESTRÖM, 1999; LIBERALLI, 2006). Different instruments were used to gather data such as questionnaires, research diary and online messages log. The data findings indicate the potentiality of conflicts to reconstruct the pedagogical practice and the importance of investigation and reflection about teacher's actions to transform educational paradigms.

Keywords: distance education, blended learning approach, activity theory, conflicts, pedagogical practice

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Taxonomia de mensagens problemáticas (adaptado de O'sullivan & Flanagan, 2003)	25
Quadro 2.	Níveis hierárquicos da atividade e das contradições (TAVARES, 2004)	53
Quadro 3.	Pesquisas nacionais sobre Teoria da Atividade em contextos educacionais mediados por tecnologia (2006-2012)	56
Quadro 4.	Características dos paradigmas baseados nas obras de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) e Arnal, Rincón e Latorre (1992)	62
Quadro 5.	Descrição dos instrumentos de geração de dados	79
Quadro 6.	Abreviaturas dos tipos de instrumentos de geração de dados	80
Quadro 7.	Contradições/conflitos envolvendo objeto	88
Quadro 8.	Contradições/conflitos envolvendo instrumentos mediadores	94
Quadro 9.	Contradições/conflitos envolvendo regras	99
Quadro 10.	Contradições/conflitos encontrados no Sistema de atividade Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental	100
Quadro 11.	Resumo da análise de dados	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Número de usuários do Moodle de 2006 a 2012	34
Figura 2.	Área de trabalho do administrador/professor no Moodle com a edição de página selecionada	36
Figura 3.	Bloco “Participantes”; tela com usuários	37
Figura 4.	Perfil do aluno no Moodle	37
Figura 5.	Opção de busca em fóruns no Moodle	38
Figura 6.	Bloco “Administração” no Moodle	38
Figura 7.	Recursos disponibilizados na lateral direita do Moodle	39
Figura 8.	Fases do processo de <i>design</i> instrucional com base em Filatro (2008)	40
Figura 9.	Mudança do processo simples de estímulo-resposta para a mediação proposta por Vygotsky	46
Figura 10	Reformulação do modelo de mediação de Vygotsky pela Teoria da Atividade	46
Figura 11.	Modelo da Teoria de Atividade da segunda geração por Engeström (1987)	48
Figura 12.	Modelo da Teoria de Atividade da terceira geração (ENGESTRÖM, 1999)	50
Figura 13.	Representação das etapas da pesquisa-ação (adaptado de Brighton & Moon, 2007, p.25)	66
Figura 14.	Visualização do ambiente on-line do curso no Moodle	70
Figura 15.	Bloco de informação (0): Orientações sobre o curso	70
Figura 16.	Bloco de informação (1)- Gêneros textuais	71
Figura 17.	Bloco de informação (2): Fórum	71
Figura 18.	Blocos de informação (3): Exercícios on-line 1	72
Figura 19.	Blocos de informação (5): Exercícios on-line 2	72
Figura 20.	Blocos de informação (6): Exercícios on-line 3	72

Figura 21.	Bloco de informação (4): Glossário coletivo	73
Figura 22.	Bloco de informação (7): Exercício Final	73
Figura 23.	Bloco de informação (8): Questionário	74
Figura 24.	Bloco de informação (9): Avaliação Final/ Prova	74
Figura 25.	Bloco de informação (10): Notas	75
Figura 26.	Sistema de atividade Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Número de mensagens por alunos no fórum “Estratégias de leitura” 95

ABREVIATURAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CMS	Course Management System
EaD	Educação a Distância
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LMS	Learning Management System
NTICs	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
SGC	Sistema de Gerenciamento de Curso
SGA	Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem
TA	Teoria da Atividade
TIs	Tecnologias da informação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. EDUCAÇÃO MEDIADA POR NOVAS TECNOLOGIAS	21
2.1. EaD, EaD on-line e modalidade semipresencial	21
2.2. Novos papéis do professor e aluno e a reflexão crítica	28
2.3 Ambiente Virtual de Aprendizagem	33
3. TEORIA DA ATIVIDADE	43
3.1. A importância de Vygotsky e Marx	43
3.2. As gerações da Teoria da Atividade	45
3.3. Os conceitos de contradição e conflito	52
4. METODOLOGIA DE PESQUISA	58
4.1. Ponto de partida e caracterização da pesquisa	58
4.1.1. A pesquisa-ação	64
4.2. Contexto e participantes de pesquisa	68
4.3 Instrumentos e procedimentos para a geração de dados	76
4.3.1. Diários da professora-pesquisadora	77
4.3.2 Registro de mensagens no fórum	77
4.3.3 E-mails	78
4.3.4 Questionário	78
4.4. Procedimentos de análise de dados	80
5. ANÁLISE DE DADOS	82
5.1 Sistema de atividade	82
5.2 Respondendo à primeira pergunta de pesquisa	87
5.2.1 Contradições/conflitos envolvendo objeto	88
5.2.2 Contradições/conflitos envolvendo instrumentos mediadores	89
5.2.3 Contradições/conflitos envolvendo regras	94
5.3 Respondendo à segunda pergunta de pesquisa	101
5.3.1 Mudanças envolvendo objeto	102
5.3.2 Mudanças envolvendo instrumentos mediadores	103
5.3.3 Mudanças envolvendo regras	106
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS	123
Anexo 1 –Folha com ementa do curso de Inglês Instrumental	124
Anexo 2 - Pedido de autorização para uso dos dados gerados no ambiente on-line	125
Anexo 3 - Informativo do início da greve	126

Anexo 4- Mensagem da professora sobre a greve	127
Anexo 5- Anúncio do fim da greve	128
Anexo 6- Calendário pós-greve	129
Anexo 7- Questionário de avaliação da disciplina Inglês Instrumental	130
Anexo 8- Diário de planejamento 1	132
Anexo 9- Diário de planejamento 2	133
Anexo 10- Diário de planejamento 3	134
Anexo 11- Diário de planejamento 4	135
Anexo 12- Diário de planejamento 5	136
Anexo 13- Diário de planejamento 6	138
Anexo 14- Diário de planejamento 7	139
Anexo 15- Diário de planejamento 8	140
Anexo 16- Diário de planejamento 9	141
Anexo 17- Diário de planejamento 10	142
Anexo 18- Diário de aula 1	143
Anexo 19- Diário de aula 2	144
Anexo 20- Diário de aula 3	145
Anexo 21- Diário de aula 4	146
Anexo 22- Diário de aula 5	147
Anexo 23- Diário de aula 6	148
Anexo 24- Diário de aula 7	150
Anexo 25- Diário de aula 8	151
Anexo 26- Diário de aula 9	152
Anexo 27- Diário de aula 10	153

1. INTRODUÇÃO

Vive-se um período marcado pela presença das novas tecnologias de informação e comunicação em todas as esferas da sociedade. Notebooks, tablets e smartphones fazem parte do cenário cotidiano das relações sociais. Com a redefinição de conceitos de tempo e espaço, cada vez mais, as pessoas conectam-se ao mundo das informações e novos meios de comunicação integram o mundo em redes globais de interação e troca.

Com o desenvolvimento de tecnologias e com a internet, o dilúvio informacional apontado por Lévy (1999) só tende a intensificar-se. Hoje é possível ir além do uso das ferramentas de busca de informação. Esse espaço de produção, armazenamento e transmissão de informações e conhecimento - o ciberespaço - torna possível comprar, vender, participar de congressos, inscrever-se em eventos, compartilhar arquivos, encontrar amigos, baixar música entre outros.

A educação também é influenciada e influencia esse novo espaço. As tecnologias estimulam o desenvolvimento de novos paradigmas educativos, o re-pensar de visões sobre educação, a redefinição de papéis de professores e alunos, a construção de ambientes coletivos de aprendizagem e a experiência com novas modalidades de ensino (PALLOFF & PRATT, 2002; LÉVY, 1999).

As novas tecnologias aparecem no cenário pedagógico como ferramentas de produção e divulgação de saberes, contribuindo para a expansão de redes de conhecimento. Oferecem ainda a possibilidade de criação de um espaço de convivência virtual e interação, que são fatores importantes na construção do conhecimento, representando o outro e a troca. A Internet, portanto, estimula os alunos pela novidade e por oferecer a possibilidade de maximizar o aprendizado (OLIVEIRA ET.AL, 2004).

Assim, a utilização de tecnologias da informação (TIs) em ambientes educacionais possibilita o estabelecimento de novos paradigmas. Contudo, “a simples disponibilização, via Internet, das ferramentas de interação não será suficiente para que se institua um ambiente efetivamente interativo de aprendizagem” (OLIVEIRA et al, 2004, p.11). A tecnologia por si só é apenas uma ferramenta já que seu caráter pedagógico dependerá de como será usada no ambiente educacional. A tecnologia deve ser empregada de forma a propor novos contextos educacionais que valorizem a interação e a colaboração na construção do conhecimento.

Com a internet é possível realizar cursos sem precisar deslocar-se e com um custo reduzido se comparado aos presenciais. Logo, a falta de tempo das pessoas faz com que elas recorram à educação a distância (EaD) como alternativa para iniciar, continuar ou concluir seus estudos. A educação a distância tem se expandido entre os alunos de ensino superior conforme aponta estatísticas do INEP de 2011. Contudo, Faveiro e Franco (2006) relatam que, apesar da expansão, a evasão constitui-se o maior problema da educação a distância. Um dos motivos levantados pelos autores é a falta de interação entre educadores e educandos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Assim sendo, tentando minimizar os problemas da EaD exclusivamente on-line, parece que recorrer a uma postura mais flexível na educação seja mais apropriado. Seguindo esse raciocínio, Mota (2010) avalia que a incorporação de elementos das modalidades de ensino- presencial e do ensino a distância- é a melhor opção diante da tentativa de oferta de uma “educação compatível com o mundo contemporâneo” (p.2). Logo, a tendência educacional e corporativa é oferecer cursos on-line que incorporam atividades do meio presencial como, por exemplo, trabalhos em grupo e oferecer cursos que usam atividades associadas à modalidade a distância. Dessa forma, a modalidade semipresencial de educação caracteriza-se, entre outros aspectos, por misturar elementos presenciais e a distância. Essa mistura, entretanto, precisa ser feita repensando a relação ensino-aprendizagem e como diversos recursos podem funcionar juntos a fim de proporcionar uma experiência que atenda aos objetivos da aprendizagem do aluno.

Atualmente, sou professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro e ministro aulas de Inglês Instrumental para o curso de Biblioteconomia. Enxerguei nesse contexto uma possibilidade de integrar o presencial e o virtual de maneira a proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa aos meus alunos. Assim, esta pesquisa tem por objetivo investigar o desenvolvimento de uma disciplina semipresencial de Inglês Instrumental à luz da Teoria da Atividade identificando, para isso, conflitos ou contradições que possam representar oportunidades de mudança na minha prática pedagógica.

A partir de uma fundamentação teórica sobre educação a distância e Teoria da Atividade, busca-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que contradições ou conflitos foram identificados pela professora-pesquisadora, ao longo e ao final do curso, como oportunidades de mudança e reconstrução de sua prática pedagógica (seja no curso em foco ou em próximos cursos)?
2. O que foi feito diante das oportunidades de mudança e reconstrução da prática percebidas pela professora-pesquisadora? Por quê?

Com base nos princípios da Teoria da Atividade (ENGESTRÖM, 1987, 1999; RUSSELL, 2002; TAVARES, 2012), conflitos e contradições são vistos aqui como força motriz da mudança e do desenvolvimento em sistemas de atividade. Para Engeström (1987; 1999), conforme apontado por Tavares (2012), “o estudo de contradições manifestadas por meio de problemas e superadas através de inovações proporciona *insights* mais significativos acerca do sistema de atividade do que o estudo de interações estáveis”. Insatisfação, questionamento e conflito são essenciais à noção de desenvolvimento de Engeström, que acredita que a transformação da prática nasce deles (TAVARES, 2012).

Apesar de alguns autores distinguirem contradição e conflito, caracterizando contradições como tensões estruturais acumuladas historicamente no sistema de atividade que podem gerar conflitos (ENGESTRÖM, 2001), tal distinção não é feita nesta dissertação por entender que tanto contradições quanto conflitos (advindos ou não de contradições) podem proporcionar oportunidades de reconstrução da prática, foco desta investigação.

Ao tentar responder às perguntas de pesquisa, espero contribuir não apenas para o aprimoramento do próprio curso quando for oferecido novamente, mas para o levantamento de questões importantes para o desenho de cursos semipresenciais, bem como para a reflexão de docentes que atuam nessa modalidade.

Destaco que esta pesquisa foi realizada no âmbito do núcleo de pesquisa Linguagem, Educação e Tecnologia – LingNet (www.lingnet.pro.br) do Programa Interdisciplinar de Língua Aplicada da UFRJ, no qual se investigam processos interativos e práticas discursivas em contextos multimidiáticos e digitais, especialmente em contextos de ensino e aprendizagem. Esta dissertação situa-se na área de Língua Aplicada por ser uma pesquisa que investiga, através da análise de dados de linguagem, um contexto de ensino-aprendizagem de língua em que a professora-pesquisadora e os alunos interagem presencialmente e via Internet.

Para apresentar a investigação conduzida, esta dissertação foi organizada em cinco capítulos: (a) um capítulo de revisão de literatura sobre educação a distância e modalidade semipresencial; (b) um capítulo de revisão de literatura sobre Teoria da Atividade; (c) um capítulo de metodologia de pesquisa; (d) um capítulo de análise dos dados da pesquisa conduzida e (e) um capítulo para considerações finais.

Após este capítulo de introdução, apresento o primeiro capítulo de fundamentação teórica intitulado “Educação a distância” (Capítulo 2). Ele foi dividido em três seções. Começo por um breve panorama histórico da EaD a nível nacional e internacional destacando os desafios dessa nova forma de educação e traçando considerações sobre a EaD on-line (LÉVY, 1999; MEDEIROS & AMARAL, 2011; PETERS, 2001; GARRISON, 2000; BELLONI, 2001; AZEVÊDO, 2000). Abordo, também, questões relativas a educação semipresencial (MARTYN, 2003; TAYEBINIK & PUTEH, 2012; BEHRENS, 2010; DRISCCOLL, 2002; BORGES, 2005).

Na segunda seção, focalizo os novos papéis do professor e do aluno trazidos pela mudança do paradigma educacional até então centrado no professor como figura transmissora do conhecimento (PRADO & VALENTE, 2002; ALMEIDA, 2003; SANTOS & SILVA, 2009; KONRATH ET AL, 2009; ALARCÃO, 2004; PERRENOUD, 2000; BELONI, 2001; GUNAWARDENA, 1992). Destaco ainda a importância da reflexão crítica fundamentando as ações pedagógicas do professor. (VAN MAANEN, 1977; LIBERALI, 2008; TAVARES, 2001; SCHÖN, 1995; PALLOFF & PRATT, 2005).

Para construir o curso semipresencial, precisei aprender sobre ambientes virtuais de aprendizagem e seu gerenciamento. Assim, na terceira seção discorro sobre AVAs e apresento a plataforma Moodle, que foi utilizada no curso investigado, e suas ferramentas (FILATRO, 2008; FRANCO, 2009; WILLIAMS, 2005). Destaco também o papel do planejamento de cursos semipresenciais e o papel do professor em tal processo à luz do *design* instrucional (FILATRO, 2008).

O capítulo 3 traz uma fundamentação teórica sobre a Teoria da Atividade enquanto sistema conceitual de análise. O capítulo está dividido em três seções. A primeira delas apresenta as contribuições de Vygotsky e Marx para a Teoria da Atividade (RUSSEL, 2002; SCHETTINI, 2009; TAVARES, 2004). A segunda seção introduz as três gerações da Teoria da Atividade e os cinco princípios da Teoria da Atividade apresentados por Engeström (HAWI, 2005; VYGOTSKY, 1978; TAVARES, 2004; ENGESTRÖM, 1987; RUSSEL, 2002; ENGESTRÖM, 1999; MATEUS, 2005;

LIBERALLI, 2006). A última seção analisa os níveis hierárquicos da atividade e das contradições e revela a importância dos conflitos na Teoria da Atividade.

O capítulo 4 oferece uma descrição da metodologia de pesquisa adotada nesta dissertação. Esse capítulo divide-se em quatro seções. Inicialmente, na seção 4.1, retomo as perguntas de pesquisa e descrevo tanto o paradigma de pesquisa adotado (crítico) quanto o tipo de pesquisa que caracteriza este estudo (pesquisa-ação). Em seguida (seção 4.2), descrevo o contexto e caracterizo os participantes da pesquisa: os alunos e eu, a professora-pesquisadora. Na terceira seção (4.3), ocorre a descrição dos instrumentos de pesquisa- diários da pesquisadora, registro de mensagens no fórum, e-mails e questionário- e dos procedimentos adotados para a geração de dados. Na última seção (4.4), o procedimento para análise de dados é revelado.

O capítulo 5 é dedicado à interpretação dos dados e busca responder às duas perguntas de pesquisa. O sistema de atividade em foco (Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental) foi descrito e, a partir de aspectos recorrentes nos dados gerados, foi feita uma análise de núcleos de significados que permitiu a organização e análise dos dados em si.

No capítulo 6, faço as considerações finais a respeito desta investigação, discuto seus resultados e limitações e sugiro propostas de investigação para pesquisas futuras.

Nos anexos, é possível encontrar a ementa da disciplina, o pedido de autorização de pesquisa, o informativo do início da greve de professores da UFRJ, o calendário pós-greve, o questionário respondido pelos alunos e os diários da professora-pesquisadora.

Destaco que esta pesquisa foi realizada no âmbito do núcleo de pesquisa Linguagem, Educação e Tecnologia – LingNet (www.lingnet.pro.br) do Programa Interdisciplinar de Língua Aplicada da UFRJ, no qual se investigam os processos interativos e práticas discursivas em contextos multimidiáticos e digitais, especialmente em contextos de ensino e aprendizagem.

2. EDUCAÇÃO MEDIADA POR NOVAS TECNOLOGIAS

Por investigar uma disciplina semipresencial composta por uma parte presencial e outra desenvolvida em um AVA trago (cf. Introdução), neste capítulo, questões referentes à educação mediada por novas tecnologias. No próximo capítulo, apresento uma revisão de literatura acerca da Teoria da Atividade.

O presente capítulo se divide em três seções. Na primeira seção, é conduzida uma breve discussão sobre os acontecimentos que marcaram o surgimento da EaD bem como características da educação on-line e da modalidade semipresencial (seção 2.1). A seguir (seção 2.2), problematizo os papéis dos professores e alunos- protagonistas do processo educacional- na educação mediada por novas tecnologias, destacando a importância da reflexão crítica. Por fim, discorro sobre o conceito de ambiente virtual de aprendizagem e sobre a importância de seu planejamento para o desenvolvimento de um curso semipresencial (seção 2.3).

2.1 EaD, EaD on-line e modalidade semipresencial

“O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” Com essas palavras, o artigo 80 da lei 9.394 de dezembro de 1996 é escrito marcando a entrada e oficialização do ensino a distância como modalidade integrada ao sistema regular de ensino.

O que seria educação a distância? Como podemos definir essa modalidade de ensino? Keegan (1990 apud HOLMBERG, 2005) tentando demarcar as fronteiras entre educação a distância e ensino-aprendizagem tradicional, identificou cinco características que ajudam a definir a EaD, a enumerar: (1) quase-total separação entre aluno e professor durante o processo de aprendizagem; (2) presença de uma organização educacional no preparo de materiais e de oferta de serviços de apoio ao aluno; (3) uso de mídia técnica ligando professores e alunos; (4) disponibilidade de comunicação nos dois sentidos e (5) ensino individualizado/customizado. Para Belloni (2001), a educação a distância caracteriza-se pela interação indireta aluno-professor que deve ser mediatizada por uma combinação de suportes tecnológicos. Nota-se que as duas definições trazem em comum a intervenção de um suporte técnico de comunicação na

interação aluno-professor.

Apesar da sua oficialização em 1996 no Brasil, a EaD é uma prática secular que, como veremos a seguir, incorporou características de cada momento histórico redefinindo-se conforme o desenvolvimento da sociedade. A carta, o rádio, a televisão e a internet. O desenvolvimento da Ead acompanhou o desenvolvimento dos meios de comunicação que lhe dão apoio.

Acredito que, para tentar entender como a EaD foi estruturada no Brasil, torna-se necessário, em primeiro lugar, relatar como essa modalidade de ensino surgiu e se desenvolveu no mundo. Para isso, um breve resumo histórico será apresentado. É importante colocar que qualquer tipo de seleção de eventos será incompleta e suscetível a críticas. Além disso, o recorte adotado privilegiou aspectos sociais, políticos e econômicos que influenciaram o desenvolvimento da EaD (MEDEIROS & AMARAL, 2011).

Para alguns autores, o surgimento da EaD está nas mensagens escritas de difusão do cristianismo nas civilizações antigas. Algumas delas, registradas na Bíblia, como as epístolas de São Paulo às comunidades da Ásia Menor ensinavam como um cristão deveria viver dentro da doutrina (ALVES, 2011). Outros acontecimentos podem ser historicamente considerados marcos nessa modalidade como, por exemplo, o surgimento da imprensa no século XV.

O surgimento da EaD está, portanto, diretamente relacionado ao surgimento da escrita e ao cenário propício criado pela invenção da imprensa e do correio já que por meio da troca de correspondências era possível comunicar-se com quem estivesse fisicamente distante. Conforme Lévy (1999) aponta, foi a partir do espaço até então desconhecido das sociedades orais, e aberto pela escrita, que pessoas começaram a comunicar-se por mensagens.

O primeiro registro de movimentos organizados de EaD aconteceu no século XVII e já contava com o serviço dos correios. Tratava-se da oferta de um curso de taquigrafia em um anúncio de jornal da cidade de Boston. A partir desse momento, alguns acontecimentos marcam a trajetória da EaD. Medeiros e Amaral (2011, p.8) listam dezenove datas importantes. Eu, porém, citarei apenas cinco a fim de não me estender no percurso histórico.

1840 – Criação, no Reino Unido, das Faculdades Sir Isaac Pitman, que constituem a primeira escola por correspondência na Europa.

1881 – Oferta, pelo primeiro reitor e fundador da Universidade de Chicago, William Rainey Harper, de um bem-sucedido curso de Hebreu por correspondência.

1938 – Fundação, no Canadá, do Conselho Internacional para Educação por Correspondência (ICDE), objetivando a criação de ações internacionais para a oferta de programas em EaD.

1946 – Oferta dos primeiros cursos superiores em EaD pela Universidade da África do Sul.

1969 – Criação da Open University no Reino Unido, que se torna uma das mais importantes referências em EaD.

Nem sempre a EaD foi vista sob olhares positivos da inclusão, promoção de oportunidades e compartilhamento do saber. Por certo tempo, a EaD foi vista como opção para quando a educação presencial falhasse e como uma modalidade de ensino de baixa qualidade e segunda categoria. A EaD era considerada uma alternativa para a camada pobre da população (AZEVEDO, 2000). No Brasil, as primeiras ações em prol da EaD utilizavam além do correio, o rádio e a televisão como meios de divulgação. As tecnologias tradicionais de comunicação em massa favoreceram a democratização do acesso à educação. Algumas datas importantes referem-se a :

1934– Fundação da Rádio-Escola Municipal no Rio de Janeiro, posteriormente, Rádio MEC, por Roquette-Pinto. A iniciativa combinava programas radiofônicos com pequenos textos impressos.

1960 – Início do Movimento de Educação de Base (MEB), através do qual, Igreja e Governo Federal desenvolviam programação educativa através do rádio.

1970 – Início do Telecurso, pela Fundação Roberto Marinho, voltado ao ensino Fundamental e, posteriormente, Médio.

2000 – Criação do Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ) com o objetivo de oferecer cursos de graduação a distância, na modalidade semipresencial para todo o Estado do Rio de Janeiro.

2006 – Criação da Universidade Aberta do Brasil, um consórcio de Universidades públicas para a oferta de educação superior.

(MEDEIROS; AMARAL, 2011, p.10)

A troca de materiais impressos via correio, marcou o que alguns autores (PETERS, 2001; GARRISON, 2000) chamam de primeira geração de EaD que historicamente compreendeu o período de 1850 a 1960. Nessa geração, o aluno se comunicava apenas com o professor não havendo interação aluno-aluno.

A segunda geração data de 1960 a 1985 e foi caracterizada pela incorporação da televisão e da fita cassete de áudio e posteriormente de vídeo. Segundo Belloni (2001), apesar da existência de encontros presenciais ou serviços como a tutoria, por exemplo, a interação entre professor e aluno é reduzida nas duas primeiras gerações de EaD, pois não há a preocupação tão forte do sistema com a aprendizagem.

Já a partir de 1985, com o desenvolvimento dos meios técnicos-científicos-informacionais, um novo modelo de EaD foi constituído: a EaD virtual ou EaD on-line. A terceira geração ficou conhecida também como geração digital devido ao uso do computador e de recursos associados à informática. Na sequência, apontarei algumas vantagens e algumas limitações da EaD on-line para depois propor a educação semipresencial.

A EaD on-line oferece a possibilidade de reunir em uma mídia os três tipos de comunicação: um-para-um, um-para-muitos e muitos-para-muitos. O desenvolvimento da internet possibilitando maior interação entre as pessoas modificou o status da EaD. Com a EaD on-line, foi possível, por exemplo, a formação de comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa, ou seja, grupo de pessoas que podem “aprender junto com outros, interagindo com muitos, independente do tempo e do lugar de cada um” (AZEVEDO, 2000, p.1).

Atualmente, a informação “envelhece” mais rápido fazendo com que materiais didáticos tornem-se obsoletos rapidamente. Assim, outra vantagem da EaD on-line apontada por Azevêdo (2000) é a possibilidade de atualização de materiais sem custos elevados já que produção, reprodução e distribuição de material didático para ensino a distância convencional demandam altos custos.

Apesar da modalidade on-line oferecer benefícios para professores e alunos, assim como outros tipos de EaD, algumas pesquisas apontam limitações quanto ao seu uso. A exigência de momentos presenciais em partes de processos avaliativos é regulamentada por lei e existe pelo fato de educadores acreditarem no risco de fraudes em avaliações (SEGENREICH, 2006). Esse risco está presente tanto na educação presencial como na educação a distância. Assim, busca-se no presencial uma forma de assegurar a integridade da avaliação. Nota-se, portanto, que ainda é preciso que pesquisas e estudos sejam feitos no sentido de debater formas de avaliação a distância que permitam o uso de maneira integral das potencialidades e ferramentas dessa modalidade de ensino.

O pouco contato com professores é salientado por Galusha (1997) como uma limitação apontada por alunos. A interação ainda está associada ao contato físico observado na sala de aula tradicional. Os alunos acreditam que a interação face-a-face com instrutores e colegas afeta positivamente o sucesso na aprendizagem, o que resulta na resistência de alguns em abandonar tal tipo de interação social (SCHMIDT & GALLEGOS, 2001).

Além disso, alguns autores questionam os benefícios da comunicação mediada por computador. Esse questionamento é motivado pela existência de *flames*-comportamentos comunicativos hostis e agressivos (O'SULLIVAN & FLANAGIN, 2003). O'sullivan e Flanagin (2003) e Turnage (2007) apresentam diversas definições de pesquisadores para *flames*. Sendo algumas delas *mensagens incendiárias, comentários provocativos, ataques maldosos, interação antissocial e expressão hostil de fortes emoções e sentimentos*.

Nem sempre o destinatário da mensagem ou o observador entendem um determinado comportamento comunicativo como um ataque. Dessa forma, O'Sullivan e Flanagin (2003) desenvolveram uma taxonomia de mensagens problemáticas (cf. Quadro 1) para contextualizar a comunicação nos casos que implica comportamentos de *flaming*.

Perspectiva			Comentários
Remetente	Destinatário	Observador	
Apropriado	Apropriado	Apropriado	Mensagens construídas claramente de acordo com normas de comunicação compartilhadas por todas as partes.
Apropriado	Apropriado	Transgressão	Mensagens construídas claramente de acordo com normas locais compartilhadas pelos participantes, mas que violam as normas do observador. Exemplos: sarcasmo; piadas; jogos de palavras.
Apropriado	Transgressão	Apropriado	Mensagem do remetente vista como inapropriada pelo destinatário, talvez devido ao não-compartilhamento de normas relacionais. Mas, vista como apropriada para as normas do observador. Má- interpretação por parte do destinatário. Não-alinhamento de normas.
Apropriado	Transgressão	Transgressão	Mensagem do remetente vista como imprópria pelo destinatário e pelo observador. Tal fato pode ser justificado pela falta de sensibilidade ou conhecimento do remetente da existência de normas relevantes para o relacionamento e sistema social.
Transgressão	Apropriado	Apropriado	Remetente tem intenção de violar as normas, mas ninguém entende a mensagem como violação. Tentativa fracassada de <i>flame</i> .
Transgressão	Apropriado	Transgressão	Remetente tem intenção de violar normas. Destinatário não percebe a violação, apesar do observador entender a mensagem como tal. Um <i>flame</i> não percebido.
Transgressão	Transgressão	Apropriado	Violação das normas aparente para o remetente e para o destinatário. A mensagem pode ser considerada um <i>flame</i> interno.
Transgressão	Transgressão	Transgressão	Todos entendem a mensagem como violação das normas e como um <i>flame</i> autêntico.

Quadro 1. Taxonomia de mensagens problemáticas (adaptado de O'sullivan & Flanagin, 2003)

Por outro lado, assim como as mensagens aparentemente hostis podem ter motivações anti-sociais, elas podem representar iniciativas funcionais e pro-sociais (O'SULLIVAN & FLANAGIN, 2003). McCormick e McCormick (1992), por exemplo, apontam que mensagens entendidas como agressivas ou inapropriadas podem significar uma busca por uma relação mais estreita e próxima com o grupo. Logo, as normas de inetrção e sua possível violação podem ser vistas como formas dos indivíduos alcançarem seus objetivos interacionais e relacionais (O'SULLIVAN & FLANAGIN, 2003).

Mediante o contexto exposto, articular as modalidades educacionais surge como uma alternativa mais adequada de contornar os problemas e propor soluções. Equilibrar momentos presenciais (não apenas para avaliações) e virtuais pode proporcionar ganho em relação ao tempo, deslocamento e ao gerenciamento da aprendizagem. Moran (2003) entende que essa integração entre as práticas educativas configura uma modalidade híbrida ou semipresencial. A literatura a esse respeito utiliza diferentes termos para referir-se a essa modalidade. Entre eles encontram-se modalidade híbrida (MARTYN, 2003), mista (TAYEBINIK & PUTEH, 2012) e bimodal (BEHRENS, 2010).

Ainda no campo semântico de mescla, o termo *blended learning* ou simplesmente *b-learning* é recorrente na literatura internacional da área. O verbo em Inglês *to blend* significa mistura, fusão ou combinação enquanto *learning* significa aprendizagem. Inicialmente, a expressão *blended learning* foi mais utilizada no meio corporativo por organizações e empresas que buscavam soluções para treinamento e cursos para seus funcionários. Depois, a expressão foi incorporada no contexto acadêmico.

Driscoll (2002), com o olhar voltado para o contexto corporativo e empresarial, ao realizar uma pesquisa para reeditar seu livro *Web-based Training*, encontrou a expressão *blended learning* relacionada a quatro conceitos diferentes: (1) combinação de tecnologias da web (fórum, vídeos, áudio); (2) combinação de várias abordagens pedagógicas (construtivismo, behaviorismo, cognitivismo); (3) combinação de tecnologia instrucional e momentos face-a-face e (4) combinação de tecnologia instrucional e tarefas práticas do meio corporativo. Em síntese, a pesquisa de Driscoll (2002) revela que *blended learning* pode adquirir diferentes significados para diferentes pessoas, o que representa seu potencial diversificado.

Em uma pesquisa para a EDUCAUSE- uma associação sem fins lucrativos nos Estados Unidos cuja missão é desenvolver a educação no ensino superior por meio da tecnologia da informação-, Dziuban, Hartman e Moskal (2004) colocam que *blended learning* deveria ser visto mais como uma abordagem pedagógica que integra a oportunidade de socialização da sala de aula com as possibilidades de aprendizagens motivadas pela tecnologia do que como fragmentos de modalidades. Portanto, para os autores, blended learning vai além da combinação de elementos dos contextos on-line e face-a-face. Representa, então, uma reestruturação no modelo instrucional.

Seguindo o mesmo raciocínio, Borges (2005), acredita que o modelo híbrido de ensino não deve estar apoiado apenas na justaposição de usos das tecnologias, mas na re-elaboração de novos métodos e processos cognitivos. Em outras palavras, o modelo híbrido desencadeia mudanças que vão além da instrução e que transformam formas de aprendizagem.

Whittaker e Tomlinson (2013) no livro *Blended Learning in English Language Teaching: course design and implementation* apresenta algumas razões para a implementação de *blended learning* na esfera corporativa, acadêmica e no contexto de ensino de línguas. Na esfera acadêmica, além da redução dos custos e aumento da flexibilidade, a autora destaca a atenção dada ao enriquecimento pedagógico com o uso dessa modalidade. Pesquisadores como Yang (2001) perceberam que um curso semipresencial bem planejado pode empoderar os alunos diante de novas possibilidades de aprendizagem.

Estudos (cf. LLOYD-SMITH, 2010) apontam que cursos semipresenciais tendem a maximizar a participação do aluno na medida em que os diferentes estilos de aprendizagem podem ser contemplados e a flexibilidade da interação assíncrona pode facilitar o gerenciamento de seu tempo. A modalidade semipresencial não é uma vantagem apenas para alunos. Professores e administradores se beneficiam da redução de custos institucionais com a reprodução e distribuição de materiais e com a questão espacial de número e distribuição de salas de aulas.

Assim, guiadas pelas transformações no ensino e pelas vantagens da modalidade semipresencial, diversas universidades estão montando seus campi virtuais e oferecendo cursos apoiando-se na educação a distância semipresencial. Considerando tais mudanças, as instituições de ensino estão sendo desafiadas a reformular seus modelos pedagógicos. Logo, é necessário, refletir sobre a dinâmica do processo do ensino-aprendizagem na modalidade semipresencial considerando seus participantes e seus

papéis (seção 2.2) assim como ambiente de aprendizagem (seção 2.3). Esses tópicos serão discutidos a seguir.

2.2 Novos papéis do professor e do aluno e a reflexão crítica

Prado e Valente (2002) propõe três tipos de abordagem da EaD por meio das NTICs. São elas: *broadcast*, virtualização da sala de aula presencial ou estar junto virtual. Quando a tecnologia é empregada apenas para entregar informação por meio de canais como rádio de televisão acontece o *broadcast*. Na abordagem chamada virtualização da sala de aula presencial há a tentativa de transpor para o meio virtual o que ocorre no meio presencial. A abordagem do estar junto virtual (também denominada aprendizagem assistida por computador) busca criar meios para que haja aprendizagem e colaboração.

Levando em consideração as abordagens,

é preciso compreender que não basta colocar os alunos em ambientes digitais para que ocorram interações significativas em torno de temáticas coerentes com as intenções das atividades em realização, nem tampouco pode-se admitir que o acesso a hipertextos e recursos multimidiáticos dê conta da complexidade dos processos educacionais. (ALMEIDA, 2003,p.4)

A EaD on-line é em potencial uma forma de ampliar quantitativamente e qualitativamente a construção do conhecimento e as oportunidades educacionais. Contudo, a tecnologia por si não garante um ambiente de aprendizagem colaborativo. É imperativo repensar a maneira que as NTICs são utilizadas. Portanto, há a necessidade de pensar em uma pedagogia on-line. É preciso que professores e alunos entendam seus novos papéis para que possam ressignificar a prática educativa.

No mundo contemporâneo marcado pelo fluxo intenso de informações e inovações técnico-científicas, tornou-se importante reconhecer a necessidade de existir uma pedagogia que busque a reflexão crítica. A aquisição do saber já não está mais limitada aos espaços físicos. Logo, deve-se elaborar propostas didáticas e metodológicas que contemplem esse novo cenário. Contudo, adequar-se ao novo contexto representa um desafio tanto para professores quanto para alunos (SANTOS & SILVA, 2009).

Os alunos devem reconhecer-se como parte de uma comunidade virtual colaborativa atendendo as demandas dos novos ambientes virtuais de aprendizagem. A

ideia de que o aluno é um receptor de conteúdos e o professor é transmissor de conhecimento é enfraquecida senão eliminada. A ambos são atribuídas novos perfis e responsabilidades.

De acordo com Konrath, Tarouco e Behar (2009), o professor é aquele que sistematiza questões que surgem ao longo de sua prática docente planejando e organizando-as a fim de assegurar o domínio de novos conhecimentos pelos alunos. Complementando tais idéias, Alarcão (2004, p.30) postula que os professores têm a função de “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e autoconfiança nas capacidades individuais para aprender.”

Perrenoud (2000), no livro “Dez novas competências para ensinar”, já aponta a utilização das novas tecnologias como uma das competências. Além disso, o autor ressalta que as competências necessárias já não só são técnicas, mas principalmente didáticas. O professor, portanto, busca novas competências não apenas tecnológicas para reconstruir seu fazer pedagógico. Um dos desafios dos professores é ajudar a desenvolver nos alunos a capacidade de trabalho colaborativo e autônomo considerando o espírito crítico (ALARCÃO, 2004).

Considerando esses múltiplos papéis do professor, Beloni (2001) enumera sete funções do professor em EaD. O professor *formador* é responsável por orientar a aprendizagem e o estudo, ensinar a pesquisar e buscar informações. Ele ensina a aprender e a processar informações. Ao preparar materiais, elaborar aulas, planos de estudo e planejamento do curso, o professor assume a função de *conceptor e realizador* de cursos e materiais. O professor *pesquisador* se envolve nas pesquisas de seus alunos e reflete sobre sua prática pedagógica buscando aprimorar sua metodologia de ensino. Como *tutor* o professor orienta os alunos em sua disciplina e esclarece eventuais dúvidas sobre o conteúdo ensinado. Quando o professor busca as novas tecnologias para adequar seu curso aos novos meios, está desempenhando função de *tecnólogo educacional*. Ainda nela, o professor procura garantir a qualidade pedagógica dos materiais. O professor *recurso* seria aquele que oferece respostas aos alunos sobre questões da disciplina relacionadas tanto ao conteúdo quanto à organização do curso. Por fim, assumindo uma função mais social que pedagógica, o professor *monitor* explora materiais em grupo de estudo (BELONI, 2001).

Diante desse quadro, é preciso preparar o professor para suas novas funções. A formação docente deve ser repensada de modo a substituir o modelo de treinamento por uma concepção de reflexão e reconstrução pedagógica. A formação inicial ou

continuada do professor deve garantir que, ao refletir e tentar compreender sua ação, o professor consiga reconstruir sua prática pedagógica (VALENTE, 2003).

Assim, a internet se apresenta como um espaço para a prática pedagógica e uma opção para o aperfeiçoamento do professor. Para tanto, é preciso considerar a predisposição do professor em questionar sua prática pedagógica e reconfigurá-la. Esse processo não é fácil nem natural, pois implica voltar o olhar para si e perceber, por vezes, um descompasso entre crenças, teorias e prática. Autores como Gunawardena (1992) revelam sua dificuldade em desapegar-se do controle de turma de uma sala de aula tradicional e compartilhar, de maneira colaborativa, com os alunos o foco e o processo de aprendizagem. O professor comprometido com uma abordagem crítico-reflexiva deve preocupar-se com os objetivos das atividades propostas e estar consciente do seu papel de agente transformador.

Espera-se que o professor tenha a reflexão crítica fundamentando suas ações pedagógicas. A reflexão crítica é apontada por Van Maanen (1977 apud LIBERALI, 2008) como uma dos três tipos de reflexão, mediante os quais há um estímulo à autonomia e à emancipação. Esse nível de reflexão considera critérios morais e o contexto sócio-histórico mais amplo. Os outros níveis de reflexão mencionados por Van Maanen são a reflexão técnica e a reflexão prática. A primeira está preocupada com as técnicas e meios usados para alcançar certo objetivo, ou seja, busca-se a solução para problemas do dia-a-dia baseando-se em descobertas científicas (LIBERALI, 2008). As teorias científicas apresentam-se como justificativa tanto para a ação quanto para uma possível transformação da prática e são aplicadas sem que haja uma problematização dessas. A reflexão prática visa à compreensão dos fatos e "parte de uma tentativa de encontrar soluções para a prática na prática" (LIBERALI, 2008, p.33-34). Desse modo, a reflexão prática compromete-se com a busca de soluções para fatos que não podem ser entendidos por teorias científicas, de modo Instrumental. Contudo, não há preocupação com o contexto histórico-social.

A reflexão crítica estimula, portanto, uma atitude colaborativa e não defensiva em relação ao processo de autoavaliação. A atitude defensiva caracteriza-se pelo não compartilhamento de ideias, dúvidas e opiniões de modo que o indivíduo procura não se expor. A atitude colaborativa, por sua vez, é marcada pela troca de experiências, questionamentos, erros e acertos, o que motivaria a mudança de postura e ação (LIBERALI, 2008).

Há diferentes maneiras de desencadear o processo reflexivo. Smyth (1992 apud TAVARES, 2001), com base em Freire (1970), sugere quatro tipos de ação:

- 1) Descrever – Essa ação reflexiva estaria ligada ao ato de observar, seguido de descrição. A descrição de eventos rotineiros e diálogos seriam o ponto de partida para a reflexão.
- 2) Informar – Nesse estágio busca-se compreender teorias formais que fundamentam a prática pedagógica do professor.
- 3) Confrontar – Nesse momento, há o questionamento das próprias ações e de teorias que as sustentam. Confrontar pode envolver também descobrir incoerências na sua prática.
- 4) Reconstruir – O reconstruir caracteriza-se por um posicionamento em direção à emancipação na busca por alternativas. É nessa etapa que sugestões e novas alternativas são pensadas.

Schön (1995) ressalta o *practicum* reflexivo do professor que engloba o “aprender fazendo”. O autor destaca ainda a ideia de formação continuada que busca a reflexão do professor bem como o entendimento de sua aprendizagem e prática docente. Schön relacionou o conceito de reflexão à ação ao propor os conceitos de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. Tais conceitos estão relacionados à avaliação dos problemas nas ações dos praticantes, bem como a interpretação e modificação de sua prática. A reflexão-na-ação é o processo de refletir sobre o que se faz enquanto atua. As incertezas e dúvidas do professor quanto a sua prática fazem parte da ação reflexiva. A reflexão-sobre-a-ação, por sua vez, seria um momento de reflexão posterior a prática em que o professor descreve e avalia os procedimentos de sua ação.

Apesar de tais processos ajudarem o professor a avaliar sua prática pedagógica, refletir sobre novos contextos e sobre a possibilidade de reconstrução das suas ações, vale destacar que eles não devem ser entendidos como uma receita ou lista a ser seguida mecanicamente, mas como instrumentos que auxiliam o processo de reflexão docente.

A transformação da prática exige um processo de mudança consciente. A mudança é inerente ao homem estando presente desde o momento de seu nascimento. Ela simboliza uma possibilidade e uma exigência diante da natureza sócio-histórica do homem (VÁZQUEZ,1990). De acordo com Lussich (2010), a hesitação, o medo e a

resistência são reações do indivíduo diante da possibilidade de manutenção ou mudança do *satus quo*. Para a autora, a mudança desencadeia sentimentos ambivalentes.

É possível dizer que “o trabalho intelectual dos professores em relação à mudança se manifesta nas decisões que eles precisam tomar para operacionalizá-las; requer a aquisição de conhecimento e capacidade de análise crítica do que lhe foi posto” (LUSSICH, 2010, p.176). Para modificar visões e práticas cristalizadas é preciso tempo e disponibilidade do professor em revisitar questões que orientam sua ação pedagógica e interação com os outros. A mudança exige mais do que um esforço técnico e intelectual. Trata-se de um trabalho emocional que envolve o professor e suas crenças (HARGREAVES, 2002).

A reflexão não cabe apenas ao professor. No novo cenário pedagógico, também é esperado do aluno que ele aprenda a refletir de forma crítica. “Eles sabem que o professor atua como facilitador do processo de aprendizagem on-line e que, para chegarem à melhor experiência on-line, devem ser eles próprios responsáveis pelo processo” (PALLOFF & PRATT 2005, p.25).

Aliadas à reflexão crítica do aluno, autonomia e colaboração são palavras-chave para a aprendizagem on-line. Por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino-aprendizagem centrado no aprendente no qual o professor seja um recurso para ele (BELONI, 2001). O aluno agora deve saber não só onde encontrar informações, mas como avaliá-las, organizá-las e analisá-las.

O aluno precisa gerenciar e relacionar informações para transformá-las em seu saber. Em outras palavras, o aluno é entendido como produtor de conhecimento. É ele o responsável por autoredigir e regular sua aprendizagem. Esse processo deve acontecer de forma coletiva. É na interação com o professor, colegas e sociedade que o aluno construirá o conhecimento. Logo, é esperado dele autonomia diante da não-presencialidade do professor.

A possibilidade de aprender em comunidade oferecida pelo ambiente on-line é uma forma de colaboração. Segundo Pallof e Pratt (2005, p.1), a colaboração melhora o produto de aprendizagem e reduz a chance de isolamento propício no ambiente on-line. Além disso,

os alunos terão a oportunidade de aprofundar sua experiência de aprendizagem, testar suas idéias compartilhando-as com um grupo e receber feedback crítico e construtivo. A probabilidade de alcançar

com sucesso os objetivos de aprendizagem aumenta com o envolvimento colaborativo.¹

A colaboração pode ser percebida como uma ferramenta que auxilia o aluno a engajar-se na construção do conhecimento. O desenvolvimento do pensamento crítico do aluno é consequência da busca autônoma por conhecimento e do compartilhamento de experiências e saberes com a comunidade.

É certo que a educação virtual possui particularidades e nuances próprias tanto na didática como na interação, formação do professor e conscientização dos alunos. É necessário buscar e incentivar o desenvolvimento de teorias próprias para EaD sem apropriar-se apenas da comparação com o ensino presencial (SANTOS & SILVA, 2009).

Tendo abordado os novos papéis de professores e alunos bem como a importância da reflexão crítica diante do novo cenário pedagógico construído pela mediação das novas tecnologias, apresento, na próxima subseção, a definição de ambiente virtual de aprendizagem, seus elementos constituintes e as etapas de implementação do curso.

2.3 Ambiente Virtual de Aprendizagem

Na educação a distância são muitos os conceitos e elementos a serem pensados ao estruturar um curso. Os elementos envolvidos vão desde os participantes sendo eles professores, alunos, tutores, pesquisadores entre outros até mesmo o ambiente virtual utilizado. Da mesma forma que apresentei questões relativas a uma pedagogia on-line na seção anterior, tratarei agora das fases de implementação do curso voltado para o aprendizado eletrônico.

Para a construção do ambiente do curso em estudo nesta dissertação, era necessário aprender sobre a criação e a gestão de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). AVA é “um sistema de aprendizado eletrônico que reúne uma série de recursos e funcionalidades cuja utilização em atividades de aprendizagem é possibilitada e potencializada pela internet” (FILATRO, 2008, p.119).

¹ Minha tradução. Texto original: “have the opportunity to extend and deepen their learning experience, test out new ideas by sharing them with a supportive group, and receive critical and constructive feedback. The likelihood of successful achievement of learning objectives and achieving course competencies increases through collaborative engagement.”

Alguns autores usam as expressões “sistema de gerenciamento de cursos” (SGC em Inglês *Course Management System*) ou “sistema de gerenciamento de aprendizagem” (SGA ou LMS em Inglês *Learning Management System*) ao referir-se a AVA. Para Domingues (2009), apesar de serem usadas como sinônimos por autores em EaD, as siglas supracitadas podem revelar conceitos distintos.

Assim, nesta dissertação, tratarei AVA e SGC /SGA como conceitos diferentes. Por SCG/SGA ou plataforma entenderei o “software que oferece um conjunto de ferramentas com as quais o professor e/ou *designer* poderá criar um curso completamente on-line ou um componente on-line complementar a um curso presencial” (FRANCO, 2009). Já AVA será entendido como o ambiente virtual em si, criado a partir da seleção de recurso oferecidos pela plataforma, onde a interação on-line aluno-aluno, aluno-conteúdo e professor-aluno acontece.

Dentre as plataformas oferecidas no mercado, destaco a plataforma gratuita Moodle que foi utilizada nesta pesquisa. Moodle é a sigla para Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). Moodle é um *software* livre e gratuito para a criação de cursos on-line e *websites*.

O número de usuários do Moodle vem crescendo nos últimos anos como se pode observar na figura 1. De acordo com estatísticas divulgadas no site do software (<http://moodle.org/stats/>), dos 58.990.105 usuários 1.277.877 são professores.

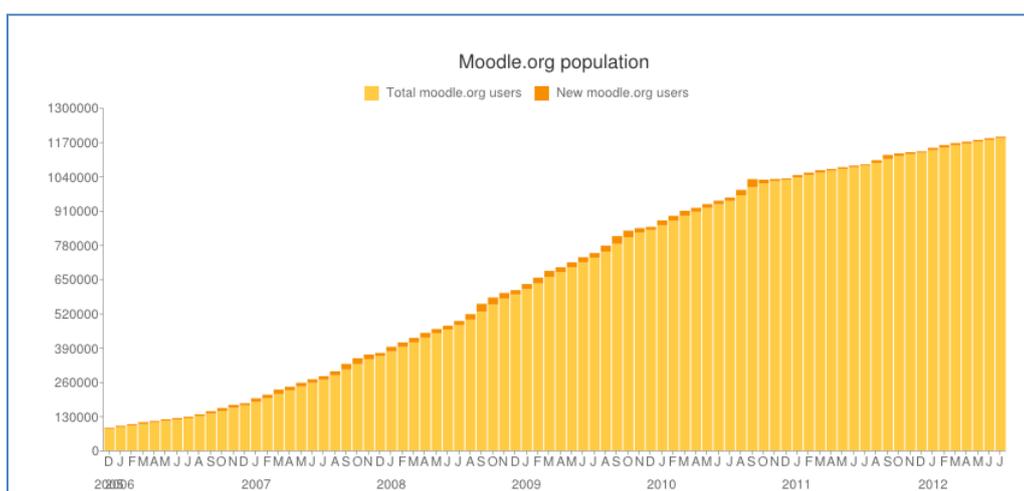


Figura 1. Número de usuários do Moodle de 2006 a 2012

Um dos possíveis motivos para o crescente uso do Moodle pelos professores talvez esteja na filosofia pedagógica da plataforma. Segundo Williams (2005), o Moodle apresenta uma filosofia pedagógica baseada em quatro conceitos: construtivismo,

construcionismo, construtivismo social e comportamento conectado e separado. O construtivismo postula que ou aluno não é mais um indivíduo que absorve conhecimento transmitido de forma passiva. O conhecimento é construído na interação com o meio ambiente. Segundo o construcionismo, a aprendizagem é mais efetiva quando algo é construído para o outro. Ao explicar um conteúdo com as suas palavras para um colega, por exemplo, o aluno talvez aprenda mais sobre o assunto. O construtivismo social defende que o conhecimento é construído colaborativamente por um grupo social. Por fim, os conceitos de comportamento conectado e separado estão associados à motivação de indivíduos em uma discussão (WILLIAMS, 2005). Ao ser objetivo defendendo suas ideias sem preocupar-se com a visão do outro, tem-se o comportamento separado. Por outro lado, ao tentar compreender a perspectiva do outro estando aberto a escutá-lo e questioná-lo tem-se o comportamento conectado. Conectado no sentido de estar aberto a outros pensamentos e disponível a estabelecer outras conexões e relações, ou seja, aberto ao diálogo e à construção colaborativa de ideias. O comportamento construído é aquele no qual o indivíduo é capaz de escolher entre agir de maneira separada ou conectada dependendo da situação (WILLIAMS, 2005).

Para Williams (2005), esses conceitos podem auxiliar o professor a perceber o que é melhor ou mais adequado para a aprendizagem de seu aluno e que os participantes podem assumir papéis ora de aluno ora de professor. Além disso, tais conceitos fizeram com que o Moodle desenvolvesse outras ferramentas que permitissem que o curso fosse mais centrado no aluno e não no professor. Contudo, vale lembrar que o que determina um curso ser centrado no aluno é o uso que é feito dos recursos e da plataforma e não a plataforma em si.

O Moodle oferece ao professor diversos recursos para desenvolver e customizar seu AVA. São três tipos de funções disponíveis: administrador, professor e aluno. O administrador pode gerir utilizadores, idiomas, módulos, aparência do site, acender relatórios, atualizar a versão do Moodle, editar a aparência do tema entre outros. O professor pode configurar a disciplina, gerir alunos, grupos, escala de notas, analisar relatórios, ter acesso ao fórum de professores e às tarefas feitas pelos alunos. Já os alunos têm acesso aos recursos atividades e bloco de administração.

Com a função de administrador/professor é possível ativar o modo de edição. Nesse modo, existe a possibilidade de visualizar os botões de ativação que permitem a edição de recursos e atividades. É permitido remover e adicionar blocos e atividades

bem como alterar a ordem em que aparecem. A figura abaixo é um exemplo de uma área de trabalho do administrador/professor com a edição de página selecionada:



Figura 2. Área de trabalho do administrador/professor no Moodle com a edição de página selecionada

A página principal é dividida em três blocos. No bloco central, são disponibilizados os recursos e as atividades. Apenas o administrador tem uma visão completa do bloco lateral esquerdo. Nele, os alunos têm acesso aos participantes e podem fazer busca nos fóruns. O administrador pode acessar o bloco de administração do curso.

Ao clicar, na lateral esquerda, em participantes, é aberta uma tela (cf Figura 3) com o nome, cidade e o país dos participantes bem como o último acesso deles no curso. Essa ferramenta é interessante para o professor para saber há quanto tempo o aluno não acessa o curso.

USER PICTURE	FIRST NAME / SURNAME	CITY/TOWN	COUNTRY	LAST ACCESS ↑	SELECT
	Assessora Bruna Pimenta	Rio de Janeiro/RJ	Brazil	1 sec	<input type="checkbox"/>
	Assessora L XXXXXXXX	Rio de Janeiro/RJ	Brazil	20 days 16 hours	<input type="checkbox"/>
	L XXXXXXXX	Niterói/RJ	Brazil	74 days 2 hours	<input type="checkbox"/>
	J XXXXXXXX	Rio de Janeiro/RJ	Brazil	76 days 16 hours	<input type="checkbox"/>
	E XXXXXXXX	Rio de Janeiro/RJ	Brazil	78 days 14 hours	<input type="checkbox"/>
	R XXXXXXXX	Rio de Janeiro/RJ	Brazil	88 days 13 hours	<input type="checkbox"/>
	T XXXXXXXX	Rio de Janeiro/RJ	Brazil	94 days 23 hours	<input type="checkbox"/>
	A XXXXXXXX	Rio de Janeiro/RJ	Brazil	102 days 22 hours	<input type="checkbox"/>

Figura 3. Bloco “Participantes”; tela com usuários

Para ter acesso ao perfil de cada usuário, basta clicar em cima de seu nome ou da imagem de exibição do usuário. O administrador/professor encontrará o endereço de e-mail do aluno e informações como o primeiro e o último acesso no curso. O aluno pode também escrever uma mensagem de apresentação aos demais colegas. Além disso, é possível acessar as postagens do aluno no fórum e o relatório de atividades do aluno no curso (cf Figura 4).

D xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

[Profile](#)
[Forum posts](#)
[Blog](#)
[Notes](#)
[Activity reports](#)



Oi galera, meu nome é D xxxxxxxx, estou no 4º período de Biblioteconomia - UFRJ, e espero trocar mais informações e experiências por esse novo canal de aprendizagem. :->)

Country: Brazil
City/town: Rio de Janeiro/RJ
Phone: xxxxxxxxxxxx
Email address: xxxxxxxxxx@hotmail.com

Courses: Inglês Instrumental I (Biblioteconomia - 4º P) / Bruna Pimenta
First access: Monday, 19 March 2012, 08:03 PM (282 days 15 hours)
Last access: Thursday, 26 July 2012, 12:41 AM (154 days 11 hours)
Roles: Student

Figura 4. Perfil do aluno no Moodle

No próximo bloco da lateral esquerda, encontramos a função de busca nos fóruns. Com ela o aluno pode buscar frases exatas nos fóruns e mensagens postadas por colegas (cf Figura 5).

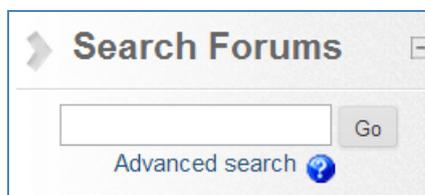


Figura 5. Opção de busca em fóruns no Moodle

O último bloco da esquerda é o da administração do curso. Apenas o administrador tem acesso a ele em sua totalidade. Nesse bloco, é possível ativar a edição do curso, gerenciar as notas dos alunos e acessar os arquivos do curso (cf. Figura 6).

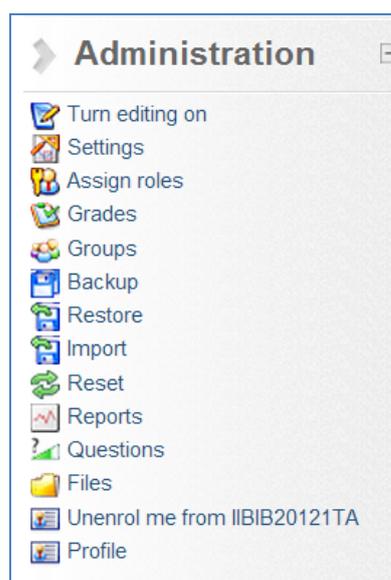


Figura 6. Bloco “Administração” no Moodle

Ainda nesse bloco, gostaria de destacar a função “relatórios”. Com ela, o administrador/professor pode gerar relatórios de desempenho dos alunos e acompanhar as atividades realizadas. O administrador consegue obter dados sobre o acesso de cada atividade pelo aluno, o tempo que ele levou para realizá-la e a data da última visita do aluno ao curso, por exemplo.

Na lateral direita, há a possibilidade de disponibilizar recursos como últimas notícias, atividade recente e *quickmail*. O primeiro deles destaca as últimas notícias postadas pela professora. Esse recurso é interessante para alertar os alunos sobre a existência de novas atividades e seus prazos. O segundo recurso apresenta a atividade mais recente realizada no curso seja pela professora ou pelos alunos. Por fim, o *quickmail* permite a troca de mensagem entre os participantes do curso de forma privada (cf. Figura 7).

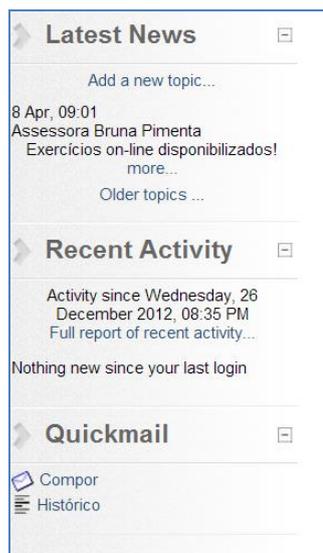


Figura 7. Recursos disponibilizados na lateral direita do Moodle

Organizar o curso on-line e gerenciá-lo de maneira a ter um ambiente virtual de aprendizagem exigiu conhecimentos de design instrucional que serão explorados a seguir.

Para criar o AVA do curso foi necessário planejar, desenhar, implementar e avaliar uma solução para a necessidade de aprendizagem detectada. Assim, recorri aos fundamentos de design instrucional para guiar-me ao longo do processo de criação. Filatro (2008, p.3) conceitua *design* instrucional como

ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana.

O design instrucional integra três campos do conhecimento, a saber, Ciências humanas, Ciências da informação e Ciências da administração, integrando, dessa forma,

diferentes perspectivas acerca do comportamento humano e da aprendizagem, que permitem analisar como a informação pode ser processada e apresentada criativamente considerando o contexto histórico, social e institucional (FILATRO, 2008).

Entendendo que os contextos das realidades educacionais serão diferentes, não há como desejar um mesmo tipo de *design* instrucional. Os modelos mais aceitos de *design* instrucional conforme a figura 8 dividem as fases em concepção e execução.

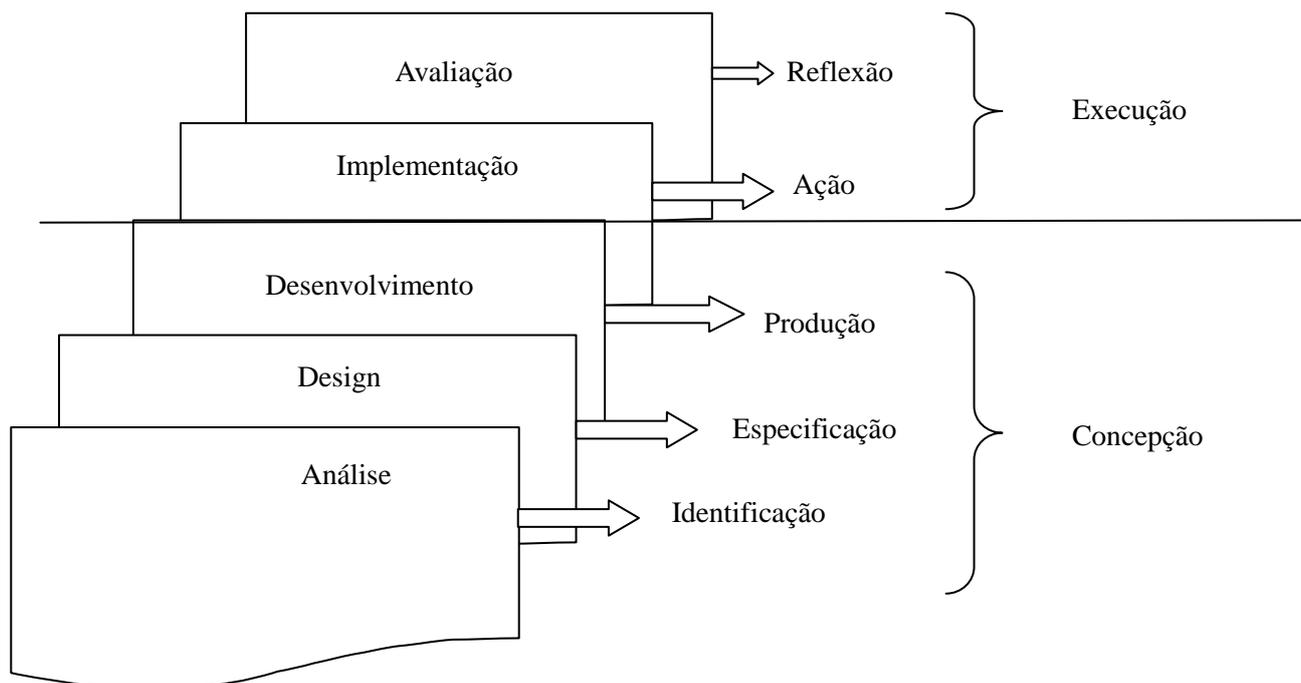


Figura 8. Fases do processo de *design* instrucional com base em Filatro (2008)

Os três modelos de design instrucional são *design* instrucional fixo, aberto e contextualizado. No modelo do *design* instrucional fixo as fases da concepção e execução são totalmente separadas. O produto final geralmente é rico em feedback automáticos e conteúdo não fazendo necessária a presença de um educador durante a sua execução.

O *design* instrucional aberto caracteriza-se por valorizar a personalização. Tendo para isso, gastos mais elevados. Nesse modelo há uma preocupação maior com o processo do que com o produto. Por ser mais artesanal, no sentido de mais adaptável torna-se necessária a participação de um educador (FILATRO, 2008).

O *design* instrucional contextualizado prevê a possibilidade da personalização sem desconsiderar o fato de que ela possa ser programada anteriormente por meio de recursos adaptáveis. São utilizadas ferramentas da web 2.0 nesse modelo e a

participação de todos os envolvidos no processo educacional é considerada. Dessa forma, o *design* instrucional contextualizado atua como um sistema dinâmico e vivo ao estar aberto à contextualização de momentos de aprendizagem.

Diante do exposto, acredito ter sido influenciada pelo modelo de *design* instrucional contextualizado, pois considerava a possibilidade de “adaptação durante a execução da situação didática” (FILATRO, 2008, p.27) já que o processo de avaliação é constante. No curso investigado, era possível alterar uma atividade mediante o *feedback* dos alunos e reflexão sobre a situação. A flexibilidade característica do modelo contextualizado estava presente.

No curso que analiso na presente pesquisa, assumi papéis de *designer* instrucional e professora-tutora. Como *designer* instrucional, na etapa de planejamento e análise, conduzi o levantamento de análises, projetei um currículo e programa e refleti sobre as características do ambiente de aprendizagem e dos alunos. Desenvolvi materiais instrucionais, adaptei alguns já existentes e busquei desenvolver soluções educacionais que contemplassem diversos perfis de alunos na etapa de *design* e desenvolvimento. Por fim, na implementação e gestão do curso, projetei sistemas de avaliação e gestão do curso assim como promovi a interação entre os alunos.

Apesar de investigar apenas uma turma de Inglês Instrumental, o fato de ter, naquele momento, duas turmas de Inglês Instrumental tornou possível avaliar os resultados nas turmas e compará-los a fim de melhorar e reformular estratégias e atividades do curso investigado. Conforme Filatro (2008, p.32) destaca,

o papel do *designer* instrucional durante a execução é acompanhar a interação entre alunos e conteúdo, entre alunos e educador, entre alunos e ferramentas e entre alunos e alunos. O *designer* instrucional deve também comparar resultados entre turmas ou edições do mesmo curso, consolidando dados e registrando as lições aprendidas para que elas possam ser aplicadas formalmente a novas unidades de aprendizagem, cursos ou programas.

Ainda na função de *designer* instrucional, utilizei e adaptei documentos do *design* instrucional que auxiliaram no planejamento do curso. Sendo o principal deles a matriz. A matriz de *design* instrucional é um recurso pedagógico muito útil e importante, pois apresenta a estrutura e a organização geral do curso, por unidades e subunidades, revelando os conteúdos a serem abordados, objetivos específicos, definindo os propósitos pedagógicos de cada aula e atividades teóricas e práticas, detalhando as atividades que serão realizadas e as ferramentas utilizadas (FILATRO,

2008). Percebe-se, desta forma, que a matriz é um detalhamento do planejamento das atividades a serem realizadas no curso em um ambiente virtual de aprendizagem.

O *design* instrucional colabora com o desenvolvimento de AVAs na medida em que antecipadamente, prepara a arquitetura das possíveis interações pedagógicas entre professor-aluno, aluno-aluno e conteúdo-aluno. Ao entender que o *design* instrucional é uma ação intencional e sistemática de ensino com o objetivo de promover a aprendizagem, é necessário considerar os indivíduos envolvidos nesse processo e compreender a atividade em si. Para tanto, utilizei a Teoria da Atividade que fornece uma ferramenta de análise que permite a compreensão das atividades humanas entendendo que elas são desenvolvidas em rede e mantêm entre si contradições com potencial transformador. Assim, no próximo capítulo de fundamentação teórica, apresento a Teoria da Atividade e suas contribuições para a análise do curso investigado.

3 TEORIA DA ATIVIDADE

Neste capítulo, apresento a Teoria da Atividade (TA), que é uma das bases da fundamentação teórica desta pesquisa. Ao apresentar as funções de *design* instrucional assumidas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa parece que esse processo desenrolou-se de maneira individual e isolada. Assim, a TA é trazida com o objetivo de inserir e entender a criação da disciplina semipresencial bem como minha prática pedagógica em um contexto mais amplo da prática social.

A TA é utilizada nesta pesquisa como uma lente teórica, uma abordagem filosófica; um sistema conceitual de análise que, considerando os elementos históricos e culturais da atividade, permite entender que as diferentes formas de ação humana são mediadas por instrumentos. A TA pode ser definida como uma abordagem heurística que auxilia a responder questões que outras teorias não conseguem e que busca considerar as atividades prévias e trajetórias de vida dos participantes envolvidos na atividade (RUSSEL, 2002). De acordo com Leffa (2005, p.3),

A TA não só permite, mas na realidade exige o que poderíamos chamar de um arranjo espacial/temporal da atividade; vê-se não apenas o que está ao lado de cada aspecto estudado, mas também os aspectos que o precederam, e como todos esses aspectos estão ligados entre si.

Inicialmente, será apresentado um histórico da Teoria da Atividade seguida pelo detalhamento de seus conceitos básicos. Na sequência, destacarei a importância do conceito de conflito para esta pesquisa e da Teoria da Atividade enquanto sistema conceitual para entender a atividade e analisar os dados.

3.1 A importância de Vygotsky e Marx

A Teoria da Atividade baseada no trabalho de Vygotsky e na filosofia de Marx e Engels surgiu na década de 20 e 30 fundada por um grupo de psicólogos russos dentre eles Vygotsky, Leontiev e Luria. Tais estudiosos não estavam satisfeitos com a psicologia soviética que estava sendo desenvolvida postulada em conceitos behavioristas. Vygotsky expande a teoria behaviorista ao cunhar o conceito de

instrumento de mediação. O autor estava preocupado em entender a relação entre consciência e atividade (RUSSEL, 2002).

A base filosófica de Vygotsky estava em Marx. A filosofia marxista foi importante para Vygotsky, pois permitiu que ele teorizasse acerca dos processos mentais e do uso de instrumentos e do trabalho. Considerando o materialismo histórico dialético de Marx, Vygotsky entendeu que, mesmo que individual, a consciência é construída nas relações sociais mediadas por artefatos (SCHETTINI, 2009).

A ideia de existência de artefatos mediando a atividade quebra a oposição entre estrutura social e indivíduo. Vygotsky interpreta a linha de pensamento marxista relacionando-a às questões psicológicas. Tal linha de pensamento é construída com base nos modos de produção da vida material segundo os quais condicionariam a vida do homem nas esferas social, espiritual e política respectivamente. Para Marx, a história não é separada do homem em sua concepção, ao contrário, as relações e interações com o mundo social o constituem. Essas relações estão “em constante processo de mudança, e a sociedade humana, que é uma totalidade desse processo do homem, está, igualmente, em constante transformação (SCHETTINI, 2009, p.11).

O conceito marxista de trabalho deu embasamento para a TA. Para Marx, a condição da existência humana está atrelada a atividade de trabalho. Para esse filósofo, o trabalho transforma a sociedade e os indivíduos e vice-versa. Assim, os indivíduos buscam a construção e a transformação de sua condição na sociedade (SCHETTINI, 2009).

Segundo Marx, o trabalho é caracterizado

através de dois elementos essenciais: o instrumento e a atividade coletiva. O homem entra em contato com outros homens através dessas atividades, que são mediadas por instrumentos. O trabalho humano é uma atividade social cooperativa, com funções divididas entre os indivíduos e com relações mantidas através da comunicação entre os sujeitos da atividade. (SCHETTINI, 2009, p.221)

A visão materialista dialética de Marx entende que a atividade é orientada para um fim e acontece no contexto social. Para a TA, a atividade humana não acontece de forma isolada, mas, em uma rede de atividades marcadas pelas relações sócio-histórico culturais.

Essa perspectiva sobre atividade e consciência adotada pela TA, apresenta outro ponto de vista para as visões idealista e mentalista do conhecimento humano que

postulam que a aprendizagem deve preceder a atividade. Para a TA, a aprendizagem consciente surge da e na da atividade e não antes dessa (TAVARES, 2004).

Para os teóricos da atividade a consciência está além de atos cognitivos isolados. A consciência está localizada na prática do dia-a-dia: você é o que você faz, envolvido na matriz social (incluindo pessoas e artefatos) da qual você é uma parte orgânica (TAVARES, 2004).

Diante do exposto, conclui-se que a fonte científica para as pesquisas de Vygotsky estava na filosofia marxista que influenciou o surgimento e desenvolvimento da TA ao elicitar conceitos como o social e a divisão do trabalho. Junto de Vygotsky, Leontiev foi outro expoente da Teoria da Atividade. Na seção seguinte, procuro apresentar o desenvolvimento histórico da TA ressaltando as contribuições de Vygotsky e Leontiev seguindo a divisão da TA em gerações propostas pelo pesquisador Yrjö Engeström.

3.2 As gerações da Teoria da Atividade

Na época em que viveu Vygotsky, tentava-se explicar os processos mentais por meio de testes e teorias empíricas e o funcionamento da mente com explicações fisiológicas. Assim caracterizava-se a psicologia behaviorista que reduzia as atividades humanas ao binômio estímulo-resposta. Em oposição a tal linha da psicologia, Vygotsky atribui ao contexto social uma grande importância para o entendimento de fenômenos psicológicos humanos (HAWI, 2005).

O aprendizado, para Vygotsky, é um processo de apropriação de habilidades e conhecimentos que acontece na interação com o contexto e outros indivíduos. Segundo esse autor, a mediação das atividades acontece não somente por ferramentas materiais, mas simbólicas também. Nesse último grupo, encontra-se a linguagem. Vygotsky

baseia a teoria dos fenômenos psíquicos na importância da linguagem e seu papel constituidor do sujeito, dando-lhe uma função social e comunicativa na qual o sujeito entra em contato com conhecimentos e adquire novos conceitos sobre o mundo. (SCHETTINI, 2009, p.224)

Apresentando o conceito de mediação, Vygotsky (1978) expande a teoria behaviorista. Para ele, o ser humano não reage de forma direta ao ambiente, mas de maneira mediada por artefatos culturais. A ideia de mediação está baseada na teoria marxista de produção na qual o trabalho resulta no desenvolvimento humano. A

atividade do trabalho ocorre na relação homem natureza. O homem age sobre a natureza transformando-a e, para que isso ocorra, ele cria instrumentos para realizar a atividade. Assim, as ferramentas mediadoras modificam o objeto e ao mesmo tempo modificam quem as usa. Logo, o homem transforma o objeto e é também transformado nessa relação (HAWI, 2005). A relação sujeito e objeto que antes era representada de maneira direta, passa a apresentar em sua representação a mediação de artefatos culturais conforme a figura abaixo.

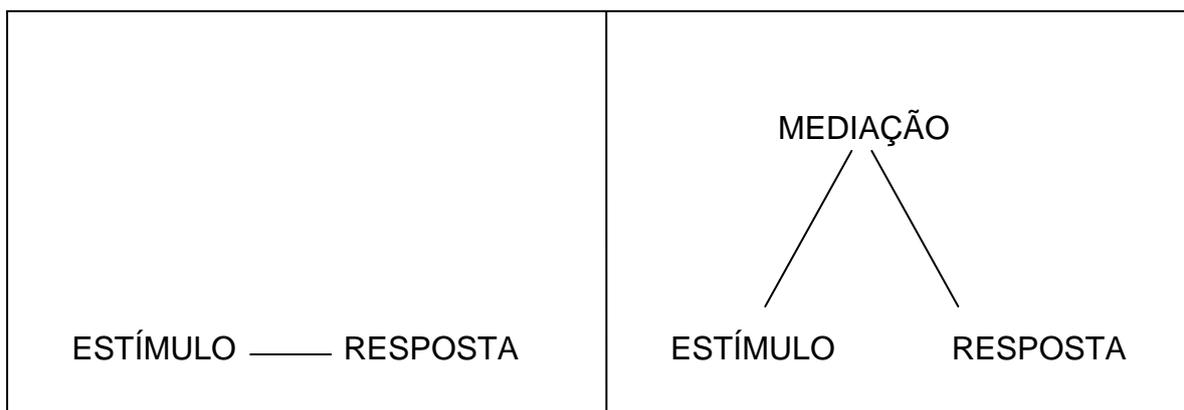


Figura 9. Mudança do processo simples de estímulo-resposta para a mediação proposta por Vygotsky

Com o desenvolvimento da TA, a proposta de modelo inicial de Vygotsky é modificada. Os termos estímulo e resposta são substituídos por sujeito (S) e objeto (O) respectivamente (RUSSEL, 2002). Tem-se, então a seguinte representação:

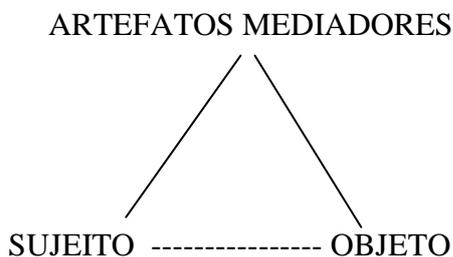


Figura 10. Reformulação do modelo de mediação de Vygotsky pela Teoria da Atividade

O conceito de mediação, até hoje um dos conceitos da TA, representa a contribuição da primeira geração de TA. A limitação dessa geração foi o foco no indivíduo. A segunda geração foi inspirada no trabalho de Leontiev e buscou superar a

limitação da primeira geração ao destacar a importância de entender as ações inseridas no contexto de atividade coletiva (TAVARES, 2004).

Leontiev considerou incompleto o triângulo apresentado por Vygotsky já que não considerava a atividade coletiva e a natureza social e colaborativa das ações. Assim sendo, para ele, o motivo intrínseco à ação também não era considerado. Segundo Engeström (1987), é possível existir “atividade de um indivíduo”, mas não “atividade individual”, pois a atividade é coletiva enquanto a operação e a ação são individuais.

Leontiev faz distinção entre esses três conceitos (atividade coletiva, atividade individual e operação) e propõe três níveis de estruturas hierárquicas da atividade: atividade, ação e operação. A atividade está relacionada às necessidades humanas e é orientada para um objeto. O objeto, segundo Leontiev, refere-se ao motivo da atividade e é o que diferencia uma atividade da outra. Sendo assim, o objeto não é fixo podendo mudar durante a atividade. De acordo com Engeström (1987), em geral, os indivíduos participam da atividade sem saber seu objeto e motivo. A atividade está direcionada a satisfazer o motivo.

As ações- segundo nível na hierarquia- são as formas pelas quais a atividade acontece. É possível realizar uma atividade por meio de diferentes ações. Essas, por sua vez, são ligadas a metas conscientes. Em outras palavras, ações são processos direcionados a metas. Há ocasiões em que ações são desempenhadas repetidamente até que a meta seja atingida. Quando o indivíduo internaliza os procedimentos de execução, essa rotina de ações é transformada em operações (HEEMANN, 2004). Logo, as operações – nível inferior das hierarquias- não exigem o mesmo nível de consciência. Elas são comportamentos rotineiros automáticos em que não há esforço consciente para realizá-los. O potencial de transformação entre ações e operações também existe no sentido inverso, ou seja, operações podem transformar-se em ações uma vez que o sujeito esteja sob algum impacto emocional que exija sua atenção à ação que já estava automatizada. Concluindo, “as atividades, que são guiadas por motivos, são desempenhadas por meio de ações que são direcionadas a metas que, por sua vez, são implementadas por meio de operações” (HEEMANN, 2004).

Existe grande potencial de transformação entre as ações e as operações. Assim, à medida que o sujeito adquire familiaridade com ações que executa rotineiramente, elas deixam de exigir esforço consciente e passam a ser automatizadas, tornando-se operações. Por outro lado, em situações nas quais o sujeito está sob algum impacto emocional, por exemplo, uma ação previamente automatizada em operação pode

reverter temporariamente ao ponto de exigir que o sujeito lhe dedique atenção. Também podem ocorrer transformações entre ações e atividades de forma que uma meta subordinada a outra de nível mais alto se torne um motivo, elevando sua respectiva ação ao status de atividade.

Para ilustrar esses conceitos, pode-se pensar, por exemplo, em um indivíduo que quer aprender a dirigir. Aprender a dirigir é uma atividade que se realiza por meio de ações. Uma dessas ações é a mudança de marcha. Contudo, com o passar do tempo e com a experiência adquirida pelo condutor, essa mudança de marcha se torna um comportamento mecânico automático transformando-se em uma operação. A distinção entre os níveis hierárquico da atividade permite identificar processos internos e externos de uma atividade que podem futuramente representar aprimoramento na atividade.

É importante destacar que Leontiev não expandiu graficamente o triângulo de mediação de Vygotsky. Mas, ofereceu fundamento para Engeström (1987) fazê-lo acrescentando os seguintes elementos: comunidade, regras e divisão do trabalho conforme mostra a figura a seguir.

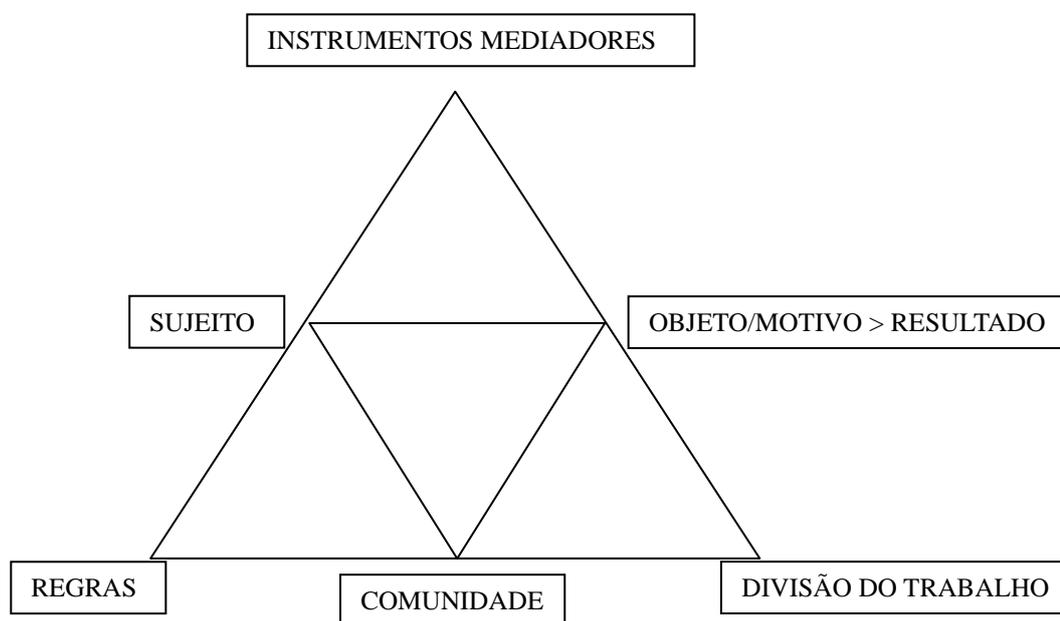


Figura 11. Modelo da Teoria de Atividade da segunda geração por Engeström (1987)

De acordo com Russel (2002), o sujeito é um indivíduo ou um grupo engajado na atividade. O autor lembra ainda que cada sujeito participa de outros sistemas de atividades. É preciso definir a atividade primeiro para depois pensar nos sujeitos.

O objeto pode ser o objeto de estudo de alguma disciplina ou o objeto do processo de produção. O motivo é o propósito da atividade. Já que os sujeitos trazem motivos diferentes para a atividade, esses podem ser contestados. Já as ferramentas são os instrumentos utilizados para se chegar a um resultado que pode ser previsto ou não e que medeiam as relações humanas. O uso das ferramentas pode ser mudado com o tempo conforme os participantes criam outros modos de trabalharem juntos. Segundo Tavares (2004, p.61),

ferramentas normalmente refletem as experiências de outras pessoas que tentaram resolver problemas similares anteriormente e criaram ou modificaram a ferramenta para torná-la mais eficiente. Esta experiência se reflete tanto nas características estruturais das ferramentas (formato, material etc.) quanto no conhecimento sobre como usá-las.

A capacidade distintiva do homem está em criar novas ferramentas e assim modificar a atividade da qual participa e a si mesmo.

No que diz respeito à comunidade, essa representa as pessoas que compartilham o mesmo objeto. Já a divisão do trabalho define como os sujeitos agirão sobre o objeto incluindo a divisão de tarefas entre os membros da comunidade. Por fim, as regras são medidas e padrões que regulam a comunidade. As regras garantem a estabilidade temporária do sistema (RUSSEL, 2002).

Em suma, a segunda geração contribui com a TA na medida em que desloca o olhar para as inter-relações sujeito-comunidade expandindo a unidade de análise para a prática coletiva.

A terceira geração de TA, conforme a figura 12, concentra-se em redes de sistema de atividades. Engeström (1999) acredita que os sistemas de atividades interagem, sendo preciso, para compreender tal interação, o desenvolvimento de ferramentas conceituais que permitam o entendimento das diversas vozes e visões dentro de cada sistema e entre eles. Os sistemas não precisam estar obrigatoriamente em harmonia, podendo exibir contradições e tensões.

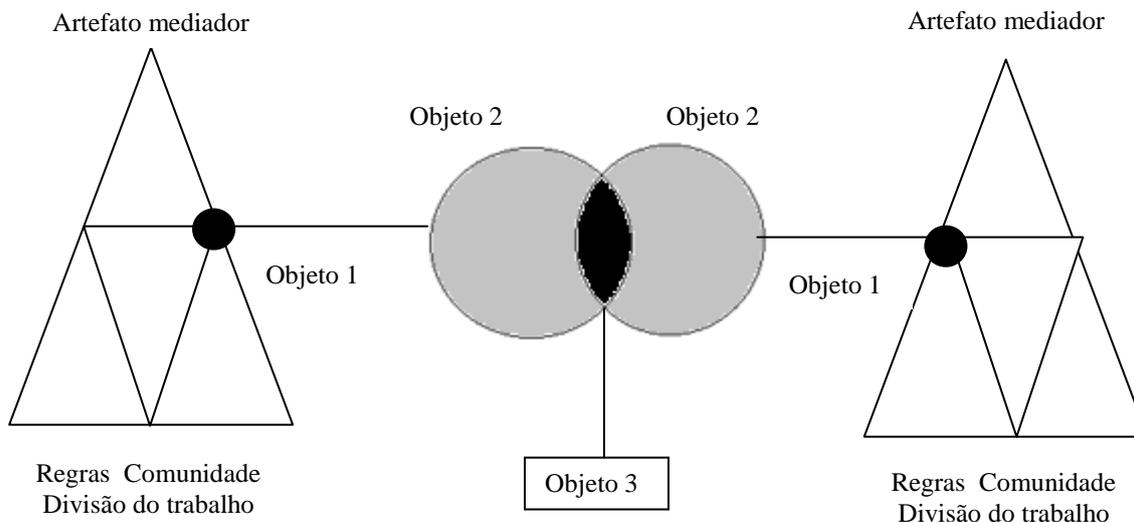


Figura 12. Modelo da Teoria de Atividade da terceira geração (ENGESTRÖM, 1999)

Os triângulos que representam as gerações de TA devem ser entendidos à luz da multidimensionalidade e multitemporalidade e não como figuras estáticas já que são tentativas de representar a mediação e as relações possíveis no sistema de atividades. (MATEUS, 2005)

Antes de tratar dos princípios básicos da TA, faz-se necessário entender as características da atividade. De acordo com Engeström (1999), três características determinam a atividade. A primeira é a compreensão histórica da prática dos sujeitos, objetos bem como da comunidade no que diz respeito à organização social. Em seguida, o autor apresenta o pensamento e o conhecimento como processos dialéticos. Por fim, a terceira característica refere-se a mudanças nas práticas humanas. Tais características justificam a escolha de alguns grupos de pesquisa (cf LIBERALLI, 2006) por referir-se à TA como Teoria da Atividade sócio-histórica cultural (TASHC).

Para o conceito de atividade, Engeström (1999) aponta cinco princípios básicos. No primeiro deles apresenta-se o sistema de atividade coletivo que é mediado e orientado pelos objetos. Vale pontuar que as relações entre os componentes de um sistema devem ser entendidas considerando-se o sistema como um todo e suas eventuais mudanças.

O segundo princípio é a multivocalidade que representa a importância das diversas vozes trazidas ao sistema. Há diversas visões, valores, histórias e interesses dentro do sistema. Além disso, o sistema de atividades carrega sua própria história que é revelada por meio das regras e instrumentos. O potencial da multivocalidade é expandido quando a rede de sistemas de atividade é considerada (ENGESTRÖM, 1999).

Historicidade é o terceiro princípio. Com a transformação ocasionada pelo transcorrer do tempo, os sistemas de atividade só podem ser entendidos a partir de sua história. Tanto o objeto, quanto a comunidade, por exemplo, contribuem com suas histórias para moldar a atividade. Esse princípio, assim como quarto e o quinto, está ligado à capacidade de mudança e transformação dos sistemas de atividade.

O penúltimo princípio trata das contradições como fontes geradoras de mudança. As tensões e os conflitos são importantes por gerarem uma modificação na atividade. Os conceitos de conflito e contradições serão melhor detalhados na próxima seção.

O quinto princípio pauta-se na possibilidade de transformações expansivas no sistema de atividade com a reelaboração do objeto ou motivo e conseqüente expansão da atividade em si. De acordo com esse princípio, com o agravamento de algumas contradições “participantes individuais começam a questionar e se afastar de suas normas estabelecidas, podendo evoluir, em certos casos, para um deliberado esforço coletivo de mudança” (TAVARES, 2004, p.69).

Russell (2002) assim como Engeström (1999) procura organizar os princípios básicos da TA. Russell (2002) o faz a partir do livro “Cultural Psychology” de Cole (1996), em que esse relaciona o sistema de atividade humana proposto por Engeström e pesquisas em psicologia sociocultural.

Russell (2002) enumera sete princípios básicos. O primeiro deles destaca o caráter social do comportamento humano e o caráter coletivo da atividade humana. Para o autor, até mesmo as relações homem-computador são sociais e coletivas já que essa interação pode ser distribuída no tempo e espaço e mediada por ferramentas complexas.

O segundo princípio postula que a consciência humana surge do envolvimento em atividades coletivas com o uso de ferramentas compartilhadas. Assim, a consciência é coconstruída já que nossos pensamentos e ações estão relacionados aos pensamentos e ações dos outros indivíduos da comunidade.

De acordo com o terceiro princípio, as ações são mediadas por ferramentas. O homem não usa ferramentas apenas para atuar no ambiente, mas para aprender e pensar

com elas. Essas ferramentas podem ser de dois tipos: externas (representadas por objetos materiais como livro e roupas) e internas (representadas por elementos mais abstratos como a linguagem e conceitos).

O quarto princípio enfatiza o interesse da TA pelo desenvolvimento e pela mudança. Russell (2002) identifica três níveis de análise: a mudança histórica, o desenvolvimento individual e as mudanças sequenciais.

O quinto princípio refere-se ao objeto de investigação da TA. A análise na TA está baseada nos eventos da vida cotidiana. Os pesquisadores observarão, por exemplo, como as pessoas interagem entre si ao longo do tempo usando ferramentas.

O sexto princípio entende que apesar dos indivíduos atuarem ativamente em seu desenvolvimento, não agem em ambientes escolhidos exclusivamente por eles. A atividade acontece em ambientes formados por pessoas e ferramentas diferentes.

De acordo com o último princípio, a Teoria da Atividade rejeita explicações de causa e efeito ou estímulo e resposta para entender a atividade humana. Logo, a interpretação desempenha um papel fundamental no sistema conceitual da TA.

Russell (2002) admite que os sistemas de atividade estão em constante mudança. Assim como Engeström (1999), o autor entende que tais mudanças são motivadas por contradições dentro do sistema. Sabendo do interesse da TA por transformações nos sistemas de atividades e a importância das contradições para essas transformações, na próxima seção, tratarei dos conceitos de contradição e conflito.

3.3 Os conceitos de contradição e conflito

Conforme exposto anteriormente, sistemas de atividades estão sempre suscetíveis a mudanças e tais mudanças podem ocorrer a partir de contradições ou conflitos. Esses elementos motivadores de mudança são importantes por permitirem que a atividade seja alterada. A possibilidade de renovação confere dinamismo e vitalidade ao sistema.

Como o quadro 2 indica, as contradições são rupturas que ocorrem no nível da atividade e não da ação ou da operação. São tensões que podem ocorrer dentro do sistema de atividade e entre sistemas. Os conflitos que estão no nível da ação são chamados de problemas. Por fim, as falhas são mais fáceis de serem identificadas e acontecem no nível da operação. A análise do sistema de atividade consiste em

identificar problemas e falhas que colaborem com a identificação do nível de contradições que ocorreram na atividade em foco. Entender as contradições permite compreender a expansão de um sistema de atividade (TAVARES, 2004). As contradições no sistema de atividade podem gerar conflitos. Para a TA, é na superação dos conflitos que se encontra o desenvolvimento do sistema. Logo, a contradição assume um caráter positivo dentro da TA por ser fonte de mudança e desenvolvimento (MATEUS, 2005).

Nível	Orientação	Execução	Ruptura
Atividade	Motivo	Comunidade	Contradições
Ação	Meta	Indivíduo	Problemas
Operação	Condições	Humano/automático	Falhas

Quadro 2. Níveis hierárquicos da atividade e das contradições (TAVARES,2004)

Engeström (1999) classifica as contradições em quatro tipos: primária, secundária, terciária e quaternária. A contradição primária, alinhada à ideia de divisão de trabalho marxista, retoma os conceitos de valor de troca e valor de uso. Ao criar um AVA para oferecer a meus alunos um curso, teríamos exemplificado o valor de uso. Por outro lado, se tivermos um *design* instrucional pago por uma empresa para desenvolver um AVA para os alunos da instituição teríamos o valor de troca. A contradição terciária ocorre entre objeto e motivo proposto por membros da comunidade. Já a contradição quaternária é aquela entre a atividade central e a atividade periférica.

Para ilustrar as contradições, Engeström (1999) utiliza exemplos da área médica. Para exemplificar a contradição primária, o autor menciona o valor de uso e de troca de medicamentos. O valor de uso estaria na possibilidade de cura e tratamento de pacientes. O valor de troca estaria no valor do medicamento enquanto produto farmacêutico. A contradição secundária estaria na incapacidade do medicamento (entendido como ferramenta) em curar uma doença e agir em seus sintomas (que seria o objeto da atividade). A contradição terciária ocorreria se uma clínica, por exemplo, ordenasse que um médico utilizasse procedimentos com os quais ele não esteja acostumado. Por fim, os mal-entendidos entre médicos que trabalham seguindo os

procedimentos antigos e os médicos que utilizam os novos procedimentos exigidos pelo hospital seriam considerados contradições quaternárias.

Para a TA, a contradição é entendida como força motriz para a mudança e o desenvolvimento do sistema de atividade. Seguindo esse raciocínio,

contradições não são pontos de falhas ou déficits no sistema de atividade no qual eles acontecem. Eles não são obstáculos a serem superados para se alcançar objetivos. Longe de serem pontos de chegada, contradições são pontos de partida² (FOOT, 2001, p.12).

Apesar do potencial de transformação das contradições, ela nem sempre ocorre. É preciso que as contradições sejam reconhecidas e resolvidas. A resolução das contradições não pode acontecer em um nível individual, pois contradições acontecem nas relações sociais entre um grupo de pessoas e os instrumentos que usam (NELSON, 2002). Mudanças em uma prática social, entretanto, podem ser iniciadas por um ou mais indivíduos que, ao observar um conflito ou contradição, buscam modificar suas próprias ações e/ou favorecem uma reflexão dos participantes sobre a atividade em questão.

Conforme já apontado na Introdução, apesar de alguns autores distinguirem contradição e conflito, caracterizando contradições como tensões estruturais acumuladas historicamente no sistema de atividade que podem gerar conflitos (ENGESTRÖM, 2001), tal distinção não é adotada aqui por entender que tanto contradições quanto conflitos (advindos ou não de contradições) podem oferecer oportunidades de reconstrução da prática, foco desta investigação.

Alguns autores, a citar Quinn e Cameron (1988), entendem as contínuas transformações organizacionais sob a ótica do paradoxo, pois entendem que o paradoxo é caracterizado como presença simultânea de elementos contraditórios. Sua leitura é bem similar à feita pela TA com a noção de desenvolvimento. De acordo com Blackler (1992), a atenção para conflitos e contradições dentro de um sistema de atividades é a razão para a TA ser uma ferramenta muito útil para mudanças sociais e institucionais.

Assim, estudos vêm sendo conduzidos sobre essa temática. Murphy e Rodriguez-Manzanares (2008), em seu trabalho, apresentam autores e diversas pesquisas sobre estudos que investigam contradições em contextos educacionais mediados pela tecnologia. A seguir, cito alguns desses autores e seus trabalhos.

² Minha tradução. Texto original: “Contradictions are not points of failure or deficits in the activity system in which they occur. They are not obstacles to be overcome in order to achieve goals. Rather than ending points, contradictions are starting places.” (Foot, 2001, p.12)

Os estudos de Dippe (2006), Basharina (2007), e Peruski (2005 *apud* MURPHY & RODRIGUEZ-MANZANARES, 2008) confirmam a importância de examinar mudanças e inovações em sistemas de atividade. Dippe (2006) aponta que o sucesso ou o fracasso de um sistema de atividade dependerá de como as contradições serão resolvidas. Em seu estudo, a autora teve as seguintes perguntas de pesquisa: Que práticas e contradições, para os alunos e professores, surgiram devido às características do *design* do programa a distância? Dippe (2006) identificou contradições relacionadas à participação on-line do professor ou tutor em fóruns de discussão. A ausência dos professores frustrou as expectativas de acompanhamento por parte dos alunos, fazendo com que eles se sentissem abandonados no curso.

Basharina (2007) analisa as contradições em formas de tensões interculturais. Suas perguntas de pesquisa investigaram as contradições que emergiram no programa investigado e as razões para tais contradições. Para Basharina (2007), as contradições funcionaram como uma lente para analisar e estudar mal entendidos culturais em contextos de telecolaboração intercultural. Os resultados de seu estudo revelaram um conflito entre grupos de alunos de nacionalidades diferentes a respeito de suas expectativas sobre o uso do fórum de discussão. Os alunos mexicanos acusaram os alunos russos de plágio devido ao estilo acadêmico e formal de seus posts (mensagens).

Já Peruski (2005 *apud* MURPHY & RODRIGUEZ-MANZANARES, 2008) investiga as contradições que surgem durante o *design* de aulas on-line e durante as aulas presenciais. Seu estudo contemplou a possibilidade de mudança na prática pedagógica de professores. Apesar de os professores envolvidos no estudo serem experientes no ensino face-a-face, a primeira experiência de ensino on-line provocou ansiedade e reflexão neles. As contradições enfrentadas pelos professores fez com que eles transformassem sua prática. O ensino on-line fez com que uma tutora pensasse na possibilidade de transferir e recriar a experiência positiva de interação (on-line) em suas aulas presenciais.

Com o propósito de tomar conhecimento das pesquisas nacionais a partir de 2006 sobre Teoria da Atividade em contextos educacionais mediados pela tecnologia, realizei uma busca na internet no banco de Teses e Dissertações CAPES – Portal Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br>). Foram procuradas pesquisas que apresentassem a expressão Teoria da Atividade no título. Em seguida, foram separadas aquelas que tratavam de contexto educacional mediado por tecnologia. A busca resultou em quatro pesquisas listadas no quadro abaixo.

Título da Pesquisa	Nível	Área de concentração	Instituição	Ano	Autor
Das possibilidades da formação de professores a distância: um estudo na perspectiva da Teoria da Atividade	Doutorado	Educação	UFRS	2011	Taís Alberti
Design e suporte em contexto de curso online: um estudo sob a perspectiva da Teoria da Atividade	Doutorado	Linguística	PUC-SP	2010	Andrea Ribeiro
Teoria da Atividade e mediação tecnológica livre na escolarização a distância	Mestrado	Educação	UFSM	2006	Taís Alberti
Aprender a usar a internet no ensino presencial de Inglês e de espanhol: um estudo à luz da Teoria da Atividade	Mestrado	Linguística Aplicada	UFRJ	2006	Ana Paula da Costa

Quadro 3. Pesquisas nacionais sobre Teoria da Atividade em contextos educacionais mediados por tecnologia (2006-2012)

Alberti (2011) em sua tese investigou as tarefas de estudo realizadas em um curso de Pedagogia a distância que tinham a potencialidade para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. A Teoria da Atividade foi utilizada para compreender o desenvolvimento humano sob a perspectiva sócio-histórica. Albertini (2011) destacou, em seu estudo, a relação entre TA e Psicologia. A autora apoiou-se nos três níveis hierárquicos da atividade (atividade, ação e operação) para entender o desenvolvimento dos sujeitos no processo de ensino aprendizagem.

O objetivo da tese de Ribeiro (2010) foi compreender duas atividades relativas à elaboração de cursos on-line: atividades de design (planejamento e criação) e de suporte (técnico e pedagógico). A autora buscou investigar como a atividade de *design* se materializa em um curso on-line e como os participantes exercem a atividade de suporte ao longo do curso. A Teoria da Atividade forneceu instrumentos para analisar o curso investigado como um sistema de atividade.

Já Alberti (2006) buscou avaliar o uso de AVAs em cursos on-line de capacitação de professores para o uso de tecnologias. Ela procurou identificar elementos mediadores da aprendizagem no âmbito do ensino a distância. A Teoria da Atividade foi empregada como uma forma possível de orientação psicológica e organização das atividades.

Por fim, com a dissertação intitulada “Aprender a usar a internet no ensino presencial de Inglês e de espanhol: um estudo à luz da Teoria da Atividade”, Costa (2006) investiga o processo de aprendizagem de duas professoras sobre o uso da internet no ensino presencial de línguas estrangeiras. Assim, como na tese de Ribeiro (2010), Costa (2006) utiliza a TA como um sistema conceitual de análise.

Considerando as pesquisas encontradas acima, percebe-se que ainda há poucos estudos que usam a Teoria da Atividade como um sistema conceitual de análise em contextos de ensino mediados por tecnologia. Das quatro pesquisas destacadas no quadro 3, três foram desenvolvidas no contexto de educação a distância. Apesar da crescente difusão da modalidade semipresencial no ensino superior (cf. Capítulo 2), poucos estudos sobre essa modalidade sob a ótica da TA foram realizados. A presente pesquisa diferencia-se das demais por buscar preencher essa lacuna. No próximo capítulo, descreverei a metodologia de pesquisa empregada retomando os objetivos e as perguntas desta pesquisa.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo apresenta quatro seções. Na primeira, revisito os objetivos da pesquisa e as perguntas norteadoras. Caracterizo ainda o tipo de pesquisa conduzida e descrevo o paradigma crítico adotado. Na seção posterior, apresento o contexto em que a pesquisa foi realizada e seus participantes. A terceira seção é dedicada à descrição dos instrumentos de pesquisa e processos de geração de dados. Finalmente, os procedimentos de análise de dados são explicitados na quarta seção.

4.1 Ponto de partida e caracterização da pesquisa

Nesta dissertação, conforme mencionado na introdução, busco compreender o transcorrer de uma disciplina semipresencial de Inglês Instrumental a partir dos conceitos de contradição e conflito trazido pela Teoria da Atividade (Capítulo 3) e investigar os desdobramentos das contradições e conflitos para minha prática pedagógica.

Fui apresentada à Teoria da Atividade na disciplina de Mestrado intitulada Discurso e práxis - Teoria da Atividade: fundamentos e pesquisas em Linguística Aplicada cursada em 2011. Anteriormente, meu contato com a TA aconteceu de maneira não sistemática com a leitura de dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Universidade Pontífca de São Paulo.

As perguntas de pesquisa surgiram a partir da relação que tentei estabelecer entre aspectos teóricos estudados na referida disciplina de mestrado e questões práticas de minha ação docente, sendo a primeira pergunta a seguinte:

- Que contradições ou conflitos foram identificados pela professora-pesquisadora, ao longo e ao final do curso, como oportunidades de mudança e reconstrução de sua prática pedagógica (seja no curso em foco ou em próximos cursos)?

A segunda pergunta pretende avaliar se esta professora-pesquisadora busca transformar sua prática pedagógica diante das reflexões ou não e como o faz.

- O que foi feito diante das oportunidades de mudança e reconstrução da prática percebidas pela professora-pesquisadora? Por quê?

A abordagem metodológica adotada ao tentar responder tais questões foi a pesquisa-ação crítico-emancipatória e foram utilizados instrumentos etnográficos para a geração de dados. Nesta seção, primeiramente, apresento a pesquisa qualitativa e quantitativa e justifico minha preferência pela visão crítica de fazer pesquisa, contrastando este paradigma com o positivista e o interpretativista. Em seguida, apresento razões para a utilização de instrumentos etnográficos de pesquisa. Por fim, apresento considerações sobre a pesquisa-ação e, mais especificamente, sobre o caráter crítico-emancipatório desta pesquisa-ação.

Uma das distinções mais comuns em metodologia de pesquisa ocorre entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa. A diferença entre os dois tipos de pesquisa vai além da questão numérica e quantificadora. Ela está na orientação ideológica do estudo, na coleta e natureza dos dados e no método de análise empregado.

A pesquisa quantitativa surgiu no século XIX a partir do desejo de obter procedimentos objetivos nas ciências naturais e inspirou-se no método científico. Tal método baseava-se em três etapas: observação do fenômeno e identificação do problema; geração da hipótese inicial e teste da hipótese com a coleta e análise empírica de dados. O método científico buscava reduzir a influência de tendências e vieses do pesquisador. Cientistas acreditavam que era possível conseguir uma descrição fiel e precisa do mundo que o pesquisador poderia ser neutro (DORNEY, 2007).

A pesquisa quantitativa caracteriza-se por apoiar-se em números; trabalhar com variáveis e estatísticas, buscar eliminar a subjetividade dos processos da pesquisa e propor generalizações e leis universais. Como aspectos positivos, defensores da pesquisa quantitativa destacam seu rigor, sistematicidade e controle. Todavia, alguns pesquisadores caracterizam-na como descontextualizada e reducionista devido às generalizações. Assim, não é possível capturar o significado atribuído às circunstâncias analisadas por aqueles que a vivem- os pesquisados (DORNEY, 2007).

Por outro lado, a pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada ganhou expressividade a partir dos anos 90 com o reconhecimento da influência dos fatores social, cultural e situacional sobre a aquisição e uso da língua. A pesquisa qualitativa tem o foco na interpretação, incorpora a subjetividade e é orientada para o processo.

Diferente da pesquisa quantitativa, o foco não está unicamente no resultado. Há também uma preocupação com o contexto na medida em que se entende que o comportamento das pessoas orienta a formação da experiência da pesquisa. A natureza dos dados é variada. Entrevistas gravadas, textos diversos e imagens são possíveis fontes para dados de uma pesquisa qualitativa. A análise dos dados é fundamentalmente interpretativa, i.e., é resultante da interpretação subjetiva do pesquisador.

Cassel e Symon (1994) contribuem para essa lista de características acrescentando o reconhecimento do impacto da pesquisa sobre pesquisador e a influência do pesquisador sobre a pesquisa. Ou seja, na pesquisa qualitativa admite-se que o pesquisador seja participante da pesquisa e entende-se que, através de seu olhar e ações, ele age sobre a pesquisa. Além disso, a pesquisa qualitativa entende que o comportamento humano é baseado em significados que são atribuídos a experiências. Sendo assim, o participante desempenha um papel importante ao revelar seu ponto de vista e interpretação das ações. Defensores da pesquisa quantitativa criticam principalmente o número reduzido de participantes, a influência do pesquisador na pesquisa e a falta de procedimentos e instrumentos padrão na pesquisa qualitativa.

Autores como Richards (2005), Miles e Huberman (1994) e Sandelowski (2003) criticam a polarização entre os dois tipos de pesquisa por acreditarem que essas são diferentes maneiras de registrar observações do mesmo mundo. Seguindo esse raciocínio, o método misto incorpora elementos da pesquisa quantitativa e qualitativa. Tal tendência surgiu nos anos 70 com a introdução do conceito de triangulação nas ciências sociais que representava a combinação de fontes diferentes de dados e formas diversas de análise.

Além do tipo de pesquisa, ao desenvolver um estudo, o pesquisador precisa escolher a corrente ideológica que melhor dará suporte a seu trabalho. A essa corrente ideológica que sustenta diferentes perspectivas de investigação dá-se o nome de paradigma. Conforme Guba e Lincoln (1994) colocam, paradigmas são sistemas de crenças básicas que são baseadas em asserções metodológicas, ontológicas e epistemológicas. Em outras palavras, são visões que revelam as concepções de mundo, sociedade e cultura.

Em meados do século XIX, o pensamento teológico e metafísico foi substituído pela ideia de que o conhecimento válido era aquele produzido pela ciência. Acredita-se que Augusto Comte foi o precursor dessa mudança com a publicação de sua obra Curso de filosofia positivista. Tem-se início, então, o paradigma positivista que busca a

construção de verdades absolutas e incontestáveis. Para esse paradigma, a racionalidade era a única forma de compreender o funcionamento da sociedade. Além disso, havia uma preocupação acentuada com a objetividade.

O paradigma interpretativista procura superar a necessidade de previsão e controle do paradigma positivista por meio da compreensão e ação. Três paradigmas foram apresentados como sucessores do positivismo: pós-positivismo, a teoria crítica e o construcionismo (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998). Nesta dissertação, tais paradigmas serão tratados sob o rótulo de “qualitativo”.

O paradigma crítico surge como tentativa de solucionar o objetivismo das teorias positivistas que entendem a realidade como única, atingível e mensurável e o subjetivismo do interpretativismo que entende a realidade como resultado das experiências do sujeito. Na visão crítica, a realidade é considerada dinâmica e evolutiva. Esse paradigma procura conhecer e entender a realidade como prática social, transformar a prática por um processo de tomada de decisões voltadas para a capacidade crítica. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998), a metodologia nesse paradigma é dialógica e transformadora. Dialógica no sentido de buscar entender de que forma os sujeitos dialogam e constroem suas práticas e visões de mundo e transformadora no que diz respeito à tentativa de emancipar o sujeito.

Pesquisadores seguidores desse paradigma pontuam que a principal diferença entre o paradigma crítico e os demais paradigmas está no engajamento e posicionamento político dos pesquisadores. Muito utilizado nas pesquisas educacionais, esse paradigma permite alterar o processo educativo com intenção de melhorar as práticas. A reflexão crítica relaciona-se com os processos de conhecimentos na medida em que procura transformar a posição nas relações sociais em situações de soluções de conflitos. O investigador, nesse paradigma, é agente de mudanças e transformações (COUTINHO, 2005). Essa ideia também está presente na citação abaixo:

“[O paradigma crítico] No movimento de compreensão identifica o potencial de mudança a partir de atitudes de intervenção. Compreende a realidade como uma construção dos múltiplos sujeitos que nela interagem, incorporando o conflito. A relação do pesquisador com o objeto de pesquisa é marcada pelo desejo de mudança, pelo compromisso com a emancipação humana. Suas análises contextualizadas, indutivas, qualitativas, centradas na diferença se assemelham às do paradigma interpretativista mas valorizam a importância dos processos sociais coletivos. Há, pois, uma preocupação com a crítica dos valores dados, das ideologias.” (FREITAS, 2003,p.3)

Em suma, considerando as ideias dos autores apresentados acima, é possível afirmar que o paradigma positivista está baseado na explicação, o interpretativista na compreensão e o crítico na transformação. O quadro, a seguir, apresenta as características de cada paradigma em relação às seguintes dimensões: fundamentos, estrutura e finalidade da investigação, metodologia e análise e interpretação de dados.

Pesquisa	Quantitativa	Qualitativa	
Paradigma	Positivista	Interpretativista	Crítico
Dimensão			
Fundamentos	Positivismo lógico; Empirismo	Fenomenológico; Teoria interpretativa	Teoria crítica
Estrutura da investigação	Fixa	Aberta e flexível	Dialética
Finalidade da investigação	Explicar Controlar Predizer	Compreender Interpretar	Emancipar Crítico Identificar potenciais de mudança
Metodologia	Método empírico-analítico; Validação	Interpretativista; Busca de significado, padrões e regularidades;	Interventiva; Orientado para a prática educativa
Análise e interpretação de dados	Quantitativo; Procedimentos estatísticos	Crítérios qualitativos; Indução; Triangulação	Intersubjetivo; Dialético

Quadro 4. Características dos paradigmas baseados nas obras de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) e Arnal, Rincón e Latorre (1992)

Apesar das diferenças e peculiaridades dos paradigmas apresentados acima, tanto as pesquisas quantitativas quanto as pesquisas qualitativas preocupam-se com o rigor do método e com aspectos éticos (Mathie & Carnozzi, 2005). Ainda sobre essa temática, Paiva (2005) traz questões sobre ética entre pesquisador e pesquisados. Destaco três pontos levantados pela autora. O primeiro deles trata da importância de realizar a coleta de dados tentando interferir ao mínimo no planejamento da instituição e

buscando preservar a privacidade do pesquisado. O segundo aspecto refere-se a informar os participantes sobre os objetivos da pesquisa. É necessário informá-los até mesmo para dar a oportunidade dos participantes se manifestarem sobre a investigação. Por fim, é importante proteger a identidade do participante de forma que sua “voz” não possa ser facilmente identificada. É evidente que seguir recomendações éticas evita prejuízo para todos os envolvidos com a pesquisa (PAIVA, 2005).

A presente pesquisa apoiou-se, portanto, no paradigma crítico por acreditar ser esse o paradigma mais adequado à pesquisa que me proponho por buscar promover a emancipação dos sujeitos de pesquisa. Nesse paradigma, “o desejo de mudança, o compromisso com a emancipação e a valorização dos processos sociais coletivos são características distintivas da lógica crítica de pesquisa” (FRANCO, 2009).

Para conseguir a transformação esperada de um paradigma crítico é necessário o envolvimento do pesquisador por meio da observação-participante, ou também chamado trabalho de campo, em que, com a descrição densa do contexto investigado, busca-se acessar e compreender os significados que os participantes atribuem a sua cultura. A observação-participante é própria à etnografia.

A etnografia, conforme Nunan (1992) apresenta, surgiu no cenário da antropologia. Inicialmente, a etnografia estudava os comportamentos dos animais observando-os em seus habitats por tempo prolongado. Atualmente, estudos etnográficos visam à compreensão dos fenômenos sociais a partir da investigação em que o pesquisador participa ativamente no ambiente natural da pesquisa.

As hipóteses e as perguntas podem surgir no momento da pesquisa de campo, na interação do pesquisador com os participantes da pesquisa. A pesquisa etnográfica exige a observação e interpretação holística dos dados. Assim, é necessário que ela vivencie ações do cotidiano dos participantes. Os dados coletados/gerados procuram fornecer uma descrição densa e contextualizada do fenômeno investigado. Alguns instrumentos de coleta/geração de dados são notas de campo, observação participante, diários, entrevistas e questionários.

Muitos estudos caracterizam-se por fazer etnografia, adotar uma perspectiva etnográfica ou usar ferramentas etnográficas. Rodrigues (2007) apresenta a distinção entre essas três atitudes. Fazer etnografia implica adotar procedimentos típicos dessa abordagem com sua base na antropologia. Logo, é preciso de notas de campo, observação prolongada de no mínimo um ano, entrevistas com informantes entre outros. Ao adotar uma perspectiva etnográfica o pesquisador se compromete a investigar

aspectos mais particulares das práticas sociais do grupo. Por outro lado, utilizar instrumentos etnográficos indica apenas a utilização de técnicas dessa abordagem.

A presente dissertação, apesar de considerar conceitos da etnografia e utilizar instrumentos etnográficos ao longo da investigação, caracteriza-se como uma pesquisa-ação por preocupar-se com a ação transformadora por meio da ação do pesquisador. Para entender melhor justificar minha escolha metodológica, na subseção seguinte descrevo a pesquisa-ação, seus tipos, características e etapas.

4.1.1 A pesquisa-ação

Apesar da incerteza sobre o início da pesquisa-ação, autores (cf. FRANCO, 2005), apontam que sua origem estaria nos trabalhos de Kurt Lewin. Suas pesquisas encaixavam-se no contexto pós-guerra e tinham como abordagem a pesquisa experimental de campo. O autor pesquisou a mudança de hábitos alimentares da população enquanto trabalhava junto ao governo. Esse tipo de pesquisa-ação ganhou força dentro de empresas que buscavam o desenvolvimento organizacional. Destaco, ainda, que as pesquisas de Lewin identificaram uma investigação que buscava a transformação. O pesquisador destacou nesse processo o duplo papel que o pesquisador deve desempenhar: pesquisador e participante.

Essa concepção de pesquisa-ação dentro de uma abordagem experimental foi modificada ao longo dos anos, em especial na década de 80, com a incorporação dos fundamentos da teoria crítica de Habermas proporcionando o desenvolvimento de uma perspectiva dialética (FRANCO, 2005).

Kemmis e Taggart (1988) destacam três características da pesquisa-ação: ser realizada pelo próprio professor-pesquisador; ser colaborativa e objetivar a mudança. Mais uma vez, é destacada a necessidade do envolvimento do professor-pesquisador na investigação. Reiterando as ideias de Kemmis e Taggart (1988), Barbier (2002) aponta que para que sejamos atuantes e para que estejamos engajados na pesquisa é preciso estar envolvido pessoalmente e emocionalmente com ela.

Compartilho da mesma opinião de Franco (2005, p.483) quando coloca que

a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

Nas últimas décadas, a pesquisa-ação vem sendo utilizada com diversas intenções sociais, políticas e éticas compondo um mosaico de abordagens teórico-metodológicas. Diferentes enfoques epistemológicos são dados à pesquisa-ação. Três tipos de pesquisa-ação são identificados por Grundy (1982): pesquisa-ação técnico-científica, pesquisa-ação prático-colaborativa e pesquisa-ação crítico-emancipatória. As fronteiras entre os três tipos de pesquisa-ação são tênues como veremos a seguir.

A pesquisa-ação técnica tem um enfoque empírico-analítico característico das ciências positivistas e é norteadas por regras de normalidade e equilíbrio. Nela, é o investigador quem constrói o problema de investigação. O problema de pesquisa não é negociado. O pesquisador direciona a relação entre os participantes por ações de intervenção planejadas. Muitos estudos que adotam essa abordagem visam à formação continuada de professores em que há intervenções por meio de cursos e treinamentos (ALMEIDA, 2010).

Na pesquisa-ação prático-colaborativa busca-se entender e interpretar a realidade e os fenômenos. Procura-se aproximar sujeito e objeto, entendendo a colaboração como elemento essencial no processo de intervenção para descobrir os sentidos da realidade (ALMEIDA, 2010). A parceria marca a relação entre os participantes que, por sua vez, vivenciam todas as etapas da investigação. Além disso, estratégias de ação e investigação são desenvolvidas ao longo do processo investigativo. Esse tipo de pesquisa-ação promove a autonomia do professor, ao oferecer uma nova maneira de compreender sua prática.

Por último, a pesquisa-ação crítico-emancipatória parte do princípio de que há uma relação crítica e socialmente construída entre sujeito e objeto. São os interesses coletivos que podem nortear a emancipação do grupo. Por mais que exista uma temática que oriente previamente os pesquisadores, a construção do problema acontece na vivência e na observação do campo, ou seja, na inserção do pesquisador no contexto de pesquisa. A pesquisa-ação com orientação crítica entende a sala de aula como um sistema construído culturalmente e em evolução historicamente. Assim, o professor-pesquisador adota uma abordagem de questionamentos no lugar de uma abordagem que visa à resolução de problemas (VAN LIER, 1996).

É possível perceber que, a pesquisa-ação, independentemente de seu tipo ou definição, caracteriza-se por quatro elementos: empoderamento dos participantes,

colaboração por meio de participação, aquisição de conhecimento e mudança social (FERRANCE, 2000).

Autores como Ferrance (2000) e Brighton e Moon (2007) sugerem algumas etapas para conduzir uma pesquisa-ação. A estrutura cíclica sugerida por Brighton e Moon (2007) é composta por seis etapas que são resumidas pela figura 13 e que serão descritas a seguir.



Figura 13. Representação das etapas da pesquisa-ação
(adaptado de Brighton & Moon, 2007, p.25)

Brighton e Moon (2007) compartilham a experiência de dois educadores- Sr. Hartman e Sra. Rodriguez- que identificaram questões e desafios em suas vidas profissionais e buscaram respostas para desenvolver e melhorar suas práticas pedagógicas. Sr. Hartman é um professor de ciências em uma escola secundária. Ele leciona há vinte anos e atualmente está preocupado em entender porque alunos de culturas minoritárias optam por cursarem aulas menos avançadas. Já Sra. Rodriguez é diretora de uma escola primária e tem a tarefa de implementar um programa de leitura na escola dentro de um prazo estabelecido. Ela busca responder à seguinte pergunta: qual seria o melhor programa de leitura para os alunos de sua escola? Brighton e Moon (2007) ilustram as etapas da pesquisa-ação com exemplos de atitudes tomadas pelos educadores ao longo de suas investigações.

Na primeira etapa da pesquisa-ação, o pesquisador procura identificar a área de foco e entender o tópico a ser pesquisado. É possível incluir neste processo a busca por literatura na área e conversa com colegas ou outros colaboradores a fim de refinar a pergunta de pesquisa. Sr. Hartman, nessa etapa, procurou seus colegas de departamento para investigar se o problema existia apenas em sua disciplina e fez busca em periódicos para buscar referências que pudessem ajudá-lo a entender a situação analisada.

A segunda etapa é marcada pela elaboração de um plano de ação. Esse plano visa estruturar melhor a investigação podendo incluir um cronograma de ações que ajude a delinear os próximos passos a serem tomados. No caso da professora Rodriguez, essa etapa foi muito importante, pois ela tinha um prazo a ser cumprido. Portanto, estabelecer datas e ações foi muito importante em sua investigação.

É na próxima etapa que acontece a coleta de dados que permitirão o pesquisador entender o cenário que tem e buscar maneiras de transformá-lo. É essencial que a coleta de dados aconteça por meio de instrumentos diferentes que fornecerão diferentes tipos de dados e olhares múltiplos sobre eles favorecendo a triangulação de dados. Esse processo aumenta a validade dos resultados e oferece uma perspectiva equilibrada dos dados gerados. No caso do Sr. Hartman, uma entrevista ou até mesmo grupos focais³ seriam adequados para ter acesso às perspectivas dos alunos sobre as disciplinas oferecidas na escola. Por outro lado, Sra. Rodriguez poderia fazer entrevistas com alunos e observar aulas de professores que ensinam leitura.

Devido às diversas tarefas e ocupações dos educadores, muitas vezes é considerada a possibilidade de pular o quarto passo que é quando acontece a organização dos dados para analisá-los prontamente. A organização dos dados é muito importante e útil na pesquisa-ação, pois a falta de orientação com os dados pode comprometer os resultados da pesquisa. É nessa etapa que pesquisadores transcreverão dados em áudio, colocarão em ordem notas de campo e organizarão os dados gerados por questionários em tabelas para facilitar o manuseio e acesso a eles. Sr. Hartman conduziu quatro grupos focais e precisou organizar os dados gerados pelos alunos que se matriculavam em classes menos avançadas, pais dos alunos que participaram dos grupos focais e professores de outras disciplinas que ofereciam cursos avançados.

Na quinta etapa, o pesquisador estará envolvido com a interpretação de dados. Em alguns casos, pesquisadores como a Sra. Rodriguez, precisarão de conhecimento em

³ De acordo com Gomes e Barbosa (1999, p.1) “o grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade”

outras áreas como estatística para responder a suas perguntas. No caso da professora Rodriguez, ela buscava a relação entre os métodos de leitura ensinados na escola e os resultados alcançados pelos alunos. Já o Sr. Hartman buscou, em suas notas de campo, padrões e temas que emergiam dos dados assim como a presente dissertação (ver seção 4.4). Entre outras ações, pesquisadores podem desenvolver mapas conceituais⁴ na busca por padrões e procurar ações antecedentes e consequentes ao fenômeno estudado.

O último estágio da pesquisa-ação é o desenvolvimento de um plano de ação, ou seja, o pesquisador deve fazer considerações sobre o encaminhamento da pesquisa e recomendar o processo de investigação.

Diante do exposto, a presente pesquisa fez a opção pela pesquisa-ação crítico-emancipatória por entender que ela oportuniza o papel ativo do pesquisador na intervenção da realidade a fim de questioná-la e modificá-la. Além disso, esta pesquisa compartilha características metodológicas da pesquisa-ação como, por exemplo, procedimentos flexíveis, ajustes aos acontecimentos, autoavaliação durante o processo investigativo, estabelecimento de comunicação sistemática com participantes e uso de categorias interpretativas de análise. Após ter caracterizado a pesquisa, a próxima seção tem por objetivo descrever aspectos importantes em relação ao contexto em que a pesquisa foi realizada e aos participantes.

4.2 Contexto e participantes de pesquisa

Esta pesquisa investigou um curso de Inglês Instrumental oferecido a alunos do quarto período de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Apesar desta pesquisa utilizar dados da turma de quarto período, vale destacar que eu ministrava a mesma disciplina para alunos do segundo período. Sendo assim, nos dados é possível encontrar referências a outra turma. A Faculdade de Letras atua em outros Centros da UFRJ por meio da oferta de disciplinas de línguas instrumentais. O setor de Língua Inglesa oferece a disciplina Inglês Instrumental para os cursos de Relações Internacionais, Biologia e Biblioteconomia. O curso de Biblioteconomia pertence à Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC) e localiza-se no campus da

⁴Segundo Moreira (1986, p.17), “em um sentido amplo, mapas conceituais são apenas diagramas indicando relações entre conceitos. Mais especificamente, podem ser vistos como diagramas hierárquicos que procuram refletir a organização conceitual de uma disciplina ou parte dela, ou seja, derivam sua existência da estrutura conceitual de uma área de conhecimento”

Praia Vermelha. Contudo, no futuro suas instalações serão transferidas para um prédio que está sendo construído um prédio na Ilha do Fundão. Assim, desde o segundo semestre de 2010, o curso de Biblioteconomia vem utilizando as instalações do prédio da Faculdade de Letras para suavizar o processo da transferência futura. Desde então, os alunos que ingressam no curso de Biblioteconomia no segundo semestre devem cursar as disciplinas no campus do Fundão. A turma investigada nesta pesquisa foi a primeira a seguir tal procedimento.

A disciplina de Inglês Instrumental tinha uma carga horária semanal de 4 horas e 10 minutos distribuída em dois dias e valor de seis créditos. Com a proposta de ministrar a disciplina semipresencialmente, um encontro semanal foi destinado à realização de atividades on-line. Assim, as aulas presenciais aconteciam uma vez por semana no campus do Fundão.

O ambiente virtual do curso foi oferecido na plataforma Moodle (cf. seção 2.3) e disponibilizado na página do projeto Letras 2.0 (www.lingnet.pro.br/moodle). Esse projeto iniciado em 2011 e elaborado pelo núcleo de pesquisas LingNet, tem como ações principais possibilitar a oferta de um componente on-line como parte complementar ou integrante de disciplinas de Graduação e Pós-Graduação oferecidas pela Faculdade de Letras da UFRJ, de cursos do Projeto CLAC/UFRJ e de outros cursos de extensão, apoiar aulas mediadas pelas novas tecnologias e oferecer palestras e cursos para alunos e professores no Centro Multimídia de Estudos em Língua e Literatura (CEMELL).

O curso precisou ser replanejado devido à greve de servidores-docentes nas Instituições de Ensino Superior (cf. anexos 3 e 5). Assim o curso semipresencial durou de 20 de março a 22 de maio de 2012. Entretanto, foi oferecida aos alunos a possibilidade de continuar o curso na modalidade a distância (cf. anexo 4). Aqueles que não se interessassem por essa opção teriam as aulas retomadas conforme o calendário pós-greve (cf. anexo 6). Nenhum aluno se manifestou optando por essa última alternativa. Assim, a disciplina passou a ser ministrada a distância terminando no dia 25 de julho de 2012.

O ambiente on-line do curso foi dividido em onze blocos de informação: (0) Orientações sobre o curso, (1) Gêneros textuais, (2) Fórum, (3) Exercícios on-line 1, (4) Glossário Coletivo, (5) Exercícios on-line 2, (6) Exercícios on-line 3, (7) Exercício final, (8) Questionário, (9) Avaliação final/ Prova e (10) Notas.

Figura 14. Visualização do ambiente on-line do curso no Moodle

O bloco (0) “Orientações sobre o curso” (Figura 15) continha os itens: (1) Apresentação do curso, (2) Dúvidas gerais e (3) Ementa do curso.

Figura 15. Bloco de informação (0): Orientações sobre o curso

O item “Apresentação do curso” era um fórum que foi aberto para introduzir o ambiente on-line do curso aos alunos. Preocupei-me em descrever a disposição dos blocos do ambiente e explicar algumas regras de participação no curso. No item “Dúvidas gerais” os alunos encontravam um espaço para postarem dúvidas sobre o curso. Ao analisar as mensagens postadas no fórum, percebe-se que a maioria delas refere-se a problemas técnicos, problemas de visualização de exercícios, dúvidas quanto a prazos e quanto à greve. O fórum não foi usado para esclarecimentos sobre o conteúdo apresentado nas atividades do curso. A ementa e estrutura do curso foram disponibilizadas em um documento no item “Ementa do curso” (Anexo 1). A ementa oferecia informações sobre os objetivos do curso, o conteúdo programático, formas de avaliação, frequência e acesso ao ambiente on-line do curso.

O bloco (1) Gêneros textuais continha apenas um item (Figura 16) que foi usado para disponibilizar uma apresentação em slides feita na segunda aula presencial.



Figura 16. Bloco de informação (1)- Gêneros textuais

O bloco (2) trazia um fórum sobre estratégias de leitura onde os alunos eram convidados a participar deixando suas opiniões sobre as seguintes questões: Das estratégias apresentadas em sala, qual (quais) você já usava para ler textos em língua portuguesa? De que maneira as estratégias auxiliavam (ou não) sua leitura? Que estratégia você considera mais útil para ler textos em Inglês? Por quê? Os alunos tiveram um prazo de onze dias para participarem dessa atividade.

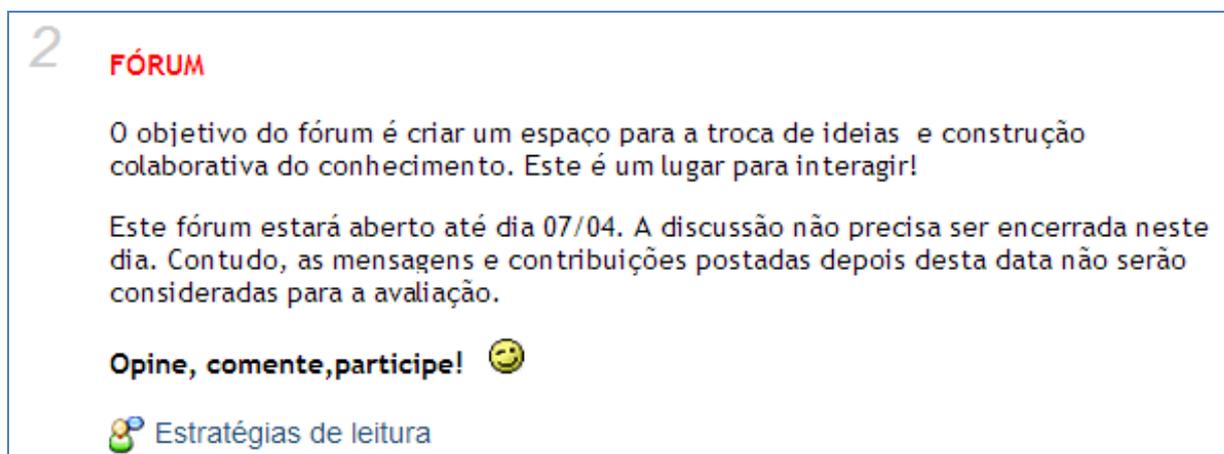


Figura 17. Bloco de informação (2): Fórum

Os itens disponibilizados nos blocos (3), (5) e (6) eram *links* para exercícios on-line. Tais exercícios foram retirados do CD desenvolvido no projeto IngRede liderado pela professora Vera Menezes e apoiado pela PROGRAD/Universidade Federal de Minas Gerais que tinha por objetivo o ensino de leitura em Inglês para alunos da graduação, mestrado, doutorado e para funcionários da UFMG. Junto com o *link* para os exercícios era sugerido aos alunos um cronograma para a realização das atividades.

3 EXERCÍCIOS ON-LINE 1

Queridos alunos,

Nossa segunda atividade on-line será a realização dos **exercícios das aulas 1,2 e 3 da unidade 4** disponíveis no *link* abaixo. Sugiro que organizem o tempo de vocês para a realização das tarefas on-line. 😊 Segue uma sugestão de cronograma para a unidade 4:

Aula 1 - 09/04 a 13/04
Aula 2 e 3 - 16/04 a 20/04

O prazo final para a conclusão desta atividade será dia **22/04**.

obs: Há unidades em que há mais de 3 aulas. Fiquem à vontade para fazer todas as aulas, se desejarem.

-  Unidade 4- Aula 1
-  Unidade 4- Aula 2
-  Unidade 4- Aula 3
-  Unidade 4- Aula 4

Figura 18. Blocos de informação (3): Exercícios on-line 1

5 EXERCÍCIOS ON-LINE 2

Na unidade 6, os exercícios on-line serão sobre referência pronominal.

Vocês terão até dia **23/05** para fazer as aulas 1,2,3 e 4.

Sugestão de cronograma:

08/05 a 14/05 Aulas 1 e 2
15/05 a 23/05 Aulas 3 e 4

Aproveitem a atividade ! 😊

-  Unidade 6- Aula 1
-  Unidade 6- Aula 2
-  Unidade 6- Aula 3
-  Unidade 6- Aula 4

Figura 19. Blocos de informação (5): Exercícios on-line 2

6 EXERCÍCIOS ON-LINE 3

Pessoal.

Seguindo o cronograma de atividades enviado por e-mail, faremos agora um exercício sobre marcadores discursivos.

Vocês terão até dia **03/06** para realizar esta tarefa.

Obs: Neste período, nossa comunicação acontecerá pelo ambiente on-line e por e-mail. Portanto, verifiquem sempre a caixa de entrada de vocês e o spam, ok?

beijos

-  Unidade 9- Aula 1

Figura 20. Blocos de informação (6): Exercícios on-line 3

O bloco (4) propunha aos alunos a formação de um glossário coletivo com palavras em Inglês retiradas dos textos lidos pelos alunos e suas respectivas definições em português. Cada aluno deveria postar uma palavra que não tivesse sido definida por outro colega previamente.

4 GLOSSÁRIO COLETIVO

Usaremos este espaço para criar nosso glossário coletivo! Ele funcionará da seguinte maneira: cada aluno deverá postar uma palavra em inglês com sua respectiva tradução e um exemplo de uso. No campo *concept* digitem a palavra e no campo *definition* a definição e o exemplo.

Vocês devem escolher palavras com as quais tiveram dificuldades ou curiosidade durante a leitura dos textos ou realização dos exercícios on-line. Cliquem no *link* abaixo para deixarem suas contribuições. Se quiserem, cliquem na letra A para visualizarem meu exemplo! Escolhi a palavra *although*. 😊

- Não vale repetir palavras já usadas por colegas.
- O prazo para esta tarefa será dia **30/05**.

 Glossário Coletivo

Figura 21. Bloco de informação (4): Glossário coletivo

O sétimo bloco era composto pelos seguintes itens: (1) Exercícios finais, (2) Exercícios 4º período e (3) Respostas dos exercícios finais. O primeiro item era um arquivo contendo exercícios acerca de um texto. O segundo item era a pasta para onde os alunos deveriam enviar seus exercícios feitos e, por fim, o terceiro item era o gabarito dos exercícios.

7 EXERCÍCIO FINAL

Esta é a nossa última etapa de exercício (OBA! 😊). As próximas atividades serão o questionário de avaliação do curso e a nossa avaliação final.

Vocês terão até dia **10/06** para fazer o exercício. Vocês deverão colocá-lo (fazer o upload do arquivo) na pasta intitulada Exercícios do 4o período. No dia 11/06, disponibilizarei um arquivo com um "gabarito" para aqueles alunos que quiserem conferir suas respostas e estudar.

beijos

O prazo desta atividade foi prorrogado para o dia **15/06**. Somos 46 alunos on-line e recebi apenas 34 exercícios. Vamos lá, pessoal.

- Exercícios finais
- Exercícios 4o período
- Respostas dos Exercícios finais

Figura 22. Bloco de informação (7): Exercício Final

O oitavo bloco apresentava um *link* para um questionário de avaliação do curso (Figura 23). O questionário, que continha dez perguntas, buscava ter acesso à visão dos alunos sobre as atividades propostas no curso, a modalidade semipresencial e o ambiente on-line do curso.

8 QUESTIONÁRIO

Olá, turma!

Vocês devem clicar no link abaixo para ter acesso ao questionário de avaliação do curso. Vocês terão até **25/06** para respondê-lo.

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dERKV21zRHczdVhjTzQ1bkdvbVVNSKE6MQ>

Conto com a participação de todos! 😊

Nossa avaliação final ("prova") acontecerá na próxima semana.

beijos 😘

Até agora, só recebi 25 questionários.

Figura 23. Bloco de informação (8): Questionário

O penúltimo bloco trazia o arquivo com as instruções para a avaliação final dos alunos. Essa atividade precisou ser adaptada devido à greve. Assim, os alunos criariam, com base em um texto dado pela professora, cinco questões que envolvessem interpretação do texto e aspectos linguísticos vistos ao longo do curso. Além disso, os próprios alunos apresentariam o gabarito do exercício que desenvolvessem.

9 AVALIAÇÃO FINAL / PROVA

Clique no arquivo nomeado *Avaliação final* para ter acesso ao documento em Word. Para enviar sua avaliação final clique na pasta *Enviar avaliação*.

O prazo para a entrega da avaliação final será dia **17 de julho**.

Em caso de dúvidas, não hesite em me mandar um e-mail (blsgomes@gmail.com)

Foi um prazer tê-los como alunos!!!!!!!!!!!!Trarei vocês sempre em minha memória. Nossas aulas foram inesquecíveis para mim. Desejo a vocês todo sucesso e felicidade. Espero de alguma forma ter contribuído para a formação de vocês!!! Vocês têm meu e-mail. Portanto, entrem em contato quando desejarem, ok?

Mil beijos 😘

Bruna

Até agora , dia 08/07 às 20:42, recebi os arquivos dos seguintes alunos: André, Débora e Raquel.

Avaliação final / prova

Enviar avaliação/prova

Figura 24. Bloco de informação (9): Avaliação Final/ Prova

O último bloco intitulado “Notas” continha um arquivo no formato de tabela com a nota dos alunos no curso (Figura 25).

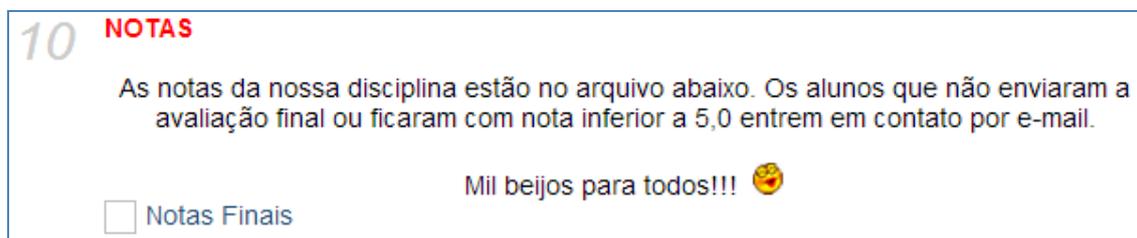


Figura 25. Bloco de informação (10): Notas

Tendo apresentado o contexto da pesquisa, caracterizo agora os participantes, ou seja, alunos que realizaram o curso descrito nesta seção, assim como esta pesquisadora.

Participaram da pesquisa: (1) a presente pesquisadora e professora do curso investigado e (2) 46 alunos da graduação em Biblioteconomia da UFRJ que serão descritos a seguir:

(1) Pesquisadora: Tenho 24 anos, sou formada em Letras com habilitação em Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro desde 2010. Minha primeira experiência profissional foi como professora de Inglês do primeiro segmento do Ensino Fundamental em uma escola particular no Rio de Janeiro. Também trabalhei como professora de Inglês em cursos livres e, posteriormente atuei no segundo segmento do ensino fundamental. Atualmente, sou professora substituta de Inglês da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Comecei a me interessar pela área de tecnologia na educação e educação a distância quando participei do curso de extensão “Formação de Professores para o Ensino de Leitura Instrumental” (FOPELI), ministrado na Faculdade de Letras da UFRJ, na modalidade semipresencial, com apoio do núcleo de pesquisa LingNet em 2009. Esse núcleo de pesquisa é desenvolvido no âmbito do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFRJ. Nele são investigados os processos interativos e práticas discursivas em contextos multimidiáticos e digitais, em especial, em contextos de ensino e aprendizagem.

(2) Alunos-participantes: Trinta e cinco mulheres e onze homens compuseram o grupo que participou da pesquisa. Desse grupo, apenas cinco alunos já tinham cursado anteriormente alguma disciplina na modalidade semipresencial.

Cabe esclarecer que foi solicitada a autorização dos participantes para que os dados gerados no ambiente on-line e em gravações em áudio pudessem ser utilizados no

âmbito do projeto LingNet (cf Anexo 2). Essa autorização consistia em um formulário em que o aluno deveria dizer se autorizava ou não o uso dos dados gerados por ele e, por fim, deveria assiná-lo. O sigilo de identidade aos alunos foi garantido nessa dissertação.

Tendo descrito os participantes desta pesquisa, apresento, na seção a seguir, os instrumentos e procedimentos utilizados para a geração de dados.

4.3 Instrumentos e procedimentos para a geração de dados

Para a pesquisa qualitativa, o uso de diversos instrumentos de geração de dados ajuda a compreender a realidade por meio da triangulação de dados que permite checar a consistência das informações e encontrar caminhos possíveis que auxiliem a responder aos questionamentos da investigação. Autores como McDonough e McDonough (1997) apontam que quando a variedade de dados é ampla há a preservação do rigor da pesquisa. Eles ainda destacam alguns instrumentos usados em pesquisas qualitativas como, por exemplo, observações, entrevistas, notas de campo, questionário, entre outros.

De acordo com Franco (2009), abordagens de pesquisa do paradigma interpretativista ou crítico, como a pesquisa-ação, frequentemente utilizam instrumentos etnográficos para geração de dados. A observação participante é o principal instrumento e as notas de campo são um instrumento auxiliar. A observação, segundo Oliveira (2010), é o instrumento que mais fornece detalhes ao pesquisador por esse utilizar-se de todos os cinco sentidos humanos para descrever o contexto de pesquisa. Ao fazer parte do grupo investigado, fui observadora participante.

A seguir, encontramos todos os instrumentos empregados, nesta pesquisa-ação, para a geração de dados:

- 1) Diários da professora-pesquisadora
- 2) Registro de mensagens no ambiente on-line do curso
- 3) E-mails
- 4) Questionário

Cada instrumento e seu propósito serão descritos nas subseções a seguir, em ordem cronológica de uso.

4.3.1 Diários da professora-pesquisadora

Os diários de pesquisa são importantes instrumentos de geração de dados, pois registram fatos e fenômenos percebidos no campo da pesquisa. Por meio do registro, é possível captar percepções dos eventos vividos, sentimentos, reflexões e interpretações. Fiz a opção por registros em diários por acreditar, assim como McDonough (1994, p.64), que eles “ajudam-nos a documentar e formalizar a experiência do trabalho do dia-a-dia, que poderia se perder de outra forma”. Os diários foram úteis para registrar o desenvolvimento das aulas e minha formação enquanto pesquisadora e professora. Além disso, o diário constituiu uma forma de estruturar, formular e reagir à experiência docente permitindo a análise e reflexão sobre minha prática (HESS, 2006).

Redigi dois tipos de diários ao longo da investigação: diário de planejamento e diário de aula. O primeiro diário destinava-se ao planejamento das aulas. Nele, eu descrevia as atividades que desenvolveria posteriormente com os alunos e conseqüentemente, minhas expectativas. O segundo diário era redigido ao final de cada aula e tinha por objetivo relatar, sob meu ponto de vista, como as atividades ocorriam, comentários sobre os participantes, minhas frustrações e reflexões. Para ilustrar, transcrevo um recorte do registro feito no diário de planejamento da professora da segunda aula.

Diário de planejamento- Aula 2

Adaptei umas questões de um exercício já existente sobre gêneros textuais. Nem todos os textos eram em Inglês. Preparei uma apresentação em *slides* com algumas fotos para eliciar os gêneros textuais. Checarei se os alunos estão conseguindo se inscrever normalmente na plataforma.

4.3.2 Registro de mensagens no fórum

Os registros das interações dos alunos no ambiente on-line foram um instrumento etnográfico muito importante para esta investigação. Na comunicação mediada por computador todas as interações ficam registradas e podem ser acessadas a qualquer momento (MANN & STEWART, 2002). Assim, é possível acesso às mensagens sem precisar transcrevê-las o que representa uma vantagem para o pesquisador.

Os dados que emergiram do próprio contexto on-line são interações entre alunos, respostas a atividades propostas e mensagens de dúvidas dos alunos. Os registros foram usados na pesquisa para retomar algum momento do curso ou esclarecer alguma questão.

4.3.3 E-mails

Ao longo do curso, os alunos podiam interagir com a professora por meio de mensagens eletrônicas privadas, i.e, e-mails. Esse meio de comunicação foi disponibilizado com o objetivo de oferecer ao aluno, que permanecia com questões a serem resolvidas, um espaço para discuti-las sem a necessidade de exposição perante o grupo. Além de tirar dúvidas, os alunos enviaram e-mails com o propósito de verificar a realização de atividade e oferecer à professora sugestões de conteúdos a serem trabalhados.

Houve troca de e-mails entre a professora e membros do projeto Letras2.0 com a finalidade de buscar ajuda para problemas técnicos ou sugestões para atividades e para o planejamento pedagógico. Os e-mails foram utilizados apenas para auxiliar a identificação dos componentes do sistema de atividade Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental.

4.3.4 Questionário

O questionário foi usado devido às vantagens que proporciona tanto ao pesquisador quanto ao pesquisado. O questionário pode ser usado em diversos contextos, em pequena ou larga escala, exige menor habilidade para a aplicação e o pesquisador pode controlar por meio de perguntas as informações das quais precisa, o que representa vantagem ao pesquisador conforme apontam McDonough e McDonough (1997). Para o pesquisado, o questionário é um instrumento de geração de dados que o deixa mais livre para expressar opiniões que pensa serem desaprovadas sem sentir-se preocupado. Além disso, não há pressão para que o pesquisado responda imediatamente o questionário oferecendo a possibilidade de pensar com mais calma em suas respostas. (GOLDENBERG, 2002)

Ao elaborar o questionário considerei algumas sugestões de McDonough e McDonough (1997) como, por exemplo, evitar palavras que prejudiquem a compreensão da pergunta, perguntas divididas em subperguntas ou ambíguas. O objetivo geral deste instrumento de pesquisa era ter acesso à perspectiva dos alunos sobre o componente on-line do curso. O questionário (cf. Anexo 7) continha dez

perguntas sendo apenas uma delas de caráter fechado e foi aplicado via internet. Foi utilizado o GoogleDocs⁵ para criar o questionário que foi, posteriormente, disponibilizado no ambiente on-line do curso. Este formato foi escolhido por ser de fácil preenchimento por parte dos participantes e por apresentar os dados em um formato de fácil manuseio pela pesquisadora. Apesar de a pesquisa contar com 46 participantes, apenas 39 responderam o questionário.

Abaixo, apresento um quadro-resumo descrevendo brevemente os instrumentos de geração de dados e indicando o objetivo deles.

Instrumentos	Momentos de geração de dados	Objetivos	Participantes
Diários da professora	Ao longo da pesquisa	Ter acesso ao planejamento das atividades, comentários e reflexões da professora-pesquisadora para auxiliar na identificação de conflitos e de possíveis mudanças na prática pedagógica.	Professora-pesquisadora
Registro de mensagens	A partir da terceira semana de aula presencial	Ter acesso à interação dos alunos no ambiente on-line para a identificação de possíveis conflitos.	Professora-pesquisadora e alunos-participantes
E-mails	Ao longo da pesquisa	Auxiliar a descrição dos sistemas de atividade.	Professora pesquisadora, alunos-participantes e membros do Letras 2.0
Questionário	Última semana de aula on-line	Ter acesso à perspectiva dos alunos em relação ao ambiente on-line do curso para identificação ou confirmação de conflitos.	Alunos-participantes

Quadro 5. Descrição dos instrumentos de geração de dados

⁵ O Google Docs é um pacote de aplicativos do Google que funciona totalmente on-line. Ele é composto de um processador de texto, um editor de apresentações, um editor de planilhas e um editor de formulários.

4.4 Procedimentos de análise dos dados

A unidade mínima de análise na TA é o sistema de atividade e sua relação com outros sistemas. Assim, pesquisas que adotam a TA como fundamentação teórica devem delimitar os sistemas de atividades em foco e analisar seus componentes (ENGESTROM, 1987). Portanto, o primeiro passo nesta pesquisa foi identificar os componentes do sistema de atividade aqui investigado: Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental.

Após a identificação dos componentes do sistema de atividade sob estudo, buscou-se analisá-lo de maneira a observar possíveis contradições ou conflitos relacionados a ele. Para tanto, foi feita a releitura dos diários, mensagens do fórum, e-mails e questionários procurando observar o campo lexical das mensagens. A partir da identificação de pontos recorrentes no conjunto de dados gerados foi possível estabelecer núcleos de significados que permitiram responder às perguntas de pesquisa. Os dados gerados pelos diários ou pelo registro de mensagens serão contextualizados antes de sua análise estabelecendo-se uma relação com o momento do curso.

Antes do início de cada dado transcrito, o tipo de instrumento e o participante são identificados por abreviações. O quadro a seguir oferece as abreviações empregadas para identificar os tipos de instrumentos de geração de dados selecionados:

Abreviatura	Instrumento
E	E-mail
DA	Diário de aula
DP	Diário de planejamento
MF	Mensagem no fórum
Q	Questionário

Quadro 6. Abreviaturas dos tipos de instrumentos de geração de dados

Os dados gerados por mensagem de fórum, e-mail e questionário apresentarão antes de sua transcrição a abreviatura acompanhada pelo nome fictício do aluno. Assim, onde está escrito Q<Luan>, entende-se questionário respondido por Luan. Já os dados do diário da professora serão acompanhados por um número referente à aula. Logo, onde se tem DA<4>, lê-se diário de aula 4.

Neste capítulo, a metodologia de pesquisa desta investigação foi apresentada. Foram detalhados os objetivos de pesquisa, a justificativa de escolhas metodológicas, a descrição do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, a caracterização dos participantes e a apresentação dos instrumentos de coleta de dados. No próximo capítulo, apresentarei a análise de dados.

5. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, com base na metodologia descrita no capítulo 4. Esta pesquisa investiga como se dá a experiência de implementação de uma disciplina semipresencial de Inglês Instrumental buscando identificar contradições ou conflitos nesse contexto que ofereçam oportunidades de transformação na prática pedagógica da professora-pesquisadora. Para tanto, propõe-se a responder às seguintes perguntas apresentadas na introdução e no capítulo 4 e agora retomadas:

- Que contradições ou conflitos foram identificados pela professora-pesquisadora, ao longo e ao final do curso, como oportunidades de mudança e reconstrução de sua prática pedagógica (seja no curso em foco ou em próximos cursos)?
- O que foi feito diante das oportunidades de mudança e reconstrução da prática percebidas pela professora-pesquisadora? Por quê?

A seguir, como ponto de partida da análise, apresenta-se uma descrição geral do sistema de atividade em foco sem referência às contradições ou conflitos que possam ter ocorrido no transcorrer das atividades, que serão discutidos posteriormente.

5.1 Sistema de atividade

Um sistema de atividade é definido por Russel (1997, p.4) como “qualquer interação humana continuada dirigida a um objeto, historicamente condicionada, dialeticamente estruturada e mediada por ferramentas”. Assim, no sistema de atividade Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental, os sujeitos eram os próprios alunos-participantes e esta professora-pesquisadora. O objeto, que representa a intenção que motiva a atividade e indica sua direção, era a habilidade de leitura de textos acadêmicos em Inglês e o resultado esperado era o desenvolvimento dessa habilidade.

A comunidade desse sistema engloba os alunos da turma, participantes do Projeto Letras 2.0 e do curso de Biblioteconomia. O Projeto Letras 2.0 vincula-se à disciplina

ao oferecer o espaço para a criação do ambiente virtual de aprendizagem e ao disponibilizar suporte técnico-pedagógico à professora-pesquisadora. Além disso, como a disciplina de Inglês Instrumental estava inserida na grade do curso de Biblioteconomia, essa comunidade e suas peculiaridades precisam ser consideradas. Na mensagem abaixo, a aluna Beatriz pretende colaborar para o planejamento da disciplina com sugestões de material para ser trabalhado nas aulas e, ao mencionar a disciplina de Fundamentos de Biblioteconomia e seu professor, deixa clara a importância da comunidade do curso de Biblioteconomia como contexto mais amplo da disciplina em foco.

E <Beatriz> 27/03/12 Boa tarde Professora Bruna, como eu havia dito, estou enviando o material que tivemos de fundamentos de Biblioteconomia, do professor Robson no período passado. Acho que com este material será mais fácil para você se basear em qual material nos fornecer nas aulas.
Desculpe a demora. Abraço.

No caso da atividade em questão, os instrumentos mediadores estavam relacionados ao contexto presencial e ao contexto on-line. Os exercícios conduzidos nas aulas presenciais continham questões que envolviam interpretação de texto e aspectos linguísticos. Textos e livros eram usados como apoio didático para explicações e elaboração de materiais. O computador, a internet, o fórum, os exercícios e os e-mails foram instrumentos que mediarão atividades on-line do curso. Os fóruns foram utilizados com o objetivo de promover a interação dos alunos na qual houvesse troca de experiências e construção colaborativa do conhecimento a respeito de um assunto. Os exercícios ofereciam aos alunos uma oportunidade de praticar e desenvolver a leitura em língua inglesa. A maioria deles era de resposta automática, o que permitia que o aluno acompanhasse seu desempenho na atividade por meio de um *feedback* imediato. Por ser um canal de comunicação mais privado, os e-mails foram usados por alguns alunos, para tirar dúvidas relativas aos exercícios.

As teorias de ensino-aprendizagem que iluminaram o desenho da disciplina e minha atuação durante o transcorrer da mesma também foram instrumentos mediadores importantes para as escolhas no planejamento do curso envolvendo recursos, atividades e tipos de interação. Os documentos de planejamento auxiliaram a organização das atividades em categorias como datas, prazos (para tarefas on-line), duração (para tarefas presenciais) e objetivos, o que facilitou o gerenciamento da disciplina. A ementa e a

bibliografia da disciplina, outros instrumentos do sistema de atividade, permitiram uma adequação à estrutura curricular proposta pela Universidade. As expectativas, as frustrações e o processo de desenho da disciplina foram narrados pela professora-pesquisadora nos diários, outro instrumento mediador da atividade. Com a leitura deles, foi possível desencadear e alimentar uma reflexão sobre e na prática pedagógica, que fazia parte do próprio desenvolvimento da disciplina ao longo do tempo.

Outros instrumentos mediadores foram os questionários. No início da disciplina, ao responder um questionário, os alunos apontaram temas e autores importantes para a área de Biblioteconomia. Ter acesso a essas informações possibilitou desenvolver as atividades considerando a área de estudo deles. O *feedback* dos alunos ao longo do curso por meio de mensagens em fóruns, e-mails e respostas ao questionário de avaliação permitiu o redesenho da disciplina.

O suporte técnico-pedagógico, que também mediou a atividade, veio, por vezes, dos assessores do projeto Letras 2.0 que buscavam solucionar problemas técnicos no ambiente on-line e sugerir atividades para as aulas presenciais. As mensagens a seguir mostram a interação entre a professora-pesquisadora e Luciana, assessora do Letras 2.0, em busca de suporte técnico:

E<Professora> 12/04/12 Lu, Bom dia. Estou precisando de uma ajudinha sua. Vou usar o CD do Ingrede com o meu Inglês Instrumental. Como não tenho o CD 1, peguei do curso da Patrícia. Uma aluna disse que não dá para acessar pq quando clica no link diz que o curso da Patrícia não está mais disponível. Como eu posso pegar o arquivo dela sem que isso aconteça? Vc pode dar uma olhadinha no meu curso de Instrumental para Biblioteconomia do quarto período? Muito Obrigada! Beijos

E<Luciana>12/04/12 Bruna, a princípio você precisa baixar os arquivos do Ingrede e fazer o upload de cada arquivo para seu próprio curso e fazer o link dos arquivos para eles, pois os links do curso anterior de Patrícia não estarão mesmo acessíveis a alunos. Depois me dê retorno, durante o dia estarei off-line trabalhando, à tardinha vou acessar o e-mail.

As regras de participação do curso foram definidas na primeira aula presencial. Os alunos deveriam frequentar às aulas presenciais com no mínimo de 75% de presença previsto por lei. A avaliação seria composta por atividades no ambiente on-line e atividades nas aulas presenciais. Nas aulas presenciais, o trabalho em grupo e a prova, que posteriormente precisaram ser replanejados faziam parte do sistema de avaliação. Já

no ambiente on-line, os alunos deveriam participar do fórum, realizar os exercícios on-line e contribuir com o glossário coletivo cumprindo o cronograma das atividades para serem avaliados. Cada atividade valeria um ponto na nota final. Contudo, aqueles que não realizassem as atividades dentro do prazo eram encorajados a fazê-las posteriormente valendo uma pontuação menor para a avaliação. Os alunos eram constantemente lembrados dos prazos das atividades por e-mail, como este abaixo:

E <Professora> 01/04/12 Olá, turma. Este fórum estará aberto até dia 07/04. A discussão não precisa ser encerrada neste dia. Contudo, as mensagens e contribuições postadas depois desta data não serão consideradas para a avaliação. Beijos

Em um ambiente on-line, é preciso estabelecer regras de participação em termos interação e linguagem. Essas normas que procuram estabelecer condutas adequadas na internet são chamadas de netiquetas. Algumas delas referem-se à inclusão de participantes, conteúdo, frequência e volume de mensagens entre outros aspectos. A netiqueta oferece padrões para práticas interacionais aceitáveis no meio on-line estabelecendo o que é ou não apropriado. Os alunos eram incentivados a serem claros e objetivos em suas mensagens bem como a relacioná-las com as ideias dos demais participantes.

A divisão de trabalho está relacionada à divisão das tarefas e às funções entre os membros individuais ou grupos dentro da comunidade (RUSSEL, 2002). Os alunos participavam das atividades on-line e presenciais buscando respeitar o cronograma de tarefas. A professora-pesquisadora era responsável por planejar a disciplina semipresencial elaborando materiais e pensando em estratégias de aprendizagem, conduzir as atividades tanto nas aulas presenciais quanto no ambiente on-line e moderar as interações nos fóruns. Contudo, essa última não foi uma tarefa desempenhada exclusivamente pela professora-pesquisadora. Ao realizar as atividades on-line alguns alunos compartilharam com ela a função de moderador de fórum. Conforme as mensagens a seguir, a aluna Carla, por exemplo, retoma assuntos e desenvolve a discussão. Já Luana elogia a participação dos colegas no fórum.

MF<Carla> Bom lembrete, Antônio sobre os falsos cognatos! Para nos auxiliar na interpretação dos textos, usar palavras-chave, é uma outra opção, pois elas servem para refletir quais assuntos possíveis serão

abordados nos textos, podendo vir em destaque ou não dentro do texto. Observar figuras, caso tenha, também é uma ótima contribuição!

MF<Luana> Muito bom, Daniela. Caramba nossa turma tá impecável... Parabéns aos que até agora tem participado sempre com muita propriedade no assunto. Estamos todos de parabéns.

Na divisão de trabalho do sistema de atividade Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental aqui analisado, o desenho da disciplina e a reflexão sobre a prática estão incluídos, porque, no transcorrer da atividade, me posiciono como professora e pesquisadora ao mesmo tempo. Assim, a reflexão sobre minha atuação pedagógica e o sistema de atividade em foco estão intrinsicamente relacionados.

Resumindo a descrição do sistema de atividade aqui apresentada, proponho o seguinte diagrama:

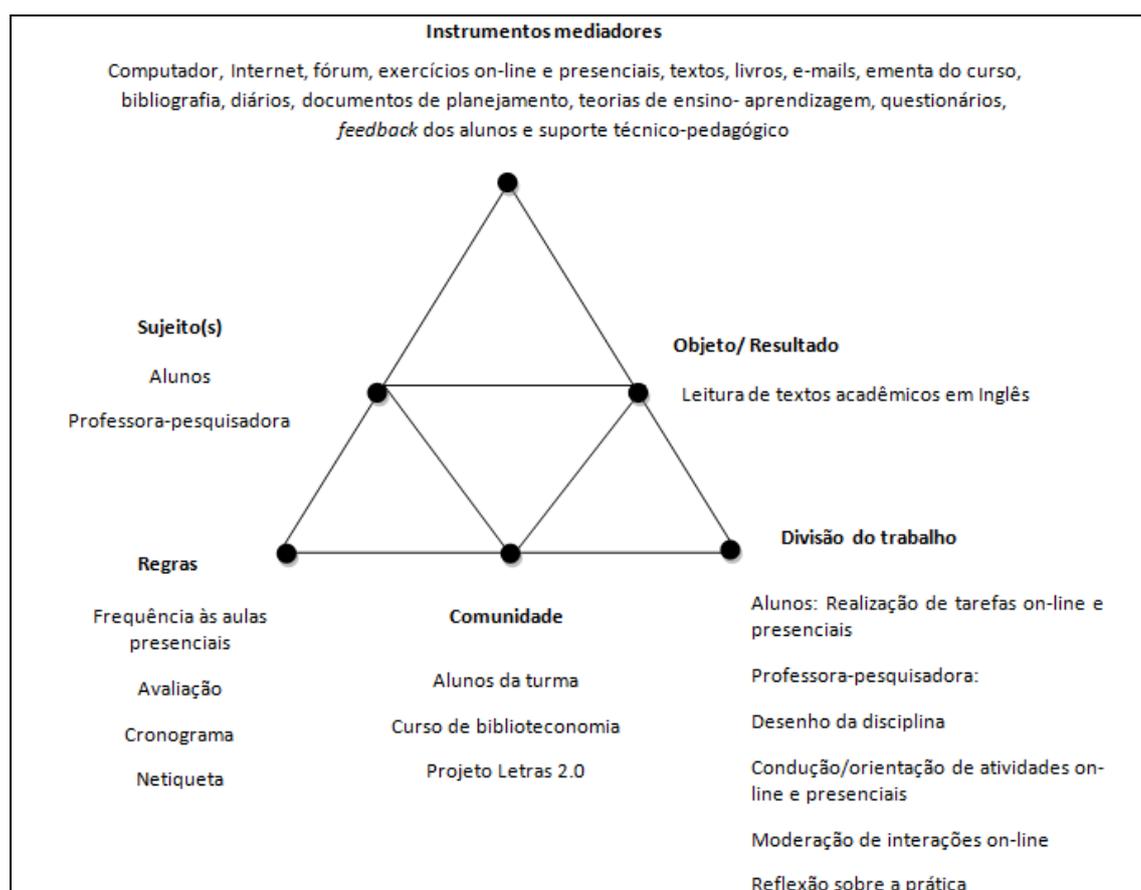


Figura 26. Sistema de atividade Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental

Cumprido destacar que, conforme Tavares (2004, p.60), “o mundo não está organizadamente dividido em sistemas de atividade e cabe ao pesquisador definir o sistema de atividade que pretende analisar para, então, identificar seus elementos constituintes e investigar suas inter-relações”. Dessa forma, para investigar o processo de reconstrução da minha prática pedagógica a partir de possíveis contradições ou conflitos percebidos no desenvolvimento da disciplina por mim ministrada e desenhada, considere o sistema de atividade Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental. Tendo descrito esse sistema de atividade e seus componentes, buscarei a seguir responder às perguntas de pesquisa.

5.2 Respondendo à primeira pergunta de pesquisa

Os conflitos, na perspectiva da TA, não são problemas a serem resolvidos nem sinais de fraqueza do sistema de atividade. Ao contrário, são sinais de mobilidade que indicam a capacidade da atividade se desenvolver (ENGESTROM, 1999). Segundo Foot (2001), conflitos podem surgir em qualquer uma das seis extremidades do triângulo, ou seja em qualquer elemento da atividade. Detectá-los possibilita entender as relações entre sujeito, objeto, instrumentos mediadores, comunidade, regras e divisão do trabalho. Mesmo ciente da distinção entre contradições e conflitos na literatura da Teoria da Atividade (cf. seção 3.3), optei por não explorá-la na análise de dados já que o foco da investigação está na reconstrução da prática pedagógica.

A primeira pergunta de pesquisa tem a finalidade de identificar contradições ou conflitos ao longo e ao final do curso que representavam oportunidades de mudança e reconstrução da prática pedagógica.

Ao analisar o sistema de atividade Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental, foram identificados pela professora-pesquisadora conflitos relacionados aos seguintes elementos: objeto, instrumentos mediadores e regras. Destaco também que por fazerem parte de um sistema de atividade, os conflitos poderão estar relacionados, sendo a divisão que apresento na subseção seguinte apenas uma tentativa de organização dos dados.

5.2.1 Contradições/conflitos envolvendo objeto

O objetivo da disciplina Inglês Instrumental para o curso de Biblioteconomia é desenvolver a habilidade de leitura em língua Inglesa do aluno de modo que ele sintasse capaz de ler textos acadêmicos em Inglês na sua área. Logo, as atividades –tanto presenciais como on-line- de curso foram elaboradas com esse propósito. Todavia, alguns alunos matriculam-se na disciplina acreditando que desenvolverão as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) na língua Inglesa. O trecho abaixo é a resposta de Joana à quinta pergunta do questionário aplicado ao final do curso. Nela, o aluno era convidado a relatar um momento do curso que tenha sido marcante para ele.

Q<Joana> O primeiro dia de aula foi bem legal. Onde a professora se apresentou e mostrou a proposta do Inglês Instrumental. **Pensei que ia aprender Inglês como nos cursinhos**, mas gostei da experiência.

Apesar da disciplina não ter alcançado a expectativa inicial da aluna, Joana avaliou a experiência como positiva. Já a aluna Júlia se engajou na atividade orientada por outro objeto (desenvolver sua habilidade oral). Talvez, por isso, tenha considerado a experiência incompleta como revela a seguir.

Q<Flávia> Gostei muito da matéria, mas acho que **ficou faltando trabalhar um pouco mais a parte oral**. Queria praticar diálogos e falar Inglês melhor. O Moodle poderia permitir isso.

Assim, no sistema de atividade analisado, foi identificado pela professora um conflito relacionado ao objeto. O objeto que guiava o sujeito era diferente daquele da atividade em si conforme resume o quadro abaixo.

Sistema de atividade Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental		
Elemento do sistema de atividade	Item	Contradição/Conflito
Objeto	Leitura de textos acadêmicos em Inglês	Divergência entre objeto idealizado pelo sujeito e o objeto da atividade

Quadro 7. Contradições/conflitos envolvendo objeto

5.2.2 Contradições/conflitos envolvendo instrumentos mediadores

Ao analisar os sistemas de atividade em que os seres humanos estão inseridos, é possível, segundo Russel (1997), entender a maneira como os instrumentos mediadores são usados para mediar os motivos, i.e, a direção e o objeto, i.e, o foco. Conforme descrito na seção 5.1, os instrumentos mediadores desta atividade foram computador, Internet, fórum, exercícios on-line e presenciais, textos, livros e e-mails, ementa do curso, bibliografia, diários, documentos de planejamento, teorias de ensino-aprendizagem, questionários, *feedback* dos alunos e suporte técnico-pedagógico

Foi identificado um conflito sobre os exercícios on-line apontado por mim no diário de aula. Conforme descrito na seção 4.4, cabe uma contextualização do momento do curso antes do trecho ser destacado.

Com a finalidade de oferecer um momento de prática, disponibilizei no ambiente on-line exercícios do CD do IngRede que tinham o seguinte objetivo: identificar informações específicas expressas por grupos nominais e cujo reconhecimento envolvesse a compreensão de relações de referência pronominal e lexical. A maioria dos exercícios consistia em leitura de texto e perguntas. Para respondê-las, os alunos deveriam digitar suas respostas em uma caixa e clicar em *conferir* ou passar o cursor sobre o ícone *resposta* para verificar se sua resposta estava adequada. Os alunos não precisavam e não tinham, portanto, como enviar os exercícios para a professora.

Na tentativa de garantir a realização dos exercícios, resolvi dizer aos alunos que o sistema me mandava informações deixando implícita a ideia de que eu teria acesso às respostas deles. Essa atitude gerou tensões e dúvidas nos alunos. Ao responder à terceira pergunta do questionário (Você teve alguma dificuldade seja no ambiente on-line ou nas aulas presenciais ao longo do curso? Em caso afirmativo, conseguiu superá-las? Como?), Maria relata sua dificuldade por não haver como salvar os exercícios.

Q<Maria> Demorei a me acostumar, principalmente por não ter um botão de “salvar”, o que confundiu muita gente.

Abaixo, um trecho do diário de aula revela meu arrependimento e desconforto com a situação:

DA<6> *Sinceramente, acho que talvez **não tenha sido uma boa ideia** colocar pontos para os exercícios on-line. Eles começaram a me perguntar se não teria um botão para salvar as respostas e como eu ficaria sabendo que eles tinham enviado as respostas. Eles estavam extremamente preocupados com essa questão. Então, tive que dizer para não se preocuparem que o sistema me mandava informações deles. Mas no fundo eu não gostei de fazer isso. **Senti-me desconfortável** em ter que inventar algo para que eles fizessem o exercício. Parece coisa de primário.*

No próprio diário, em seguida, reflito sobre o que poderia ter sido feito nessa situação.

DA<6> *Talvez, tivesse sido mais interessante se eu tivesse **passado um trabalho em cima dos exercícios**. Os alunos saberiam que eu não teria acesso a quem fez, mas **refletiriam sobre o processo de realização** dos mesmos. Poderia perguntar sobre a questão na qual tiveram mais dificuldade e como conseguiram superá-la ou, então, sobre a questão que pareceu mais interessante. Enfim... poderia explorar mais a conscientização sobre o processo de aprendizagem de uma língua.*

Noto, nesse episódio, a partir da reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN,1995), que minha visão de aprendizagem ainda estava atrelada ao papel tradicional do professor. Minha busca em controlar a atividade foi mais intensa do que o foco no estímulo à aprendizagem e autoconfiança nas capacidades individuais para aprender (ALARCÃO, 2004).

Outro conflito observado em relação aos instrumentos se deu em função da minha pouca familiaridade com as ferramentas da plataforma no papel de administradora.

DP<6> ***Tive dificuldades com a parte on-line.** (...) Os alunos não estavam conseguindo visualizar o link. Descobri depois que isso aconteceu porque eu não baixei o arquivo para dentro do meu curso. (...) Os alunos começam a mandar milhares de mensagens pedindo ajuda e dizendo que não conseguem fazer isso ou aquilo e **você entra em desespero** querendo consertar a besteira que fez o mais rápido possível.*

Disponibilizei um arquivo para os alunos sem tê-lo salvo dentro do curso. Assim, quando os alunos tentavam acessar o documento não conseguiam fazê-lo. Com o uso das tecnologias mediando o ensino, os novos papéis do professor passam por diferentes áreas, a saber: pedagógica, administrativa e técnica (CARVALHO, 2007). Nota-se, a partir do trecho acima, que eu não tinha o pleno domínio das habilidades técnicas até então, o que pode ter desorientado os alunos. Ao ser questionado sobre

eventuais dificuldades que teve no ambiente on-line ou nas aulas presenciais do curso, o aluno Eric responde no questionário:

*Q<Eric> No ambiente on-line por vezes **não encontrava os exercícios**, mas consegui superar isso com a ajuda da professora, dos colegas e com o fórum de dúvidas.*

Ainda com relação às atividades on-line que mediarão a disciplina, outro conflito pôde ser observado. Dentre outras atividades on-line, foram abertos três fóruns no Moodle ao longo da disciplina. O primeiro deles tinha o objetivo de apresentar o ambiente on-line aos alunos. O segundo era um espaço para os alunos tirarem dúvidas e esclarecerem alguma questão relacionada ao andamento da disciplina. Apenas o terceiro fórum promoveu uma discussão entre os alunos. É notável, portanto, a inclusão de poucas atividades que promovessem a interação entre os participantes. Por sua vez, a importância desses momentos foi destacada por alunos.

*Q<Ricardo> Pra mim o mais marcante foi a **possibilidade de ver vários comentários** no ambiente on-line **debatendo** sobre uma matéria que estudamos que foi “Estratégias de leitura”.*

*Q<Gabriela> O fórum, sem dúvida, foi a mais interessante, pela **interação**.*

A aluna Taís, ao responder à nona pergunta do questionário, deixa sua sugestão:

*Q<Taís> Poderia colocar mais fóruns sobre os assuntos da aula. É bom poder trocar ideias com os colegas. Interagimos mais, **aprendemos uns com os outros e não ficamos com a sensação de estarmos sozinhos**.*

Percebe-se, na mensagem da aluna, uma valorização do fórum não apenas por seu caráter interativo e colaborativo em termos pedagógicos, mas também por seu caráter social. A sensação de companhia e de estar junto virtual favorecem a permanência no ambiente on-line (FAVERO, 2006). Ao ser questionada se faria outra disciplina semipresencial, Milena responde:

*Q<Milena> Não faria, pois gosto de ter contato com o ambiente sala de aula e professor. Acho que **o ambiente on-line afasta um pouco as pessoas**, acaba perdendo a essência do que é realmente uma sala de aula, o contato com os colegas de turma e o professor.*

Talvez, a inclusão de atividades de interação on-line pudesse ter amenizado a falta de interações face a face conforme apontam Schmidt e Gallegos (2001).

O sistema de atividade Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental foi mediado não apenas as atividades on-line mas também as presenciais, sendo todas desenhadas de acordo com minha visão de ensino-aprendizagem e dos novos papéis do aluno e do professor (cf Capítulo 2). Uma contradição pôde ser observada no desenvolvimento de uma atividade presencial. No diário de aula 8, por exemplo, anuncio minha vontade em trabalhar o tópico marcadores discursivos com a turma e a atividade planejada para a aula presencial.

DP<8> *Fiz uma tabela incompleta com conectivos/ marcadores discursivos. Minha ideia é que a partir dos textos, os alunos completem a tabela por dedução do significado.*

Contudo, ao colocar em prática a atividade, assumo a postura de “professora transmissora do conhecimento” (ALARCÃO, 2004) e dito as respostas aos alunos não dando tempo deles inferirem ou negociarem o significado das palavras com seus colegas o que contradiz minha visão sobre o papel do aluno e o objetivo idealizado para o exercício. A maneira como conduzi a atividade, reforçou a ideia de que o aluno é um receptáculo de conteúdo e informações, não desempenhando papel ativo no processo de aprendizagem. Posteriormente, reconheço, no diário, que a atividade ficou inadequada.

DA<8> *Deixei claro para eles que não esperaria que decorassem a tabela com os marcadores discursivos, mas que ela serviria de apoio quando precisassem de uma consulta. Dei a tradução dos conectivos para eles. Nos livros, vejo as listas já prontas. Minha ideia a princípio era que eles, através do uso dos conectivos no texto, deduzissem o significado e completassem a tabela. Mas, acabei optando por ditar os significados para os alunos. Percebi, depois que o que fiz teve o mesmo efeito de ter dado a tabela pronta. Acho que a atividade ficou um pouco inadequada ou sem propósito.*

Uma explicação possível para esse conflito poderia ser a questão do tempo. Iniciei a aula presencial com a interpretação de textos e o preenchimento da tabela ficou limitada aos minutos finais da aula. Talvez, ao dar o significado das palavras minha intenção tenha sido economizar tempo. Não obstante, entendo agora que a atividade perdeu seu sentido original tornando-se uma tarefa mecânica. Teria sido melhor deixar a atividade para aula seguinte. O conflito pode ter sido ocasionado por falha no

gerenciamento do tempo. Sob uma perspectiva diferente, é possível entender o ocorrido como uma indicação do descompasso entre minhas crenças e minha prática. Esse acontecimento, apesar de não ter sido destacado por nenhum aluno no questionário ou em sala de aula, representou uma questão importante em meu desenvolvimento profissional por suscitar uma reflexão sobre minha prática e caminhar pedagógico possibilitando o delineamento de formas diferentes de atuação futura.

O quinto conflito identificado estava relacionado aos diários e, por consequência, a minha visão enquanto pesquisadora. Os diários foram ferramentas que auxiliaram o planejamento e a construção da disciplina semipresencial. Os diários de planejamento permitiram que eu anunciasse e registrasse as etapas do desenvolvimento do curso bem como minhas expectativas. Já os diários de aula promoveram uma avaliação de minhas escolhas enquanto *design* instrucional e um registro de meus sentimentos e emoções sobre a elaboração e implementação da disciplina.

Segundo Hess (2006, p.93), o diário "capta dia a dia, as percepções, os eventos vividos, as entrevistas, mas também os flashes de compreensão que emergem, com um pouco de recuo, a releitura do diário é um modo de reflexão sobre a prática."

A releitura dos diários teve, para mim, um papel fundamental no processo de reflexão crítica "uma vez que através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas" (LIBERALI, 1999). O diário, funcionando como um espelho de minha prática, revelava uma incoerência entre minhas atitudes e crenças. O sentimento de decepção diante dos registros que indicavam falhas na minha atuação e no planejamento de atividades desencadearam uma tensão no sistema de atividade. O conflito materializou-se no desconforto em criticar minha postura representado pela dor no trecho abaixo.

DP<9> *Às vezes, dói olhar para o seu ensinar em sala. É desconfortável criticar sua própria postura, perceber que há um descompasso entre seu pensar, seu falar e seu agir.*

O diário colabora com a descrição, compreensão e transformação da ação. (LIBERALI, 1999). A etapa da compreensão, no meu caso, envolveu admitir o fracasso e planejar uma nova tentativa de alcançar o sucesso.

Em suma, cinco contradições/conflitos ligados aos instrumentos mediadores foram identificados pela professora: tentativa de controle da professora; problemas técnicos da professora; inclusão de poucas atividades de interação on-line; desenho e

implementação de atividades baseadas em concepção tradicional de ensino-aprendizagem; desconforto ao criticar a própria prática pedagógica. Tais contradições/conflitos estavam relacionados aos exercícios on-line, à atividade presencial e aos diários respectivamente. O quadro abaixo busca organizar sinteticamente os conflitos encontrados no sistema de atividade Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental envolvendo os instrumentos mediadores.

Sistema de atividade Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental		
Elemento do sistema de atividade	Item	Contradição/Conflito
Instrumentos mediadores	Exercícios on-line	Tentativa de controle da professora
	Exercícios/atividades on-line	Problemas técnicos da professora
	Atividades on-line	Poucas atividades de interação on-line
	Atividade presencial/ Teorias de ensino-aprendizagem	Desenho e implementação de atividades baseadas em concepção tradicional de ensino-aprendizagem
	Diários (reflexão sobre a prática)	Desconforto ao criticar a própria prática pedagógica

Quadro 8. Contradições/conflitos envolvendo Instrumentos mediadores

5.2.3 Contradições/conflitos envolvendo regras

Uma das regras de participação do sistema de atividade investigado envolvia a interação no fórum “Estratégias de leitura”. Os alunos eram encorajados a contribuir com suas opiniões e a comentar as mensagens dos colegas. Entretanto, dentre os 46 alunos, apenas 30 participaram da atividade. O gráfico abaixo representa o número de participações por aluno no fórum. A maioria deles fez duas intervenções em média no fórum.

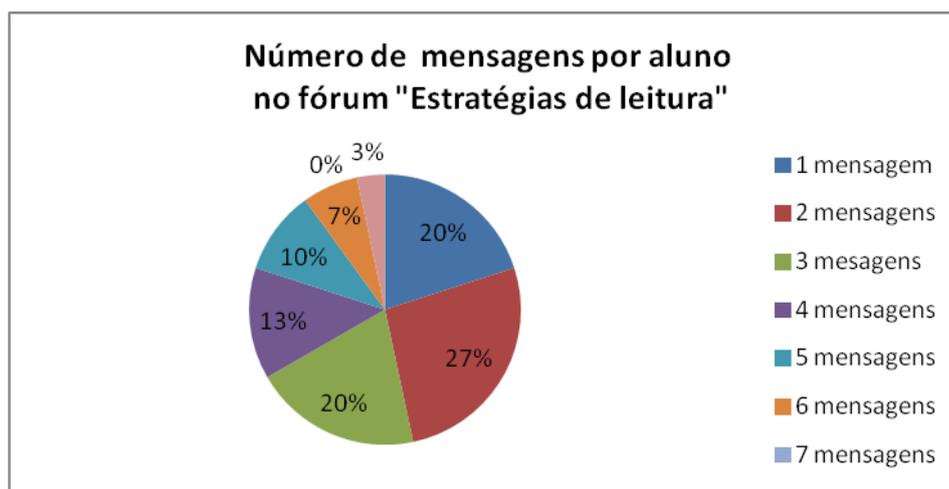


Gráfico 1. Número de mensagens por alunos no fórum “Estratégias de leitura”

Ao longo da discussão, participei do fórum resumindo os pontos levantados pelos alunos, acrescentando outras ideias para ampliar o debate e elogiando os alunos por suas contribuições. De acordo com Holmberg (2005), essa interação do professor nos fóruns pode facilitar a aprendizagem dos alunos.

MF<Professora> Estou adorando esse fórum! Quantas contribuições interessantes! Concordo com a Luiza. Todos estão de parabéns! Obrigada Rita e Débora por terem compartilhado os textos conosco.

Um aluno, entretanto, fez uma interpretação diferente das participações de seus colegas.

*MF<João> Não li a discussão inteira, porém não vi ninguém falando de uma estratégia que aprendemos com o professor P. (o nome dele era esse certo?) [...] Outra coisa que eu reparei na discussão, é o uso exarcebado de **NEGRITO** e **FONTES DE TAMANHO ABSURDO** para chamar atenção. Isso é legal, mas pareceu que tem gente usando para esfregar na cara da professora que está participando do fórum. Participe porque você tem algo a contribuir para o “debate” e não porque você quer ganhar 1 ponto, este falso interesse de participação acaba com todo o sentido de criação de um fórum. É lógico que isso é apenas uma opinião pessoal...*

No diário de planejamento, confesso que fiquei chateada com o comentário do João. Pensei que ele quisesse bagunçar o fórum. Senti-me atacada pelo comentário do aluno.

DP<5> Uma coisa que está me angustiando é a mensagem que foi postada por um aluno hoje no fórum. Eu estava amando a discussão e o fórum.

Eu não sabia como lidar com essa situação. O trecho seguinte evidencia minha dúvida sobre a melhor atitude a ser tomada.

DP<5> *Não sabia se apagava a mensagem do aluno ou se a respondia. Acabei optando por respondê-la(...). Como tudo na internet fica registrado, fiquei com receio de o foco do fórum se perder e os alunos começarem se defender das críticas do colega. Ao mesmo tempo em que queria respondê-lo não queria ser deselegante na resposta. Às vezes, é difícil saber como agir nessas situações colocadas pela comunicação na web.*

Pensando que os demais alunos fossem argumentar e tentar defender-se das “acusações” no fórum, busquei retomar o debate sobre o uso do Inglês no contexto profissional para não deixar espaço para discussões que pudessem atrapalhar o fórum.

MF<Professora> *Boa noite, João. Agradeço a contribuição inicial de sua mensagem. Contudo, sua observação sobre negrito e uso de fontes em “tamanhos absurdos” não é pertinente. Muitas vezes ao longo do fórum esses recursos foram usados por seus colegas para destacar alguma ideia ou chamar atenção para algum texto ou conceito. Conforme mensagens anteriores, elogiei a participação do grupo. Estou muito satisfeita com nosso componente on-line e envolvimento de todos. Não vejo problemas quanto ao uso do negrito e de outras fontes. Valorizo a contribuição dos alunos. A troca de ideias e a construção colaborativa do conhecimento. **Gostaria de retomar a discussão sobre o uso de Inglês na área acadêmica e profissional de vocês. Estou pesquisando um pouco mais sobre CDD. Alguém poderia contribuir com nossa troca de ideias?***

Em seguida, João postou uma mensagem explicando o que havia ocorrido. Sua intenção era apenas dinamizar o fórum.

MF<João> *Boa noite professora. Talvez eu não tenha sido claro, não foi meu objetivo em nenhum momento dizer que uso destes recursos realçadores de palavras são ruins, apenas que eles são usados de forma muito constantes, então às vezes parece um pouco forçado. É lógico que o que é muito para mim pode ser pouco para outro. **Desculpe se pareci grosseiro, é que todo mundo estava concordando com tudo então achei que ser um pouco "do contra" deixaria a coisa um pouco mais rock 'n' roll.** As vezes se você não cutucar a onça ela dorme e fica parecendo um gatinho.*

Na literatura sobre comunicação mediada por computador- CMC são inquestionáveis as vantagens da interação por meio eletrônico. Contudo, alguns autores (O’SULLIVAN & FLANAGIN, 2003) identificaram um lado negativo da CMC

constituído por comportamentos comunicativos hostis e agressivos que foram chamados de *flames*. Outras definições de *flame* englobam “mensagens incendiárias”, “comentários provocativos”, “interação antisocial” e “expressão hostil de fortes emoções e sentimentos”. Foi após a leitura da última mensagem de João que entendi a intenção do aluno em movimentar o fórum e estimular a participação dos colegas.

Em geral, em pesquisas sobre *flaming*, é o pesquisador quem classifica uma mensagem como um *flame*. No episódio analisado, o próprio aluno deixa claro seu desejo de provocar os participantes sem, todavia, ser hostil. Autores defendem que assim como as mensagens aparentemente hostis podem ter motivações anti-sociais, elas podem representar iniciativas funcionais e pro-sociais (O’SULLIVAN & FLANAGIN, 2003). McCormick e Mc Cormick (1992) afirmam que mensagens entendidas como agressivas ou inapropriadas podem representar uma busca por uma relação mais estreita e próxima com o grupo.

A construção do significado de uma mensagem depende do esforço coordenado entre os participantes da interação, sendo, portanto, um processo relacional. É preciso relacionar a intenção do remetente, a interpretação do destinatário e a mensagem em si. A intenção de João foi dinamizar um pouco mais o ambiente de discussão. Contudo, sua mensagem foi entendida por mim como uma ofensa e tentativa de arruinar o fórum. Já seus colegas, que, a meu ver, eram os alvos das críticas de João, não se manifestaram nem no fórum nem no questionário de avaliação do curso. É possível que o fato de eu ter antecipado minha resposta no fórum tenha inibido a expressão da reação dos participantes.

Retomando a taxonomia de mensagens problemáticas proposta por O’sullivan e Flanagin (2003) apresentada no capítulo 2, pode-se analisar a mensagem de João como tendo sido avaliada como apropriada na perspectiva do remetente (João) e como transgressão na perspectiva desta professora-pesquisadora. Na perspectiva do destinatário (no caso, os alunos), a mensagem de João pode ter sido interpretada como apropriada, se considerarmos que os demais alunos não se manifestaram por acharem a mensagem de João adequada, ou como transgressão, se a omissão da turma a respeito da mensagem de João tenha sido motivada pela não aprovação da mesma. É interessante perceber que, nessa última hipótese, o *flame* é justificado pela falta de sensibilidade ou conhecimento do remetente da existência de normas relevantes para o relacionamento e sistema social.

Passado esse episódio, revelo no diário de aula que o aluno procurou-me para

pedir desculpas pelo ocorrido e que talvez eu não precisasse ter entendido sua mensagem como uma ofensa.

DA<5> *Achei interessante o fato do aluno que postou a mensagem agitando o fórum criticando os colegas que usavam fontes grandes para destacar mensagens e negritos, vir **me pedir desculpas** e dizer que isso não se repetirá. **Fiquei bem chateada com o episódio.** Pensei que ele estivesse atacando os colegas para arruinar o fórum. Mas, quando o aluno veio falar comigo em sala, percebi que eu **não deveria ter imaginado tantas coisas ruins.***

Estou certa de que o fato marcou muito minha trajetória docente e acredito que tenha sido importante também para João, pois ele relata o episódio novamente no questionário final do curso (cf Anexo 7) ao responder à quinta questão que pedia: “Relate algum momento do curso (situação, fala de colega, fala da professora, aula, etc) que tenha sido marcante para você. Comente o significado desse episódio para você”.

Q<João> *Durante o curso on-line, no fórum houve um acontecimento com relação à participação de alguns alunos, que pareciam não participar por vontade, apenas com segundos interesses. **Tive uma conversa com a professora,** que discordou de minha opinião. No entanto, isso **não resultou em um problema.***

Ao longo do curso, a necessidade de mudança na modalidade da avaliação também representou outro conflito relacionado às regras de participação. Tal mudança ocorreu devido à adesão da UFRJ no dia 22 de maio à greve nacional de professores mais tarde estendida aos funcionários também. Dentre as reivindicações estavam reestruturação da carreira, aumento do salário e melhores condições de trabalho. Diante dessa situação, optei por continuar com o ambiente on-line da disciplina.

Por saber que essa medida representava uma quebra nas regras de participação estabelecidas no início do curso, enviei uma mensagem (cf Anexo 4) oferecendo aos alunos uma alternativa. Aqueles que não quisessem prosseguir com as atividades no ambiente on-line teriam a possibilidade de repor as aulas presenciais e realizar a avaliação presencial ao término da greve. Nenhum aluno se manifestou optando pela reposição das aulas presenciais. Então, com as interações totalmente on-line com os alunos apoiiei-me nos pressupostos básicos do *design* instrucional contextualizado (FILATRO, 2008) para fazer adaptações no planejamento. Tais princípios apontam para a necessidade de adaptar o desenho do curso ao contexto local de implementação. Foi

preciso reorganizar o cronograma, inserir mais atividades no Moodle e repensar o sistema de avaliação. A prova que aconteceria presencialmente seria composta de um texto e de perguntas de interpretação. O objetivo da avaliação foi mantido no ambiente on-line. Entretanto, eram os alunos quem criavam as perguntas baseados em conteúdos vistos ao longo do curso. Dessa forma, foi possível reduzir as tentativas de plágio ou fraude, forte preocupação de educadores no ensino a distância (SEGENREICH, 2006).

Essa situação despertou opiniões divergentes entre os alunos e gerou conflitos. Karen destaca, na mensagem abaixo, um aspecto negativo da mudança na regra de participação. A aluna revela que por não ter computador em casa, encontrou dificuldade de acessar o curso já que o laboratório de informática estava fechado devido a greve de funcionários.

Q<Karen> *Tive dificuldade de acesso, por conta de necessitar de acesso a um computador e, devido à greve, não ter os computadores do laboratório da faculdade para me auxiliar. Resolvi com ajuda de uma amiga, que me cedeu seu computador.*

Ricardo, por sua vez, relata com entusiasmo a possibilidade de dar sequência ao estudo mesmo em greve.

Q<Ricardo> *A greve veio provar que mesmo com a Faculdade "interditada" podemos continuar com as atividades.*

Em síntese, foram identificados no sistema de atividade investigado dois conflitos referentes às regras. Estando eles relacionados à netiqueta e à avaliação, respectivamente conforme sintetizado no quadro abaixo.

Sistema de atividade Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental		
Elemento do sistema de atividade	Item	Contradição/Conflito
Regras	Netiqueta	Presença de mensagem incendiária no fórum; <i>flame</i>
	Avaliação	Necessidade de mudança na modalidade da avaliação

Quadro 9. Contradições/conflitos envolvendo regras

Esta seção pretendeu responder à seguinte pergunta de pesquisa: Que contradições/conflitos foram identificados pela professora-pesquisadora, ao longo e ao final do curso, como oportunidades de mudança e reconstrução de sua prática pedagógica (seja no curso em foco ou em próximos cursos)? A análise de dados permitiu identificar oito conflitos no sistema de atividade Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental envolvendo o objeto, instrumentos mediadores e regras, organizados no quadro a seguir.

Sistema de atividade Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental		
Elemento do sistema de atividade	Item	Contradição/Conflito
Objeto	Leitura de textos acadêmicos em Inglês	Divergência entre objeto idealizado pelo sujeito e o objeto da atividade
Instrumentos mediadores	Exercícios on-line	Tentativa de controle da professora;
	Exercícios/ Atividades on-line	Problemas técnicos da professora
	Atividades on-line	Poucas atividades de interação on-line
	Atividade presencial/ Teorias de ensino-aprendizagem	Desenho e implementação de atividades baseadas em concepção tradicional de ensino-aprendizagem
	Diários (reflexão sobre a prática)	Desconforto ao criticar a própria prática pedagógica
Regras	Netiqueta	Presença de mensagem incendiária no fórum; <i>flame</i>
	Avaliação	Necessidade de mudança na modalidade da avaliação

Quadro 10. Contradições/Conflitos encontrados no sistema de atividade Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental

Diante da análise dos conflitos expostos, é preciso apresentar o que foi feito a partir das possibilidades de mudança. Logo, na seção seguinte, procuro responder à segunda pergunta de pesquisa refletindo sobre a reconstrução de minha prática pedagógica (BRIGHTON & MOON, 2007).

5.3 Respondendo à segunda pergunta de pesquisa

Esta seção tem a finalidade de apresentar encaminhamentos para a segunda pergunta de pesquisa, retomada a seguir:

- O que foi feito diante das oportunidades de mudança e reconstrução da prática percebidas pela professora-pesquisadora? Por quê?

Para modificar visões e práticas cristalizadas, é preciso tempo e disponibilidade do professor em revisitar questões que orientam sua ação pedagógica e interação com os outros. A mudança exige mais do que um esforço técnico e intelectual. Trata-se de um trabalho emocional que envolve o professor e suas crenças (HARGREAVES, 2002).

A professora-pesquisadora buscou concretizar mudanças na prática pedagógica a partir dos conflitos. Contudo, nem sempre as tentativas de mudança foram bem sucedidas. As tentativas fracassadas de mudança foram entendidas como ocasiões favoráveis para a reflexão sobre sua ação docente. Afinal, a mudança como ressignificação da prática é um processo demorado, delicado e sensível (LUSSICH, 2010). Além disso, a necessidade de algumas modificações só foi identificada após o término da disciplina aqui investigada. Portanto, a reconstrução da minha prática não se deu apenas no decorrer do curso, mas em atuações posteriores a ele. Continuo atuando como professora de Inglês Instrumental na UFRJ e participando do projeto Letras 2.0. Logo, em alguns casos, tive a oportunidade de realizar mudanças no planejamento do curso e em minha ação pedagógica em outras disciplinas semipresenciais. Apesar desses contextos posteriores não serem objeto de estudo desta pesquisa, eles serão mencionados quando necessário para complementar a análise dos dados.

5.3.1 Mudanças envolvendo objeto

A divergência entre o objeto idealizado pela aluna (desenvolver as quatro habilidades em língua inglesa) e o objeto da disciplina semipresencial (desenvolvimento da habilidade da leitura em língua inglesa) permitiu a mudança da minha prática no sentido de clarificar mais a proposta do Inglês Instrumental em cursos futuros. Na disciplina investigada busquei fazê-lo suscitando um debate sobre a importância do Inglês para área de Biblioteconomia e para o sucesso acadêmico dos alunos. No fórum “Estratégias de leitura”, sintetizo as ideias apresentadas e faço o seguinte questionamento aos alunos:

MF<Professora>** (...) Até agora a estratégia mais mencionada por vocês foi o *skimming*. Alguns alunos destacaram o *scanning*, o conhecimento de mundo, a inferência e a informação não-verbal também. De fato, essas estratégias oferecem um leque de ferramentas e possibilidades para facilitar o processo de leitura. Dando sequência a nossa discussão e pensando um pouco na prática... **Em que atividades ou circunstâncias na vida profissional e acadêmica vocês utilizam/ utilizarão o Inglês? beijos

Antonia e Gabriela revelam que as ferramentas importantes que utilizam para catalogar obras e as bases de dado e pesquisa estão disponibilizadas em Inglês. Assim, reafirmam a importância do idioma para a área de Biblioteconomia.

MF<Antonia>** O Inglês é essencial no curso de Biblioteconomia porque boa parte das regras de catalogação do nosso curso **são disponibilizadas em Inglês**, tendo na CDD(Classificação Decimal de Dewey) e CDU (Classificação Decimal Universal), as principais referências, que atua como uma espécie de dicionário na biblioteconomia que **permite classificar os livros por assunto para facilitar nos mecanismos de recuperação da informação.

***MF<Gabriela>** Em relação ao uso na área profissional, acho que o Inglês Instrumental nos ajudará muito a ler a CDD e CDU, já que ambas são em Inglês e até mesmo na utilização de **bases de dados, já que em sua maioria, todos os textos postados nela são em Inglês.** Por exemplo o Portal Capes (Portal de Periódicos).*

As mensagens dos alunos indicavam a importância do desenvolvimento da habilidade da leitura para catalogar obras, ler manuais, pesquisar em base de dados, acessar monografias e periódicos.

MF<Julia> *Como meus colegas falaram o Inglês é fundamental no nosso dia-a-dia. Faço estágio no LNCC (Laboratório Nacional de Computação Científica), onde lido todos os dias com **monografias e livros todos em Inglês.***

João, então, conclui que o objeto da disciplina Inglês Instrumental deve ser o desenvolvimento da habilidade de leitura em Inglês.

MF<João> *Realmente o Inglês Instrumental deve ser usado de forma a ser **estudado dentro de textos técnicos** da área no qual ele é aplicado (nosso caso, Biblioteconomia).*

Apesar do meu esforço em fazer com que eles percebessem a necessidade da habilidade da leitura para os contextos profissionais e acadêmicos na área de Biblioteconomia, conforme identificado na subseção 5.2.1.1, Flávia terminou o curso sem alcançar tal objetivo. Esse conflito fez com que eu repensasse atividades que discutissem o objeto da disciplina semipresencial de Inglês Instrumental.

5.3.2 Mudanças envolvendo instrumentos mediadores

A primeira contradição/conflito relacionada aos instrumentos mediadores identificada no sistema foi minha tentativa de controle dos exercícios on-line. Ao analisar os dados gerados pelas mensagens no fórum e pelos questionários, percebi que ao deslocar a atenção e esforços para a realização dos exercícios não aproveitei a oportunidade de enfatizar o processo de aprendizagem dos alunos. A reflexão sobre esse conflito foi desencadeadora de mudanças nos cursos semipresenciais que ministro atualmente. Neles proponho discussões (fóruns) sobre os exercícios como forma de incentivar os alunos a sentirem-se parte de uma comunidade virtual colaborativa (SANTOS e SILVA, 2009) na qual podem refletir e compartilhar experiências sobre seu desenvolvimento e aprendizagem na língua inglesa.

A falta de conhecimento da plataforma Moodle, as dúvidas no planejamento do curso e os problemas técnicos (terceiro conflito identificado) foram superados por meio da ajuda de pares mais competentes conforme os dados abaixo.

DP<6> *Tive dificuldades com a parte on-line.(...) Pedi ontem ajuda para a Luciana e para a Renata.(...) Foi muito bom perguntar a colegas mais experientes.*

DP<1> *Peguei algumas ideias com o Cláudio. Sempre é bom escutar ideias e conselhos de pares mais experientes. Fiz algumas adaptações no trabalho em grupo.*

DP<4> *Refleti sobre o que a Kátia me disse na sexta-feira. Tentarei começar minhas aulas com exemplos e textos e a partir daí propor atividades.*

A partir dos conselhos e sugestões de colegas, eu tinha a chance de repensar minha prática pedagógica. O fato de poder contar com a troca de ideias dos colegas tornava-me mais forte e confiante na minha jornada profissional. De acordo com Nóvoa (1992, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. A partilha de saberes possibilitou a criação de um ambiente que propiciasse a reflexão e o enriquecimento pedagógico. Acredito que a prática profissional não é construída individualmente, mas sim na socialização do trabalho e de saberes.

Ainda com relação aos conflitos envolvendo os instrumentos mediadores, diante da reflexão sobre a inclusão de poucas atividades de interação on-line, pude redesenhar o ambiente on-line das disciplinas posteriores à disciplina aqui investigada inserindo mais atividades que podem possibilitar o diálogo, a troca de conhecimento e construção colaborativa do saber como fóruns e trabalhos em grupo.

Os alunos, nos dados, apontam para a importância do fórum destacando a colaboração.

Q<Rafaela> *Gostei do fórum que realizamos no início quando a professora investigou o assunto Biblioteconomia e começamos a sugerir e a explicar o que era importante sabermos, aprendermos... Construimos juntos o conhecimento. Todo mundo contribuiu. Foi legal ver os colegas conversando*

Rafaela, em sua resposta, salienta o diálogo (*Foi legal ver os colegas conversando*) e cooperação entre os participantes (*Construímos juntos o conhecimento. Todo mundo contribuiu*). A inserção fóruns de discussão e trabalhos em grupo poderia ser também uma forma de contemplar outros estilos de aprendizagens.

A quarta contradição/conflito apontada por mim foi o desenho e a implementação de atividades baseadas em concepção tradicional de ensino-aprendizagem. Em cursos futuros, pretendo mudar minha ação criando atividades que valorizem a colaboração entre alunos. Ao citar um momento marcante do curso, Marcos aponta os momentos de negociação de significados com colegas.

MF<Marcos> As atividades onde a professora juntava os alunos para discutir sobre um determinado texto sempre foram bem marcantes na minha concepção. Sempre gostei dessas atividades. Discutíamos o significado das palavras. Um ajudava o outro.

Nota-se a importância dada por Marcos aos momentos de construção colaborativa do conhecimento. Ao ditar as palavras da tabela neguei essa chance aos alunos. Em cursos futuros, pretendo desenvolver a atividade de outra forma valorizando a participação dos alunos.

Por fim, destaco o desconforto ao criticar minha própria prática pedagógica e ao reconhecer meus erros. Esse conflito foi suscitado pela escrita e releitura dos diários de planejamento e dos diários de aula, que também mediaram a atividade, tendo em vista que a adoção de uma prática reflexiva.

O professor deve estar em constante formação e segundo Perrenoud (2000) tal formação deve ser prático-reflexiva, formada por auto-observação, autoavaliação e autorregulação. A auto-observação e a autoavaliação são momentos do processo reflexivo, mas não garantem a autorregulação e a mudança. Apesar de nem todas as tentativas de mudança e transformação serem bem sucedidas, todas são experiências enriquecedoras. A mudança requer insistência por parte do professor.

No trecho abaixo, relato minha decepção com o fracasso da tentativa de mudança. É notório, entretanto, que estou engajada em um processo de reflexão, mudança e aprofundamento teórico.

*DP<9> Poxa... Hoje comecei o diário relatando algo que me deixou muito chateada. Apesar de perceber com a turma do quarto período que a atividade do preenchimento do quadro não me agradou, acabei não a alterando. Acabei repetindo com o segundo período o que fiz com o quarto. Que saco! É chato ver quando a gente faz isso. **Falo tanto em mudar e transformar a partir da reflexão e repeti a mesma prática que não tinha dado certo. Ai Ai Ai.... Depois de olhar alguns avanços meus, este fato me pareceu um retrocesso.(...) Enfim... vou continuando. Vou tentar novamente.***

Meu relato evidencia meu desconforto em autoavaliar-me e perceber que incidi na mesma prática com a qual havia me comprometido a transformar. Apesar da frustração por não alcançar meu objetivo, o fracasso foi entendido como a possibilidade de nova tentativa. As aulas seguintes representam um recomeço.

Autores colocam que a mudança na prática pedagógica não acontece de forma linear e repentina. Esse processo é lento e gradativo por significar confrontar certezas e seguranças. Pena (2001) em sua pesquisa coloca que o processo de mudança na prática docente é marcado por avanços e recuos representados por desenvolvimento de novas formas de trabalho e por retorno a práticas cristalizadas. Assim, o professor que estiver disposto e aberto a mudanças em sua ação pedagógica deve estar preparado para superar obstáculos, frustrações e fracassos. No meu caso, o processo de reflexão permitiu meu entendimento dos diários enquanto instrumentos de descrição, compreensão e transformação da ação.

5.3.3 Mudanças envolvendo as regras

O primeiro conflito relacionado às regras do sistema de atividade em foco estava na presença de mensagens provocativas no fórum, chamadas de *flames*. Conforme sinalizado na subseção 5.2.1.3, João, por meio de uma mensagem aparentemente agressiva, questiona a participação de alunos que utilizam fontes de tamanho grande ou negrito. Percebe-se, então, uma divergência entre o conceito de netiqueta de João e dos demais alunos. É pertinente, construir com os alunos as regras de participação no fórum e disponibilizar um arquivo no ambiente on-line. Em conjunto, os alunos terão a oportunidade de expor suas diferentes visões e negociar as normas, reduzindo as chances de conflitos como esse surgirem.

O segundo e último conflito identificado estava relacionado à necessidade de mudança na modalidade da avaliação. Com a greve dos professores da UFRJ, foi necessário ajustar a avaliação. Para tanto, precisei ser flexível com o planejamento da atividade. Minha prática pedagógica era caracterizada por uma necessidade de sequência de etapas e por uma inflexibilidade quanto ao planejamento de atividades presenciais. No diário de aula, reflito sobre esse comportamento entendendo-o como uma transferência de minha experiência profissional em escolas e cursos de Inglês.

DA<7> *Ao passar de mesa em mesa, me dei conta das diferentes aprendizagens que estavam ocorrendo ali. Cada um tendo dificuldade com algo diferente e buscando maneiras diferentes de superá-las: uns me chamavam, outros buscavam explicações nos exercícios feitos nas aulas anteriores, outros entravam disfarçadamente no tradutor do Google, outras chamavam um amigo de confiança. Achei incrível eu conseguir perceber isso. **Minha experiência em escolas particulares com os planejamentos apertados e carga horária bem mais reduzida que uma disciplina na faculdade não me permite deixar que a aula aconteça. É preciso ter controle de tudo.** Minha preocupação está em cumprir o cronograma e a apostila, pois existem prazos e cobranças. **Talvez, assim, esses momentos belos fiquem um pouco apagados.***

Ao analisar o trecho acima, nota-se que reconheço que minha rigidez no cumprimento do planejamento não me deixa perceber momentos de aprendizagem que caracterizo como sendo belos. Mesmo entendendo que esses momentos eram importantes, não conseguia enxergá-los em minha aula. O reconhecimento de minhas limitações foi um passo importante para desencadear a mudança de comportamento. O trecho abaixo evidencia o desafio que a mudança representa já que a docência no ensino superior constituía uma experiência profissional nova para mim.

DA<4> *No fim da aula, achei que o saldo foi positivo. Não consegui fazer os dois exercícios, mas pelo menos alcancei o meu objetivo. Acho que às vezes me prendo muito ao planejamento como se ele não fosse flexível. Fico com a ideia: “preciso cumprir o conteúdo e o cronograma” na cabeça. **Ser professora universitária é um novo mundo para mim.** Ter a liberdade de montar meu plano de curso e poder selecionar os itens a serem abordados são atividades que eu não podia exercer enquanto professora de Ensino Fundamental de escola particular ou de curso de idiomas. **É um sentimento bom e desafiador.***

A mudança de comportamento aconteceu como consequência da fase anterior. No diário de planejamento, revelo que já consigo vencer a rigidez do plano de aula. A preocupação com o cumprimento do cronograma dá lugar a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem.

DP<5> *Se eu fosse seguir a risca meu planejamento, eu deveria continuar a segunda folha que não deu tempo de fazer na última aula. Analisando o exercício novamente, achei que se parecia muito da folha que conseguimos fazer. Decidi, então, fazer algo diferente. **Que bom que***

estou aprendendo a mudar. Estou animada. Trabalharemos abstracts. Tenho que pensar no que precisam aprender e como podem aprender.

A satisfação em perceber a mudança é um estímulo a continuar buscando refletir e analisar minha ação docente. Percebo que sou a principal agente da transformação de minha prática pedagógica. A mudança de comportamento no componente presencial facilitou minha tarefa de adaptar a avaliação da disciplina.

Na próxima seção, apresento as considerações finais desta pesquisa e comento os resultados. Aproveito para apontar as limitações deste estudo e sugerir pesquisas futuras. O quadro a seguir é uma tentativa de organizar os resultados encontrados na análise de dados.

Sistema de atividade Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental				
Elemento do sistema de atividade	Item	Contradição/Conflito	Mudança	Contexto da mudança
Objeto	Leitura de textos acadêmicos em Inglês	Divergência entre objeto idealizado pelo sujeito e o objeto da atividade	Desenvolvimento de atividades voltadas para a conscientização do objetivo do curso de Inglês Instrumental	Cursos futuros
Instrumentos mediadores	Exercícios on-line	Tentativa de controle da professora	Criação de fóruns sobre os exercícios online	Cursos futuros
	Exercícios/ Atividades on-line	Problemas técnicos da professora	Aprendizado com pares mais competentes	Curso investigado
	Atividades on-line	Poucas atividades de interação on-line	Estímulo à interação on-line por meio de fóruns e trabalhos em grupo	Cursos futuros
	Atividade presencial/ Teorias de ensino-aprendizagem	Desenho e implementação de atividades baseadas em concepção tradicional de ensino-aprendizagem	Criação de atividades presenciais que valorizem a colaboração entre alunos	Cursos futuros
	Diários (reflexão sobre a prática)	Desconforto ao criticar a própria prática pedagógica	Entendimento do diário enquanto instrumento para a descrição, compreensão e transformação da ação	Curso investigado
Regras	Netiqueta	Presença de mensagem incendiária no fórum; <i>flame</i>	Discussão da netiqueta com alunos seguida da disponibilização de arquivo no ambiente on-line	Cursos futuros
	Avaliação	Necessidade de mudança na modalidade da avaliação	Flexibilidade para adaptar a forma de avaliação	Curso investigado

Quadro 11. Resumo da análise de dados

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a trajetória da educação a distância desde suas origens até os tempos atuais é possível perceber seu contínuo crescimento e sua importância no cenário educacional nacional e internacional. O uso das novas tecnologias de informação e comunicação permitiu ampliar o acesso à informação e flexibilizar o ensino-aprendizagem quanto ao tempo e espaço. Apesar das vantagens oferecidas pela EaD on-line (AZEVEDO, 2000), a modalidade semipresencial destaca-se por aproveitar, além do gerenciamento do tempo, os possíveis benefícios da interação ocorrida presencialmente.

O desenho de cursos semipresenciais vai além de uma mistura de elementos presenciais e on-line em uma determinada proporção. É necessário repensar a relação ensino-aprendizagem e como diversos recursos podem funcionar juntos a fim de proporcionar uma experiência que satisfaça os objetivos da aprendizagem do aluno. Esse processo envolve desde a concepção e planejamento de atividades até as etapas de implementação e avaliação.

Nesse contexto, conduzi uma pesquisa-ação crítico-emancipatória de natureza etnográfica cujo objetivo foi investigar o desenho e a implementação de uma disciplina semipresencial de Inglês Instrumental à luz da teoria de atividade identificando, para isso contradições/conflitos que pudessem representar oportunidades de mudança em minha prática pedagógica. As perguntas abaixo guiaram minha investigação.

1. Que contradições ou conflitos foram identificados pela professora-pesquisadora, ao longo e ao final do curso, como oportunidades de mudança e reconstrução de sua prática pedagógica (seja no curso em foco ou em próximos cursos)?
2. O que foi feito diante das oportunidades de mudança e reconstrução da prática percebidas pela professora-pesquisadora? Por quê?

A fim de nortear a análise dos dados, adotei uma fundamentação teórica sobre a educação a distância e Teoria da Atividade. Apontei acontecimentos que marcaram a história da EaD, desde movimentos internacionais passando pelas primeiras ações em prol da EaD no Brasil. Refleti sobre as vantagens e os desafios da EaD on-line (LÉVY, 1999; MEDEIROS & AMARAL, 2011; PETERS, 2001; GARRISON, 2000;

BELLONI, 2001; AZEVÊDO, 2000). Trouxe, em seguida, questões relativas à educação semipresencial (DRISCCOLL, 2002; TAYEBINIK & PUTEH, 2012, entre outros). Entendendo a EaD on-line como forma em potencial de ampliar quantitativamente e qualitativamente a construção do conhecimento e as oportunidades educacionais, não poderia deixar de discorrer sobre os novos papéis assumidos por professores e alunos (PRADO & VALENTE, 2002; ALMEIDA, 2003; SANTOS & SILVA, 2009; KONRATH, TAROUÇO & BEHAR, 2009; ALARCÃO, 2004; PERRENOUD, 2000; BELONI, 2001; GUNAWARDENA, 1992) e sobre a importância da reflexão docente diante do novo cenário pedagógico (VAN MAANEN, 1977; LIBERALI, 2008; TAVARES, 2001; SCHÖN, 1995; PALLOFF & PRATT, 2005). Ainda dentro da temática de educação a distância, abordei o ambiente virtual de aprendizagem (FILATRO, 2008; FRANCO, 2009; WILLIAMS, 2005) e o *design* instrucional que auxiliou o planejamento do curso (FILATRO, 2008). A Teoria da Atividade (RUSSEL, 2002; SCHETTINI, 2009; TAVARES, 2004; HAWI, 2005; VYGOTSKY, 1978; ENGSTRÖM, 1987; ENGSTRÖM, 1999; MATEUS, 2005; LIBERALLI, 2006) foi apresentada como sistema conceitual de análise e iluminou a análise de dados.

Para a geração de dados foram utilizados diversos instrumentos etnográficos (questionário, diários, e-mails e registro de mensagens) que permitiram acessar múltiplas perspectivas sobre o contexto investigado. A primeira etapa na análise de dados foi identificar o componente do sistema de atividade aqui investigado- Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental.

Após esse momento, analisei os componentes do sistema de atividade de maneira a observar possíveis, contradições e conflitos relacionados a ele. Busquei nos dados núcleos de significados a fim de, a partir de categorias, responder às duas perguntas de pesquisa.

Em relação à primeira pergunta, foram identificados oito contradições/conflitos no sistema de atividade Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental: um envolvendo o objeto (divergência entre objeto idealizado pelo sujeito e o objeto da atividade), cinco envolvendo os instrumentos mediadores (tentativa de controle da realização dos exercícios on-line; problemas técnicos da professora; inclusão de poucas atividades de interação on-line; desenho e implementação de atividades baseadas em concepção tradicional de ensino-aprendizagem; desconforto ao criticar a própria prática pedagógica) e dois relacionados às regras (presença de mensagem incendiária no fórum e necessidade de mudança na modalidade de avaliação).

O reconhecimento desses conflitos ou contradições e a reflexão sobre eles produziram mudanças nem sempre imediatas em minha prática pedagógica. Algumas delas ocorreram em outros contextos semipresenciais em que atuei posteriormente a disciplina investigada nesta pesquisa.

Em resposta à segunda pergunta de pesquisa, dos oito conflitos ou contradições identificados no sistema de atividade Disciplina semipresencial de Inglês Instrumental, três provocaram as seguintes transformações em minha prática durante o curso investigado: aprendizado com pares mais competentes, entendimento do diário enquanto instrumento para a descrição, compreensão e transformação da ação e flexibilidade para adaptar a forma de avaliação. Os outros cinco conflitos propiciaram mudanças ou sugestões de mudanças em cursos futuros, a saber: desenvolvimento de atividades voltadas para a conscientização do objetivo do curso de Inglês Instrumental; criação de fóruns sobre os exercícios on-line; criação de atividades presenciais que valorizem a colaboração entre alunos; estímulo à interação on-line por meio de fóruns e trabalhos em grupo e discussão da netiqueta com alunos seguida da disponibilização de arquivo no ambiente on-line.

Os resultados apontam para a importância da pesquisa sobre o próprio fazer docente que ampliando a rede de significados sobre o conhecimento pedagógico, contribui para uma melhor compreensão do trabalho do professor em sala de aula e para o estímulo a uma postura crítica que supera o paradigma tradicional de ensino. Além disso, apesar da identificação de conflitos nem sempre levar a uma transformação imediata, ela colabora com o início do processo reflexivo.

Embora esta dissertação tenha respondido às questões propostas, cabe registrar que ela apresenta algumas limitações. O questionário aplicado aos alunos foi respondido por apenas 39 dos 46 alunos. Logo, esta pesquisa não conseguiu contemplar a perspectiva de todos os alunos do curso. Ainda, devido à greve o período de geração de dados e de intervenção em minha prática pedagógica foi reduzido prejudicando o cumprimento de todas as etapas da pesquisa-ação.

Pretendo, assim, em um próximo estudo, analisar os conflitos nos sistemas de atividade em rede e incluir a perspectiva do aluno investigando de que maneira os sujeitos e a comunidade identificam e solucionam conflitos. Acredito ser relevante que pesquisas futuras investiguem a formação de professores em contextos digitais à luz da Teoria da Atividade.

Para finalizar, ao oferecer uma revisão de literatura sobre educação a distância e sobre Teoria da Atividade e apresentar resultados de uma pesquisa-ação crítico emancipatória em um curso semipresencial de graduação que confirmam a potencialidade de conflitos para a reconstrução da prática pedagógica, o trabalho desenvolvido nesta dissertação representa uma tentativa de contribuir para o desenho e desenvolvimento de futuros cursos semipresenciais, colaborar para a reflexão de professores que atuam nessa modalidade e incentivar estudos nessa área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, jul./dez. 2003, p. 327-340.

ALMEIDA, M.L. De que pesquisa-ação estamos falando? Uma análise da produção acadêmica na perspectiva da inclusão escolar. *Revista FACEVV*, n.4. Vila Velha, 2010.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e histórias no Brasil e no mundo. Associação Brasileira de Ensino a Distância. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, Rio de Janeiro, v.10, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª edição. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ARNAL, J.; RINCÓN, D.; LATORRE, A. **Investigación educativa: fundamentos y metodologías**. Barcelona: Labor, 1992.

AZEVEDO, W. Panorama atual da Educação a Distância no Brasil. *Revista Conect@*, n. 2, 2000. Disponível em: http://www.revistaconecta.com/conectados/wilson_seminario.htm. Acesso em: 10 nov.2011.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BASHARINA, O. K. An activity theory perspective on student-reported contradictions in international telecollaboration. *Language Learning & Technology*, v.11(2), 2007, p.82-103.

BEHRENS, M. A. Formação pedagógica on-line: caminhos para a qualificação da docência universitária. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, 2010, p. 47-66.

BELLONI, M. Educação a distância. Campinas: Autores Associados, 2ª edição, 2001.

BLACKLER, F. Formative contexts and activity systems: Postmodern approaches to the management of change. In M. Reed & Hughes (Eds.), *Rethinking the organization: New directions in organizational theory and analysis*. London: Sage, 1992.

BORGES, M. K.; FONTANA, K. B. Interatividade na prática: a construção de um texto colaborativo por alunos da educação a distância. X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. Porto Alegre: ABED. 2003

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação.2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

BRAVO, M. P. C.; EISMAN, L. B. **Investigación Educativa**. Sevilla, Ediciones Alfar, 1998.

BRIGHTON, C. M; MOON, T.R. Action research step-by-step: a tool for educators to change their worlds. *Journal Gifted child today*, v.30, n.2, 2007.

CARVALHO, A. B. Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem *In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN*. Maceió, 2007.

CASSEL, C.; SYMON, G. *Qualitative methods in organizational research*. London: Sage Publications, 1994.

COUTINHO, C. P. Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). *Braga: Universidade do Minho, Série “Monografias em Educação”, CIED, 2005, p.219-224.*

DIPPE, G. The missing teacher: Contradictions and conflicts in the experience of online learners. **Proceedings...** Fifth International Conference on Networked Learning 2006. Lancaster: Lancaster University, 2006. Disponível em: <<http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2006/abstracts/pdfs/P38%20Dippe.PDF>>. Acesso em: 20 de set. de 2012.

DORNYEI, Z.. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford: OUP, 2007.

DOMINGUES, S. F. M. O uso de um ambiente virtual de aprendizagem como complemento ao ensino presencial de Inglês - a perspectiva dos alunos. Dissertação de mestrado em LA – Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

DRISCOLL, M. “Blended learning: Let's get beyond the hype.” *E-Learning*, v. 3, n. 3, 2002.

DZIUBAN, C.; HARTMAN, J.; MOSKAL, P. Blended Learning. *EDUCAUSE Review*. v.2004, Issue 7, 2004.

ENGESTRÖM, Y. Learning by expanding. 1987. Disponível em: <<http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>>. Acesso em: mar.2012.

_____. Innovate learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice. *IN: Engeström, Y; Miettinen, R; Punamaki, R.L. (orgs.), Perspectives on Activity Theory*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999

_____. **Activity theory and individual and social transformation**. Cambridge University. 1999

_____. *Interactive Expertise: Studies in Distributed Working Intelligence*.

Research Bulletin 83, 1992. *In*: TAVARES, K.C.A. Aprender a moderar lista de discussão - um estudo na perspectiva da Teoria da Atividade. Tese de doutoramento. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP, 2004.

FAVERO, R; FRANCO, S. Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. *Novas Tecnologias na Educação*, v.4, n.2, dez 2006, pp.1-10.

FERRANCE, E. **Action research**. Brown University. Rhode Island. 2000.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FOOT, K.A. Cultural-historical activity theory as practical Theory: illuminating the development of a conflict monitoring network. *Communication Theory*, v. 11, n. 1, 2001, p. 56-83.

FRANCO, C. P. O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de Inglês: além dos limites da sala de aula presencial. Dissertação de mestrado em LA – Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 483-502.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra. 50ª edição. 2011

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8ª edição. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1998.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas”. 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Poço de Caldas, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semariateresaassuncaoofreitas.rtf> Acesso em: 06 de jan. 2009.

GALUSHA, J. M. Barriers to learning in distance education. *Interpersonal computing and technology: An electronic journal for the 21st century*. v. 5, pp.6–14, 1997. Disponível em: <<http://www.infrastructure.com/barriers.htm>>. Acesso em: abril 2011.

GARRISON, R. Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues, 2000. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewFile/2/22>>. Acesso em abril 2011.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOMES, E.S.; BARBOSA, E. F. **A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos**. Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais – Educativa, 2000.

GRUNDY, S. Three modes of action research. *Curriculum Perspectives*. Geelong: v.2, n. 3, 1982.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N.K; LINCOLN, Y. S. (Orgs.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994, p.105-117,

GUNAWARDENA, C.N. Changing faculty roles for audiographiccs and online teachers. *American Journal of Distance Education*, v.6, n. 3,1992, p.58-71.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HAWI, M. M. Sentidos da atividade de ensino de professores universitários: contribuições da Teoria da Atividade. Tese de doutoramento. *Linguística Aplicada e estudos da linguagem*. PUC-São Paulo, 2005.

HEEMANN, Christiane Teoria da atividade: uma proposta para o ensino de línguas mediado pelo computador. In: Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras III, 2004, Pelotas. **Anais do Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras III**, Pelotas, UCPEL/UFPEL, 2004, p.1-20.

HESS, R. Momento do diário e diário dos momentos. In: SOUZA, E. C. de, ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

HOLMBERG, B. **The Evolution, Principles and Practices of Distance Education**.2005.

KEEGAN, D. Foundations of distance education. London and New York: Routledge.1990. IN: HOLMBERG, B. **The Evolution, Principles and Practices of Distance Education**.2005.

KEMMIS, S.; R. MC TAGGART *The Action Research Planner*. 3 ed. Geelong, Australia: Deakin University Press, 1988.

KONRATH, M. L. P.; TAROUÇO, L. M. R.; BEHAR, P. A. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. Rio Grande do Sul. *Novas tecnologias da Educação*,v.7 , n.1, 2009.

LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 3, n. 1, 2005, p. 21-30.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBERALI, F.C. Formação crítica de educadores: questões fundamentais.Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIBERALI, F.C. O diário como ferramenta para a reflexão crítica. Tese de doutoramento. *Linguística Aplicada e estudos da linguagem*. São Paulo. Puc-SP, Puc-São Paulo, 1999.

_____. Creative Chain in the process of becoming a whole. 7th International Vygotsky Memorial Conference, Moscow, 2006.

LLOYD-SMITH, L. Exploring the Advantages of Blended Instruction at Community Colleges and Technical Schools. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. v. 6, n. 2, June 2010.

LUSSICH, C. A. C. Mudança e prática pedagógica. Revista Múltiplas Leituras, v. 3, n. 1, jan. jun. 2010, , p. 163-184.

MANN, C.; STEWART, F. **Internet communication and qualitative research: a handbook for researching on-line**. London: Sage, 2002.

MATEUS, E. F. Atividades de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: resignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem. São Paulo. Puc-SP, 2005.

MATHIE, A; CARNOZZI, A. Understanding qualitative research. In: _____. Qualitative Research for Tobacco Control: A How-to Introductory Manual for Researchers and Development Practitioners. Research for International Tobacco Control, Ottawa, Canada, 2005, p.23-38. Disponível em: <http://www.idrc.ca/openebooks/074-8page_23>. Acesso em: ago. de 2011.

MARTINS, O. B. Experiências em Educação a Distância no Brasil. 2006. Disponível em:< http://www.nead.ufpr.br/conteudo/artigos/experiencia_ead.pdf>. Acesso em: out.2011.

MARTYN, M. The hybrid online model: good practice. Educause Quarterly. n.1, 2003. Disponível em <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0313.pdf>>. Acesso em jan. 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã: Teses sobre Feuerbach**. 1845. Centauro Editora, 8ª. Edição Revista. Trad. Sílvio Donizete Chagas, 2005.

MCCORMICK, N.B. and J.W. MCCORMICK. 'Computer Friends and Foes: Content of Undergraduates' Electronic Mail', Computers in Human Behavior 8: 1992, p.379-405.

MCDONOUGH, J; MCDONOUGH, S.H. Research Methods for English Language Teachers. London, Arnold, 1997, p.37-136.

MCDONOUGH, J. A teacher looks at teachers' diaries. ELT Journal Volume 48/1 January. Oxford University Press, p. 57-65, 1994.

MEDEIROS, L.; AMARAL, S. Fundamentos em EAD: Texto base. Material da disciplina Fundamentos em EAD, do Curso De Extensão em EAD com Ênfase na Tutoria CEDERJ, 2011, UFF, Rio de Janeiro. Ministério da Educação - MEC,

Secretaria de Educação a Distância - SEED. Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Programa Interinstitucional de Capacitação em EAD para a UAB. Rio de Janeiro: 2010. 19p.

MILES, M.B; HUBERMAN, A.M. **Qualitative Data Analysis**. 2nd edition. Thousand Oaks, California: Sage. 1994.

MORAN, J. M., MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. Propostas de mudanças nos cursos presenciais com a educação online. *In: Anais... XI Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED*, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/153-TC-D2.htm>. Acesso em: maio 2012.

MOREIRA, M. A. Mapas conceituais. Instituto de Física. UFRGS Porto Alegre RS - Canoas RS/Cad. Cat. Ens. Fis., Florianópolis, v.3(1), 1986, p. 17-25. Disponível em: <<http://www.fsc.ufsc.br/cbef/port/03-1/artpdf/a3.pdf>>. Acesso em: ago. 2012.

MOTA, R. Olhando para o futuro: visões da educação brasileira para os próximos dez anos. *Estudos*, v.39, dez 2010. Disponível em: http://www.semerj.org.br/arquivos/ronaldo_mota-olhando_para_o_futuro.pdf

MURPHY, E; RODRIGUEZ-MANZANARES,M.A. Using activity theory and its principle of contradictions to guide research in educational technology. *Australasian Journal of Educational Technology* 2008, v.24(4), 442-457.

NELSON, C. Contradictions in learning to write in a second language classroom: Insights from radical constructivism, activity theory, and complexity theory. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas at Austin. 2002. Disponível em <<http://www.kean.edu/~cnelson/contradictions.pdf>>. Acesso em: set.2012.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote – Nova Enciclopédia, 1992.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge University Press, 18th printing, 2008 [1992].

NUNES, I. B. Noções de Educação a Distância. *Revista Educação a Distância Brasília*, Instituto Nacional de Educação a Distância. n. 4/5, Dez./93-Abr/94, pp. 7-25.

OLIVEIRA, A. A. observação e entrevista em pesquisa qualitativa. *Revista FACEVV*, Vila Velha, n.4, Jan./Jun. 2010, p. 22-27. Disponível em: <<http://www.facevv.edu.br/>>. Acesso em: 5 de out. 2011.

O'SULLIVAN, P.B; FLANAGIN, A. J. Reconceptualizingn "Flaming" and Other Problematic Messages. *In: New media and society*. SAGE publications, v(1), 2003, p. 67-00. Disponível em: <citeseerx.ist.psu.edu> Acesso em: 20 dez 2012.

PAIVA, V.L.M.O. Reflexões sobre ética na pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte. v. 5, n.1, 2005, p.43-61.

PALLOF, R.; PRAAT, K. **O aluno virtual um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Learning together in community: collaboration online. 20th Annual conference on distance teaching and learning. 2005.

_____. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PENA, G. A. C. O processo de mudanças na prática docente e a formação continuada de professores. V Congresso de Ciências Humanas e artes. Minas Gerais, 2001. Disponível em <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1409.htm>> Acesso em: 10 de jan. 2013.

PERRENOUD, Ph. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERUSKI, L. Contradictions, disturbances, and transformations: An activity theoretical analysis of three faculty members' experience with designing and teaching online courses. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University. 2005 In:

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. S. Leopoldo. Editora UNISINOS, 2001.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A. Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas: Unicamp/NIED, 2002.

QUINN, R.E; CAMERON, K.S. **Paradox and transformation: Toward a theory of change in organization and management**. Ballinger Pub, 1988, 334p.

RICHARDS, L. **Handling Qualitativw Data: A Practical Guide**. London: Sage. 2005.

RODRIGUES JR, A. S. A etnografia e o ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.2, jul./dez. 2007, pp. 527-552.

RUSSEL, D. Looking Beyond the Interface: Activity Theory and Distributed Learning. In: LEA, M.; NICOLL, K. *Distributed Learning Social and Cultural Approaches to Praticce*. Londres, Falmer Press, 2002. p 64-82.

_____. Rethinking genre in school and society: an activity theory analysis. 1997. Disponível em:

<<http://www.public.iastate.edu/~drrussel/at%26genre/at%26genre.html>>. Acesso em: 16 dez.2012.

SANDARS, J. An activity theory perspective. *Work Based Learning in Primary Care*, 3(3), 2005, 191-201.

SANDELOWSKI, M. "Tables of tableaux?" The challenges of writing and reading mixed methods studies. Thousand oaks, California: Sage. 2003.

SANTOS, R. M.; SILVA, P. A didática da EaD virtual. **Anais...** II Seminário educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. Sergipe, 2009.

SCHETTINI, R. H. A contribuição de Vygotsky para a teoria sócio-histórico-cultural. In: SCHETTINI, DAMIANOVIC, HAWI, SZUNDY (orgs). **Vygotsky: uma revista no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

SCHMIDT, E. K.; GALLEGOS, A. Distance Learning: Issues and Concerns of Distance Learners. *Journal of Industrial Technology*, v.17, n. 3, 2001.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A . Nóvoa (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.77-91.

SEGENREICH, S.C.D. Desafios da educação a distância ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação. *Educar em Revista*, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, n.28, jul./ dez. 2006, p. 161-177.

SILVA, M. O. L. et al. Etnografia e Pesquisa Qualitativa: apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação. 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_15.pdf> Acesso em: 08 jan. 2011.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v.29, n. 2, 1992, p. 269-300. In: TAVARES, K. C. A. *Discutindo a formação do professor on-line - de listas de habilidades docentes ao desenvolvimento da reflexão crítica*. [online] Disponível em: < www.comunicar.pro.br/artigos/reflex.htm >, 2001. Acesso em: 12 mar. 2010.

TAVARES, K.C.A. Aprender a moderar lista de discussão - um estudo na perspectiva da Teoria da Atividade. Tese de doutoramento. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP, 2004.

_____. *Discutindo a formação do professor on-line - de listas de habilidades docentes ao desenvolvimento da reflexão crítica*. 2001. [online] Disponível em: < www.comunicar.pro.br/artigos/reflex.htm >. Acesso em: 12 mar. 2010.

_____. Ensino de línguas semipresencial na universidade: avaliando conflitos para apontar caminhos. Trabalho apresentado na VII Jornada de Estudos da Linguagem (VII JEL), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 5 a 7 de dezembro de 2012.

TAYEBINIK, M.; PUTEH, M. Blended Learning or E-learning? *International Magazine on Advances in Computer Science and Telecommunications*, v. 3, n.1, 2012, pp. 103-110.

TOMLINSON, B.; WHITTAKER, C. **Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation**. London, 2013. 252 p.

TURNAGE, A.K. E-mail flaming behaviors and organizational conflict. *Journal of computer Mediated Communication*. v.3, 2007.

VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.) **Educação a distância via internet: formação de educadores**. São Paulo; Avercamp, 2003.

VALENTE, J. A. Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com o Uso das Novas Tecnologias: Descrição e Fundamentos. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.) *Educação a distância via internet: formação de educadores*. São Paulo; Avercamp, 2003. p. 23- 55.

VAN LIER, L. **Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity**. Longman Group Limited, 1996.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry* 6, 1977. In: LIBERALI, F.C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1990.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978.

WHITTAKER,C; TOMLINSON,T. **Blended learning in English language Teaching: Course design and implementation**. British Council. 2013.

WILLIAMS, B. C. Moodle 1.4.3 For Teachers, Trainers and Administrators. 2005. Disponível em: <http://ebookbrowse.com/gdoc.php?id=196080246&url=e7a2309a4ee5ecdbdb5fbc9211cb304b>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

YANG, S. C. Integrating computer-mediated tools into the language curriculum. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(1), 2001, p.85–93.

ANEXOS

Anexo 01 – Folha com ementa dos cursos de Inglês Instrumental



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Faculdade de Letras

Departamento de Letras Anglo-Germânicas - Setor de Língua Inglesa

Professora Bruna Pimenta Inglês Instrumental – Biblioteconomia

E-mail: blsgomes@gmail.com

1. Objetivo

Desenvolver capacidades lingüístico-discursivas e estratégicas na língua inglesa que levem o graduando a inferir, compreender, tomar posições, negociar significados e estabelecer inter-relações entre os saberes produzidos nessa língua estrangeira nos diversos gêneros discursivos que circulam na sua área de formação e/ou atuação.

2. Conteúdo Programático

- Gêneros textuais
- Estratégias de leitura
- Grupos nominais
- Uso do dicionário
- Formação de palavras
- Marcadores discursivos
- Formas verbais

3. Avaliação

- Avaliação on-line I: Participação em atividades de resposta automáticas no Moodle (**1 ponto**)
- Avaliação on-line II: Participação em fóruns de discussão no Moodle (**1 ponto**)
- Avaliação on-line III: Contribuição para o glossário coletivo (**1 ponto**)
- Avaliação presencial I: Trabalho em grupo (**2 pontos**)
- Avaliação presencial II: Prova Individual (**5 pontos**)

4. Frequência

A frequência é apurada de acordo com a realização das atividades e com a participação do fórum. Para ser aprovado, o aluno deve participar de 75% das atividades. Cada aluno pode faltar a 25% das atividades.

5. Acesso ao curso

Inscrição no curso: Preencher formulário disponível em <http://bit.ly/letras2012>

Atenção: Os dados de acesso ao curso somente serão enviados depois que um número razoável de alunos de sua turma já tiver feito seu cadastro, tendo em vista que o cadastramento não é individual e automático.

Link de acesso ao curso: <http://www.lingnet.pro.br/moodle>

6. Materiais do curso

Anexo 02 – Pedido de autorização para uso dos dados gerados no ambiente on-line



Autorização de pesquisa

Prezado aluno,

O projeto LingNet (Núcleo de Pesquisas em Linguagem, Educação e Tecnologia) tem investigado as atividades de ensino e extensão que desenvolve.

Sabendo que sua identidade será mantida em sigilo, você autoriza que os dados gerados por você como participante deste ambiente-online e as gravações em áudio das aulas sejam utilizados para fins de pesquisa no âmbito do Projeto LingNet?

() Sim

() Não

Assinatura: _____

Anexo 03 – Informativo do início da greve





Site antigo Andes - SN Seções Sindicais Filme-se Contato

UFRJ em greve!

PROFESSORES DA UFRJ EM GREVE!

[Veja imagens da Assembleia que delatou a greve na UFRJ.](#)

<p>Início</p> <p>Site antigo</p> <p>Home</p> <p>Diretoria</p> <p>Secretaria</p> <p>História</p> <p>Regimento Geral</p> <p>Conselho de Representantes</p> <p>Vídeos</p> <p>Nossa Pauta</p>	<p>Reestruturação da carreira, salários dignos e melhores condições de trabalho são as principais reivindicações da categoria.</p> <p>A Assembleia Geral da Adufrj-SSind, realizada dia 22, deliberou pela adesão à greve nacional da categoria. O Auditório do Quinhetão, do Centro de Ciências da Saúde, estava praticamente lotado (estudantes também marcaram presença) e 155 professores sindicalizados assinaram a lista de presença. Houve apenas um voto contrário ao movimento grevista e nenhuma abstenção.</p> <p>Confira abaixo a agenda de mobilização:</p> <p>Dia 23 (quarta-feira) – Reunião do Comando Regional de Mobilização, com as outras universidades federais em greve do estado (UFF, UFRRJ, UniRio), na UniRio (em Botafogo), às 14h.</p> <p>Dia 24 (quinta-feira) – às 9h30, os docentes vão ao Conselho Universitário da UFRJ solicitar apoio ao movimento grevista;</p> <p>Dia 25 (sexta-feira) – às 9h, instalação do Comando Local de Greve provisório (na Assembleia, ficou estabelecido que o Conselho de Representantes da seção sindical funcionará como CLG ampliado, por enquanto). O local será informado pelo site www.adufrj.org.br.</p> <p>Dia 26 (segunda-feira) – haverá a reunião do Grupo de Trabalho sobre a reestruturação da carreira docente entre governo e representantes sindicais, em Brasília.</p> <p>Dia 29 (terça-feira) – Reunião com os professores no campus Macaé da UFRJ, às 14h.</p> <p>Dia 30 (quarta-feira) – próxima Assembleia Geral da Adufrj-SSind. Auditório do Quinhetão, bloco K do CCS, subsolo, às 12h30.</p> <p>Atividades essenciais não param</p> <p>O CLG irá discutir as atividades essenciais que não podem parar: principalmente nos hospitais, pesquisas com biotérios, entre outras.</p>
---	---

<p>Publicações</p> <p>Jornal da Adufrj</p> <p>Edição atual</p> <p>Edições anteriores</p> <p>Encartes</p> <p>Outras publicações</p>	
--	--

luffi.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=23561:ufrj-em-greve&catid=108:u...

Anexo 04– Mensagem da professora sobre a greve



Re: Dúvidas Gerais

BY [ASSESSORA BRUNA PIMENTA](#) - WEDNESDAY, 6 JUNE 2012, 03:39 PM

Olá, XXXXXXX

Quando posteí o atividade da unidade 6 ainda estávamos em aula. Realmente, não era para receberem nenhum e-mail alertando sobre o prazo. Mas, faça-os mesmo assim. Aproveito para tornar isso oficial na nossa turma: quando por algum motivo perderem o prazo, façam a atividade mesmo assim. A diferença é que ela passa a valer menos. Ainda sim, acho válido o esforço de fazê-la.

Mantenham contato, ok?

OBS: Em relação à suspensão do calendário acadêmico, prefiro concluirmos esta etapa do nosso curso. Assim em julho já terei as notas de vocês. Dessa forma, independente do desfecho dos acontecimentos, em especial da greve, sei que você terão concluído a disciplina e não sairão prejudicados. Lançarei as notas assim que a situação se estabelecer.

De qualquer forma, se alguém não concordar com meu posicionamento pode ficar à vontade. Vou dar as notas e como concluída a disciplina para aqueles que passarem por todas as etapas de avaliação mesmo on-line. Aqueles que não quiserem continuar a disciplina on-line, deverão me procurar quando a greve acabar para reposição de aulas e avaliação final ("prova" não gosto dessa palavra).

Entenderei que aqueles que continuarem fazendo as atividades e fizerem a avaliação final, optaram por concluir a disciplina na modalidade on-line.

beijos

Bruna

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Delete](#) | [Reply](#)

Anexo 05 – Anúncio do fim da greve



The image shows the homepage of the Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). At the top right, there are buttons for 'Acesso à Informação' and 'BRASIL'. The main header features the UFRJ logo and a search bar. Below the header is a navigation menu with categories: HOME, ADMINISTRAÇÃO, GRADUAÇÃO, PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO, POLÍTICA ESTUDANTIL, RECURSOS HUMANOS, and CRIAR. A row of icons provides quick access to various services: Acesso à Informação, Acesso à Graduação, Intranet UFRJ, Ouvidoria, Hospitais, Laboratórios, Bibliotecas, Museus, Fórum de Ciência e Cultura, Banco de Imagens, and WebTV.

A UFRJ

- COMUNIDADE UFRJ
- UFRJ ON-LINE
- COMUNICAÇÃO
- EDITAIS
- SERVIÇOS
- SISTEMAS
- INFORMAÇÕES GERAIS
- BANCO DE IMAGENS
- ACESSO À GRADUAÇÃO

MOVIMENTO SINDICAL
Docentes da UFRJ encerram greve
 JEAN SOUZA - ASSESSOR DE IMPRENSA DO GABINETE DO REITOR
jeansouza@reitoria.ufrj.br

Os docentes da UFRJ decidiram encerrar a greve da categoria, nesta sexta-feira, 31 de agosto, em assembleia na Cidade Universitária. Por ampla maioria de votos, os 513 professores que se reuniram no Auditório Quinhentão, do Centro de Ciências da Saúde, decidiram dar fim à paralisação.

"O Conselho de Ensino de Graduação (CEG) deve definir o dia 10 de setembro como data de retorno às aulas. O novo calendário acadêmico será elaborado pelo CEG na próxima quarta-feira, 5 de setembro, em sua reunião ordinária", afirma a pró-reitora de graduação da UFRJ, Angela Rocha.

Boletim UFRJ PLURAL - CoordCOM: Criado e produzido pela Agência UFRJ de Notícias com o intuito de dar maior visibilidade à produção acadêmica — ensino, pesquisa e extensão.

SUPEREST - Superintendência Geral de Políticas Estudantis: tem por objetivo constituir-se numa estrutura pedagógico-administrativa vinculada ao Gabinete do Reitor,

Anexo 06 – Calendário pós-greve

The image shows the homepage of the Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). At the top, there is a navigation bar with the UFRJ logo and the text 'Acesso à Informação' and 'BRASIL'. Below the navigation bar, there is a search bar and a main menu with categories like HOME, ADMINISTRAÇÃO, GRADUAÇÃO, PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO, POLÍTICA ESTUDANTIL, RECURSOS HUMANOS, and CRIAR. A sidebar on the left contains a list of links: A UFRJ, COMUNIDADE UFRJ, UFRJ ON-LINE, COMUNICAÇÃO, EDITAIS, SERVIÇOS, SISTEMAS, INFORMAÇÕES GERAIS, BANCO DE IMAGENS, ACESSO À GRADUAÇÃO, OUVIDORIA, PDI, PRE, UNIDADES ACADÊMICAS, SIGA, and PREFEITURA. The main content area features a news article titled 'CEG UFRJ define novo calendário acadêmico' with the following text:

CEG
UFRJ define novo calendário acadêmico
 COORDCOM/UFRJ
dmvi@reitoria.ufrj.br

Paulo Hora

O Conselho de Ensino e Graduação da UFRJ se reuniu nesta quarta-feira (5/9) para definir o calendário acadêmico pós-greve da universidade. Considerando as devidas especificidades de cada curso, o conselho buscou a formação de um calendário único, em que o início das aulas de reposição começou no dia 10 de setembro. Devido à constatação de que professores de algumas unidades reiniciaram as aulas ainda durante o período de greve, foi decidido que qualquer atividade que descumpra o calendário será desconsiderada.

A duração do período de reposição das aulas será de cinco semanas, com início em 10 de setembro e término em 13 de outubro. Será facultada às unidades, no entanto, a extensão do período de reposição em mais uma semana, totalizando seis.

Após ouvir sugestão de estudantes presentes à reunião, o conselho determinou que na primeira semana do retorno às aulas não haverá realização de provas ou entrega de trabalhos, recomendando-se, ainda, que se faça o mesmo na segunda semana. A realização de avaliações fora do horário normal das aulas de cada curso...

Boletim UFRJ PLURAL - CoordCOM: Criado e produzido pela Agência UFRJ de Notícias com o intuito de dar maior visibilidade à produção acadêmica – ensino, pesquisa e extensão.

SUPEREST - Superintendência Geral de Políticas Estudantis: tem por objetivo constituir-se numa estrutura pedagógico-administrativa vinculada ao Gabinete do Reitor, voltada ao planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos programas e ações direcionados à comunidade discente.

CRIAR: tem como missão identificar, estimular e promover iniciativas inovadoras de unidades acadêmicas e órgãos suplementares da UFRJ, além de constituir-se num elemento de interface para o relacionamento e transferência dessas iniciativas para os demais setores de desenvolvimento...

Anexo 07 – Questionário de avaliação da disciplina Inglês Instrumental

Visualização on-line do questionário

Avaliação do curso Inglês Instrumental 2012/1

Ao responder este questionário você estará permitindo o uso de suas respostas em minha pesquisa de mestrado. Sua identidade será mantida em sigilo.
*Obrigatório

Nome *

Período *

1) Esta é a primeira vez que participa de uma disciplina semipresencial? Se não, relate em poucas palavras sua experiência anterior. *

2) Qual foi sua primeira impressão sobre o ambiente on-line do curso? *

3) Você teve alguma dificuldade seja no ambiente on-line ou nas aulas presenciais ao longo do curso ? Em caso afirmativo, conseguiu superá-las? Como? *

4) Qual foi a atividade do ambiente on-line mais interessante? E qual foi a menos interessante? Por quê? *

Perguntas do questionário

- 1) Esta é a primeira vez que participa de uma disciplina semi-presencial? Se não, relate em poucas palavras sua experiência anterior.
- 2) Qual foi sua primeira impressão sobre o ambiente on-line do curso?
- 3) Você teve alguma dificuldade seja no ambiente on-line ou nas aulas presenciais ao longo do curso ? Em caso afirmativo, conseguiu superá-las? Como?
- 4) Qual foi a atividade do ambiente on-line mais interessante? E qual foi a menos interessante? Por quê?
- 5) Relate algum momento do curso (situação, fala de colega, fala da professora, aula, etc) que tenha sido marcante para você. Comente o significado desse episódio para você.
- 6) Como você avalia o uso da modalidade semi-presencial no curso de Inglês Instrumental?

Comente aspectos positivos e negativos.

- 7) Você faria outra disciplina semipresencial? Por quê?
- 8) Que sugestão você daria a um colega que fosse fazer o mesmo curso no próximo semestre?
- 9) Que sugestão ou recado você deixaria para sua professora de Inglês Instrumental?
- 10) Use este espaço para comentários adicionais.

Anexo 08 – Diário de planejamento 1

Peguei algumas ideias com o Cláudio. Sempre é bom escutar idéias e conselhos de pares mais experientes. Fiz algumas adaptações no trabalho em grupo. Eu ia colocar 6 pontos para o on-line e 4 para o presencial, mas acabei pensando que seria melhor colocar a prova presencial valendo a metade dos pontos. Como ainda temos o trabalho em grupo, a parte presencial ficou valendo 7 pontos e a on-line 3. Para o trabalho em grupo, pensei em pedir para que criassem exercícios em grupos baseados em um texto que escolhesse previamente. Na aula seguinte, os grupos teriam que fazer os exercícios dos colegas e dar um *feedback* .

Já deixei no ambiente do curso o arquivo com a ementa. Abri dois fóruns: um para apresentar o curso e o outro para oferecer um espaço para os alunos tirarem dúvidas.

Anexo 09 – Diário de planejamento 2

Adapteí umas questões de um exercício já existente sobre gêneros textuais. Nem todos os textos eram em Inglês. Preparei uma apresentação em *slides* com algumas fotos para elicitár os gêneros textuais. Checarei se os alunos estão conseguindo se inscrever normalmente na plataforma.

Anexo 10 – Diário de planejamento 3

Quis buscar um texto mais da área deles. Li as sugestões dos alunos nas respostas da entrevista do primeiro dia de aula e comecei a pesquisar. Encontrei um material sobre sistema decimal de Dewey. Quis fazer questões que trabalhassem as estratégias de leitura. Criei uma questão para que eles identificassem algumas informações do texto e completassem uma tabela. Gosto desse tipo de questão porque penso que na tabela você consegue uma visão ao mesmo tempo global e específica.

Levarei os alunos para o CEMELL para mostrar-lhes a interface e estrutura de nosso ambiente on-line. Aproveitarei para esclarecer alguma dúvida sobre o cadastro e oferecer a oportunidade de cadastro para aqueles que ainda não o fizeram.

Já estou preparando o AO. Utilizarei o CD do IngRede com eles. A princípio seguirei a sequência de unidades. Abri um fórum no Moodle para debater sobre as estratégias de leitura usadas pelos alunos. Dei onze dias de prazo. Acho que está razoável.

Anexo 11 – Diário de planejamento 4

Refleti sobre o que a Kátia me disse na sexta-feira. Tentarei começar minhas aulas com exemplos e textos e a partir daí propor atividades. Fiquei em dúvida entre colocar o texto do NY Times ou as reviews. Acabei usando os dois textos. Pensei em colocar um exercício de relacionar colunas, mas achei que ficaria muito simples e que diria de cara o assunto dos dois textos, evitando possíveis perguntas de interpretação.

Percebi que, nesta última atividade que propus, busquei não pensar em atividades que se encaixassem no assunto que eu queria abordar. Eu peguei o texto e preparei a aula voltada para as estruturas que aflorassem do texto. Eu havia, num cronograma anterior, reservado esta aula para ensinar cognatos. Mesmo sabendo que este é um assunto rápido e fácil dos alunos pegarem. Depois de a Kátia ter conversado comigo, percebi que estava me prendendo a divisões de conteúdo e limitando a aula. Como se esta só pudesse ser sobre o assunto que eu havia planejado. Acho que estava fazendo um pouco disso, pois como nunca havia dado aula de Inglês Instrumental estava me baseando num livro que comprei. Acabei seguindo a divisão de conteúdos e de unidades.

Na sexta-feira, peguei com a Kátia algumas dicas de estratégias e atividades para mudar a dinâmica da aula. Acho que em primeiro lugar devo pedir para mudar de sala com a turma do segundo período. Será melhor sair do auditório para poder ter outras possibilidades de organização da sala, disposição das cadeiras e interação.

Entrei no ambiente on-line do curso hoje para comentar sobre os posts do fórum e para organizar o ambiente do segundo período. No fórum, elogiei a participação dos alunos de maneira geral, comentei sobre os textos disponibilizados por duas alunas e fiz outra pergunta sobre em que atividades ou circunstâncias eles usariam o Inglês na vida profissional e acadêmica. Acho que decidi fazer esta pergunta, pois a Kátia estava conversando comigo sobre a importância de usar a disciplina Inglês Instrumental para fornecer ao aluno subsídios para ele realizar tarefas e atividades em Inglês na sua função/emprego/área.

Anexo 11 – Diário de planejamento 5

Estou preparando minha quinta aula de Inglês Instrumental para o 4º período. Se eu fosse seguir a risca meu planejamento, eu deveria continuar a segunda folha que não deu tempo de fazer na última aula. Analisando o exercício novamente, achei que se parecia muito da folha que conseguimos fazer. Decidi, então, fazer algo diferente. Que bom que estou aprendendo a mudar. Estou animada. Trabalharemos *abstracts*. Tenho que pensar no que precisam aprender e como podem aprender. Ao mesmo tempo em que trabalharei a leitura, voltarei a atenção para os grupos nominais presentes no título e no corpo do abstract. Iniciarei a aula na sala de aula regular apresentando um *abstract* e completando uma tabela com informações sobre a referida pesquisa. Depois de explorar este texto, iremos para o CEMELL. Lá os alunos escolherão algum *abstract* que seja interessante para eles e irão destacar os grupos nominais, afixos e palavras cognatas. Depois, apresentarão para turma informações sobre a pesquisa em destaque. Só estou preocupada com o tempo. Tenho apenas uma hora e meia para tudo isso.

Pensei em trabalhar *abstracts*, pois eles mencionaram os periódicos, *journals* e base de dados que são importantes para eles no fórum. Hoje é o último dia em que o fórum estará aberto para avaliação. Refletindo um pouco sobre ele, acho que foi uma experiência muito produtiva. Fiquei impressionada com a quantidade de alunos que participaram da atividade. Em alguns momentos precisei intervir para pedir esclarecimento nas respostas deles ou até mesmo para agradecer as contribuições. Acho que demorei a me pronunciar no fórum. Queria ter feito isso antes, mas fiquei com medo de inibir os alunos. Assim, deixei que o fluxo da conversa seguisse sem interrupções e intervenções. Fiquei contente e satisfeita de perceber que minhas colocações não atrapalharam ou inibiram os alunos como eu pensava. Às vezes, penso que minhas colocações foram bobinhas e simples demais. Preciso aprender um pouco mais a moderar a discussão. Se bem que os próprios alunos o fizeram. Achei interessante a mensagem da aluna parabenizando os colegas pela discussão.

Uma coisa que está me angustiando é a mensagem que foi postada por um aluno hoje no fórum. Eu estava amando a discussão e o fórum. Os alunos estavam participando bastante. Vários alunos postavam e voltavam para contribuir mais e dar sequência a discussão. Um aluno escreveu dizendo que achava que os colegas estavam querendo esfregar a participação deles na cara da professora ao usar negrito e fontes, segundo o aluno, exageradas. O próprio aluno afirmou em seu *post* que não leu a

discussão toda. Além disso, a ocorrência de negrito ou caixa alta nas mensagens é irrelevante. Os alunos que usaram este recurso queriam destacar alguma idéia ou conceito.

Aí vem a dúvida: como proceder em uma situação desta? Não sabia se apagava a mensagem do aluno ou se a respondia. Acabei optando por respondê-la. Achei o *post* do aluno uma ofensa a contribuição e a participação de todos os colegas que estavam ativos na discussão (diferente dele). Como tudo na internet fica registrado, fiquei com receio de o foco do fórum se perder e os alunos começarem se defender das críticas do colega. Ao mesmo tempo em que queria respondê-lo não queria ser deselegante na resposta. Às vezes, é difícil saber como agir nessas situações colocadas pela comunicação na web. Agora é só acompanhar o andamento do fórum.

Em relação ao ambiente, devido ao número de aulas que teremos, replanejei as tarefas do CD. Estava dando o prazo de 3 semanas para cada unidade. Coloquei 2 semanas para cada unidade. Reavaliei o conteúdo de cada aula e optei por selecionar as unidades e aulas que estivessem mais condizentes com o caminhar do nosso curso. Não há necessidade, depois do fórum, de passar a unidade 1 e 2 sobre leitura. Fiz alterações no cronograma inicial. Estou planejando as aulas voltadas mais para as necessidades deles. Muitos alunos disseram que fazem estágios e têm a necessidade de lidar com base de dados em Inglês e *abstracts*. O fórum foi importante para que os alunos especificassem melhor o uso que faziam do Inglês.

Anexo 13 – Diário de planejamento 6

Foi bem difícil encontrar um texto interessante. Às vezes, fico dividida entre o assunto do texto e os tópicos gramaticais que ele traz. Como não consegui ir ao CEMELL na aula passada para mudar um pouco a dinâmica, resolvi mudar a atividade. Distribuirei aos alunos o texto em partes fora de ordem e eles terão que ordená-lo. Depois faremos um exercício de compreensão do texto para depois destacar alguns referentes pronominais.

Tive dificuldades com a parte on-line. Pedi ontem ajuda para a Luciana e para a Renata. Os alunos não estavam conseguindo visualizar o link. Descobri depois que isso aconteceu porque eu não baixei o arquivo para dentro do meu curso. Foi muito bom perguntar a colegas mais experientes. Os alunos começam a mandar milhares de mensagens pedindo ajuda e dizendo que não conseguem fazer isso ou aquilo e você entra em desespero querendo consertar a besteira que fez o mais rápido possível.

Anexo 14 – Diário de planejamento 7

Busquei texto para a aula sobre o uso do dicionário. Escolhi um texto sobre base de dados. Este tema foi trazido pelos alunos no fórum e em sala. Contudo, precisei reduzir o tamanho do texto para que a atividade caiba em nosso tempo de aula. Este trabalho será feito em dupla no CEMELL consultando o dicionário. Será aberto, depois, no ambiente on-line, um glossário para os alunos construírem colaborativamente com as palavras que pesquisaram e que foram importantes para eles tanto nas aulas presenciais quanto no ambiente on-line.

Pensei em que dicionário usaria e optei pelo Michaelis on-line. Então, precisei adaptar a atividade do livro *Leitura em língua inglesa* já que o dicionário limita a busca por certas informações como variação entre Inglês americano e britânico por exemplo. Entrei no fórum do segundo período e comentei. Lembrei também sobre o prazo de participação que termina hoje. Ainda sobre o segundo período, conversei com os alunos no início da aula sobre os atrasos devido ao bandejão e sobre o fim da aula com o término da folha / exercício do dia. Expliquei que apesar do exercício ter terminado, às vezes, quero fazer algum comentário ou mostrar algo no ambiente on-line. Combinei com eles que serei tolerante em relação aos atrasos devido ao bandejão. Não acho justo começar a aula com metade dos alunos jantando. Na minha graduação, tive amigas que contavam com essa refeição, pois não tinham muito em casa.

Anexo 15 – Diário de planejamento 8

Foi difícil conseguir um texto interessante para área deles e que eu pudesse trabalhar marcadores discursivos. Encontrei textos longos em que havia um marcador discursivo. Eu queria fugir só do *but* e *however* com eles. Gostaria de apresentar outros marcadores em uso nos textos. Aí que a tarefa começou a ficar mais difícil ainda. Decidi pegar textos de no máximo dois parágrafos da área de biblioteconomia. Esta busca de textos toma muito tempo. Além disso, é difícil refinar a busca. Eu, muitas vezes, entro em sites que não ajudam em nada. Outras vezes, encontro referências e textos bons para outras aulas e vou montando um banco de dados. Escrever material para Inglês Instrumental dá bastante trabalho. Porém é muito gratificante quando alunos dizem: “Caramba o professor fulano falou sobre isso na aula tal.” Você percebe que está levando materiais que contribuem para a formação deles.

Fiz uma tabela incompleta com conectivos/ marcadores discursivos. Minha ideia é que a partir dos textos, os alunos completem a tabela por dedução do significado.

De acordo com o cronograma, o segundo período deveria ter aula sobre uso do dicionário no laboratório. Porém, como o laboratório está reservado para outra professora neste dia, terei que fazer uma pequena inversão. Assim, as duas turmas terão marcadores discursivos esta semana.

Anexo 16 – Diário de planejamento 9

Poxa... Hoje começarei o diário relatando algo que me deixou muito chateada. Apesar de perceber com a turma do quarto período que a atividade do preenchimento do quadro não me agradou, acabei não a alterando. Acabei repetindo com o segundo período o que fiz com o quarto. Que saco! É chato ver quando a gente faz isso. Falo tanto em mudar e transformar a partir da reflexão e repeti a mesma prática que não tinha dado certo. Ai Ai Ai.... Depois de olhar alguns avanços meus, este fato me pareceu um retrocesso. Às vezes, dói olhar para o seu ensinar em sala. É desconfortável criticar sua própria postura, perceber que há um descompasso entre seu pensar, seu falar e seu agir. Enfim... vou continuando. Vou tentar novamente.

Para a próxima aula do quarto período, quero preparar alguma apresentação sobre técnicas de resumo. Mas, vou partir do exercício. Leio tanto sobre não considerar meu aluno uma tabula rasa. Então, devo mostrar isso na minha prática. Com certeza, eles já sabem algo sobre técnicas e tipos de resumo.

Selecionei um texto sobre Biblioteca 2.0 para o exercício. Inicialmente, tinha pensado em pedir para que eles resumissem esse texto em um esquema de tabelas (como se fossem slides). Depois de ter adaptado o tamanho do texto já que era bem extenso, decidi praticar com eles antes usando um texto menor e com uma linguagem mais simples.

A próxima aula começará com a correção do exercício sobre marcadores discursivos. Seguirei para o exercício com o texto pequeno sobre bibliotecários e depois os alunos resumirão o texto sobre *web 2.0*.

Anexo 17 – Diário de planejamento 10

Continuarei trabalhando a questão de resumos com os alunos. Eles me disseram que os professores do CBG estavam falando na possibilidade de greve. Se, de fato, a greve for instaurada, penso em oferecer a oportunidade dos alunos continuarem o curso no ambiente on-line. Preciso planejar o ambiente on-line e a avaliação final.

Anexo 18 – Diário de aula 1

Apresentei-me a turma e pedi que eles se apresentassem e dissessem se trabalhavam na área de Biblioteconomia ou se faziam estágio. Eu ia perguntar o porquê que escolheram Biblioteconomia, mas na hora em que comecei a fazer a pergunta todos pediram pelo amor de Deus para não fazer isso porque eles não aguentavam mais responder. Todos os professores perguntavam a mesma coisa. Então, reformulei algumas perguntas.

Apresentei a ementa do curso com o conteúdo programático, objetivo, sistema de avaliação e etc. Tive cuidado ao apresentar a parte on-line aos alunos. Busquei mostrar como era simples participar do ambiente on-line do curso. Pedi para que todos fizessem seus cadastros no curso. Ao final da aula, eles responderam o questionário de sondagem. Gostei muito da recepção da turma.

Anexo 19 – Diário de aula 2

Comecei a aula com a apresentação de *slides* e em seguida os alunos fizeram o exercício. O exercício no qual eles tiveram mais dúvida foi o do texto 5. Mesmo tendo sido uma atividade individual, os alunos se ajudaram muito para fazer o exercício. Eu andava entre as cadeiras enquanto eles faziam e muitos estavam discutindo com os colegas os textos e pedindo ajuda com o significado de alguma palavra.

Como alguns alunos não estavam na primeira aula, apresentei novamente o curso e o ambiente on-line.

Anexo 20 – Diário de aula 3

Comecei a aula com uma apresentação em *slides* sobre leitura e estratégias de leitura. Eles gostaram de fazer o exercício do texto da Clamba.

Quando apresentei o texto sobre CDD para os alunos, eles disseram que este sistema é muito importante para eles. Eles sabiam os números e classificações de cor. Fiquei feliz de ter conseguido um texto que valesse mesmo a pena para eles.

Os alunos ficaram encantados com o CEMELL. Entrei no ambiente on-line de nosso curso. Mostrei a divisão em blocos. Aproveitei a oportunidade para acessar o fórum que será nossa primeira atividade no ambiente junto com a atualização de perfil. Um aluno quis testar o fórum naquele momento e os alunos viram como funciona.

Anexo 21 – Diário de aula 4

Fiquei feliz que consegui colocar em prática a ideia da divisão em grupos. Pude perceber que a aula rendeu muito mais. Iniciar a aula com o texto foi um desafio. Além disso, fiquei contente por não ter usado o PowerPoint de maneira rígida. Ao longo da correção do trabalho proposto, fui percebendo a necessidade de mencionar algum aspecto mais gramatical. Assim, fui sistematizando o conteúdo conforme a necessidade dos alunos. Isso foi um desafio. É difícil controlar a vontade de iniciar a aula com um PPT. Esta é a minha tendência. Acabei não usando nenhuma apresentação.

Dividi os alunos de acordo com os textos (pequenos parágrafos). Ao longo da atividade, chegava perto dos grupos para escutar a interação dos alunos e oferecer ajuda quando fosse preciso. Percebi que os alunos estavam mais envolvidos nas atividades. Todos do grupo estavam negociando significados e possíveis respostas. Algumas alunas apresentaram mais dificuldade. Aproximei-me delas e expliquei alguns pontos. Foi interessante ver os alunos apresentando respostas que eu não havia pensado. Quando perguntei sobre a semelhança entre os textos, pensei no formato. Porque essa a resposta que eu queria, ou seja, falar do gênero. Contudo, dois grupos falaram sobre os temas dos textos. Todos falavam sobre cultura e arte. Acho que eu estava muito focada no aspecto a trabalhar em sala.

No fim da aula, achei que o saldo foi positivo. Não consegui fazer os dois exercícios, mas pelo menos alcancei o meu objetivo. Acho que às vezes me prendo muito ao planejamento como se ele não fosse flexível. Fico com a ideia: “preciso cumprir o conteúdo e o cronograma” na cabeça. Ser professora universitária é um novo mundo para mim. Ter a liberdade de montar meu plano de curso e poder selecionar os itens a serem abordados são atividades que eu não podia exercer enquanto professora de Ensino Fundamental de escola particular ou de curso de idiomas. É um sentimento bom e desafiador.

Anexo 22 – Diário de aula 5

A aula foi muito produtiva. Como sempre, para a turma do quarto período, as atividades acabam sendo muito extensas para o tempo de aula. Então, não consegui ir com os alunos ao CEMELL. Repensando as atividades, deixarei a ideias dos abstracts no CEMELL como trabalho em grupo valendo ponto. Quando estamos em sala de aula, o que planejamos no nosso mundo ideal ganha forma e se transforma e nem sempre acontece como esperávamos. É preciso replanejar as aulas toda semana.

Os alunos mostraram dificuldade com os grupos nominais. Na hora de traduzir uma sentença muitas vezes escolhiam como núcleo uma palavra errada. Precisei fazer com eles alguns exemplos.

Não utilizei *slides* e comecei a aula partindo da ideia dos alunos sobre abstracts (e sobre que tipos de informação que esperavam encontrar lá).

Achei interessante o fato do aluno que postou a mensagem agitando o fórum criticando os colegas que usavam fontes grandes para destacar mensagens e negritos, vir me pedir desculpas e dizer que isso não se repetirá. Fiquei bem chateada com o episódio. Pensei que ele estivesse atacando os colegas para arruinar o fórum. Mas, quando o aluno veio falar comigo em sala, percebi que eu não deveria ter imaginado tantas coisas ruins.

Anexo 23 – Diário de aula 6

Comecei a aula parabenizando as participações dos alunos no fórum e incentivando a participação daqueles que ainda não o fizeram. Dei um bombom para o aluno que iniciou o debate on-line. Eles morreram de rir. Para mudar a dinâmica da aula, dividi o texto em partes e pedi para que eles as ordenassem corretamente. Não achei que a dinâmica deu muito certo. Os alunos apresentaram bastante dificuldade. Talvez, eu tenha dividido o texto em muitas partes ou escolhido um texto muito longo. Conseguimos fazer as questões de interpretação do texto, mas não deu tempo de fazer o exercício sobre referência pronominal. Começarei a próxima aula a partir deste ponto.

Uma aluna conversou comigo no início e no final da aula sobre a dificuldade que está sentindo com os textos. Ela disse que nunca fez curso de Inglês e que tem bastante dificuldade. Conversei com ela sobre os objetivos do Inglês Instrumental. Perguntei se ela sentiu a mesma dificuldade na aula de hoje. Ela disse que mais ou menos. Eu tive a preocupação de sempre passar perto da mesa dela e auxiliá-la. Ela e mais quatro alunas foram comigo depois da aula ao CEMELL tirar dúvidas sobre o ambiente on-line e sobre os exercícios.

Sinceramente, acho que talvez não tenha sido uma boa idéia colocar pontos para os exercícios on-line. Eles começaram a me perguntar se não teria um botão para salvar as respostas e como eu ficaria sabendo que eles tinham enviado as respostas. Eles estavam extremamente preocupados com essa questão. Então, tive que dizer para não se preocuparem que o sistema me mandava informações deles. Mas no fundo eu não gostei de fazer isso. Senti-me desconfortável em ter que inventar algo para que eles fizessem o exercício. Parece coisa de primário. Talvez, tivesse sido mais interessante se eu tivesse passado um trabalho em cima dos exercícios. Os alunos saberiam que eu não teria acesso a quem fez, mas refletiriam sobre o processo de realização dos mesmos. Poderia

perguntar sobre a questão na qual tiveram mais dificuldade e como conseguiram superá-la ou, então, sobre a questão que pareceu mais interessante. Enfim... poderia explorar mais a conscientização sobre o processo de aprendizagem de uma língua.

Anexo 24 – Diário de aula 7

Comecei a aula entrando na página do Lingnet e falando um pouco sobre o projeto. Mencionei minha pesquisa de mestrado e pedi autorização a eles para gravar as aulas em áudio a partir daquela data.

Alguns alunos entraram no ambiente on-line e tiraram dúvidas de acesso como, por exemplo, o Eduardo que já me havia solicitado ajuda pelo fórum. O problema foi que ele clicou por engano na visualização e habilitou apenas um tópico por vez.

A aula foi sobre o uso do dicionário. Num primeiro momento, usando o dicionário Michaelis on-line, os alunos fizeram um exercício prático de busca de palavras e significados. Depois, fizeram um trabalho em dupla onde tinham que ler um texto que dava dicas sobre como usar uma base de dados. Eles precisariam contar as idéias principais do texto para um amigo que tivesse faltado à aula. Além disso, os alunos precisariam anotar as palavras que consultaram no dicionário.

Gostei de ver os alunos conversando e discutindo o significado de uma palavra naquele determinado contexto. Outras alunas me chamaram para saber o porquê não estavam encontrando *searches* no dicionário. Expliquei então que se tratava de plural e que não encontraríamos as palavras no plural.

Lembro-me de uma coisa que aconteceu na aula do segundo período que tratava-se de significado de palavras. Duas alunas queriam saber o que significava *researcher*. Fiz elas recordarem da aula de afixos. E pela ideia do que significava *research* e er construíram o significado da palavra. Esta situação me deixou feliz porque vi a conexão entre os saberes. Percebi uma aula dentro da outra. Ao passar de mesa em mesa, me dei conta das diferentes aprendizagens que estavam ocorrendo ali. Cada um tendo dificuldade com algo diferente e buscando maneiras diferentes de superá-las: uns me chamavam, outros buscavam explicações nos exercícios feitos nas aulas anteriores, outros entravam disfarçadamente no tradutor do Google, outras chamavam um amigo de confiança. Achei incrível eu conseguir perceber isso.

Minha experiência em escolas particulares com os planejamentos apertados e carga horária bem mais reduzida que uma disciplina na faculdade não me permite deixar que a aula aconteça. É preciso ter controle de tudo. Minha preocupação está em cumprir o cronograma e a apostila, pois existem prazos e cobranças. Talvez, assim, esses momentos belos fiquem um pouco apagados.

Anexo 25 – Diário de aula 8

Dei uns avisos para a turma, no início da aula , sobre o trabalho em grupo e prova. O dia da prova cairia no dia dos namorados. Provoquei os alunos quanto a isso com brincadeiras. O clima na turma é sempre muito agradável e nossa relação muito leve e sincera. É muito bom estar ali.

Deixei claro para eles que não esperaria que decorassem a tabela com os marcadores discursivos, mas que ela serviria de apoio quando precisassem de uma consulta. Dei a tradução dos conectivos para eles. Nos livros, vejo as listas já prontas. Minha idéia a princípio era que eles, através do uso dos conectivos no texto, deduzissem o significado e completassem a tabela. Mas, acabei optando por ditar os significados para os alunos. Percebi, depois que o que fiz teve o mesmo efeito de ter dado a tabela pronta. Acho que a atividade ficou um pouco inadequada ou sem propósito.

Pela primeira vez, passei um exercício para casa para ser corrigido na aula seguinte. Vamos ver se eles se lembrarão de trazer as folhas.

No final da aula, falei especificamente sobre o trabalho em grupo que será sobre resumo. Dei algumas dicas de confecção de slides e síntese de informações.

Anexo 26 – Diário de aula 9

Comecei a aula corrigindo a folha que havia ficado para casa e fazendo uma revisão do que havíamos visto na aula anterior.

A proposta de hoje era que os alunos fizessem um resumo do texto apresentado em forma de *slide*. Andei pela sala procurando observá-los e ajudá-los quando fosse preciso. Alguns alunos foram bastante prolixos e outros mais sucintos. Muitos têm dúvida em localizar a idéia central do parágrafo. Seria interessante trabalhar mais isso com eles. Os alunos não escolheram os abstracts por assunto de preferência ou interesse. Eles buscavam em um ano e selecionavam um *abstract*. Isso foi bem diferente do que eu havia imaginado.

Deixei para casa um exercício similar ao feito em sala com diferença no tamanho do texto.

Anexo 27 – Diário de aula 10

Fiz uma apresentação sobre um abstract da área de Biblioteconomia. Apresentei um *site* de trabalhos em Biblioteconomia. Os alunos deveriam ir ao *site* indicado, escolher um *abstract* e criar uma apresentação resumindo-o.

Percebi que alguns alunos ainda não sabiam identificar um abstract e me pediam ajuda. Fiquei pensando se eu deveria ter dado mais uma aula sobre abstracts ou se minha explicação não ficou clara.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, auxiliei os alunos e de maneira geral e apesar de não ter corrigido os trabalhos quanto ao conteúdo, muitos trabalhos me surpreenderam positivamente em relação à forma.