

Tarefas pedagógicas online criadas por alunos da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira em um Curso de Letras

Online Pedagogical tasks created by students of English Teaching Methodology in a Letters Course

Patricia Vasconcelos Almeida

(Universidade Federal de Lavras - Departamento de Ciências Humanas - Area Língua Inglesa)

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar, por meio dos preceitos teóricos da Teoria da Atividade e da teoria de CALL (Computer Assisted Language Learning), as diferenças entre as tarefas pedagógicas online criadas por alunos da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira em um Curso de Letras de uma universidade pública. A análise dos dados provenientes de estudo exploratório mostrou que na tentativa de se criar tarefas pedagógicas online, utilizando diferentes artefatos de ensino, os professores pré-serviço desenvolveram práticas diferentes de acordo com o artefato utilizado. Os resultados obtidos indicam que, como previsto pela Teoria da Atividade, a alteração do artefato de ensino pode causar tensões no sistema de atividade e alterar os elementos que o constituem..

Palavras-chave: *educação online, tarefas pedagógicas, Teoria da Atividade, CALL.*

ABSTRACT

The goal of this paper is to present the differences among the online pedagogical tasks created by students who attended the subject named “English Teaching Methodology” in a Letters Course from a public university. As a theoretical reference we used the Activity Theory and CALL theory (Computer Assisted Language Learning). The data analysis from an exploratory study showed us that on trying to create different pedagogical online tasks, using different teaching artifacts for that, the pre service teachers developed different practices according to the artifacts used. The results showed that, as Activity Theory says, when you modify the artifact, you can cause tensions in the activity system that can also modify the elements.

Key-words: Online education, pedagogical tasks, Activity Theory, CALL.

Introdução

O século XXI se apresenta como um momento na história em que a sociedade passa por um processo de transição e de adaptação em que os sujeitos buscam maneiras de se ajustar às novas demandas, fruto da inserção das tecnologias nas várias esferas da sociedade.

A sociedade pós-moderna em que vivemos começa a exigir, então, processos diferenciados de formação docente, uma vez que as demandas da globalização passaram a facilitar o acesso instantâneo às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) também dentro dos contextos escolares.

A mudança de postura da sociedade frente à utilização cotidiana das TICs, passou a influenciar também as ações organizacionais das escolas em termos didático-pedagógicos. Tais mudanças, por sua vez, impulsionam modificações no agir pedagógico dos professores, exigindo assim dos cursos de formação uma nova forma de se pensar e agir na formação docente.

Sob a perspectiva de que o processo de ensino-aprendizagem passa a exigir um conhecimento mais adequado sobre a utilização das tec-

nologias em benefício do processo de ensino-aprendizagem, podemos dizer que os cursos de formação de professores precisam se remodelar, isto é, se adequar para melhor preparar os futuros professores de línguas estrangeiras para o mercado de trabalho. Desta forma, acreditamos que mais que formar um aluno do curso de letras (professor pré-serviço) para a sua prática didático-pedagógica, faz-se necessário prepará-lo para utilizar o computador conectado à internet como meio ou como fonte de ensino em sua práxis.

Isto posto, o presente artigo apresenta ao leitor alguns preceitos teóricos, como por exemplo, *Computer Assisted Language Learning* (CALL) que trabalham levando em consideração a relevância da utilização do computador no ensino presencial e à distância (Chapelle, 2001; Hubbard, 2004; Jonassen, 1999; Warschauer & Healey, 1998; Warschauer & Wittaker, 1997; dentre outros).

Além de CALL, utilizamos no contexto desta investigação a Teoria da Atividade, para dar conta das análises referentes às modificações nos elementos envolvidos na pesquisa e as contradições encontradas no sistema de atividade proposto pela teoria quando se insere um novo artefato, no caso o computador conectado à internet, no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo-se, atualmente, o computador como um artefato a ser utilizado no contexto de ensino presencial e à distância, passou-se então a questionar sobre a crença na necessidade eminente de uma mudança no processo de formação dos professores de línguas estrangeiras dentro das universidades públicas deste país. Este fato é perceptível quando observamos que o governo já vem demonstrando que tais alterações são imprescindíveis e aos poucos vem implementando leis que obrigam as instituições de ensino a inserirem as tecnologias nas diretrizes do Curso de Letras e dos cursos superiores de um modo geral. Para ilustrar essas iniciativas citamos como exemplos a Resolução CNE/CP 1, de 18/02/02 do Conselho Nacional de Educação nos artigos 2º e 7º que destaca o uso das tecnologias no ensino, e o Parecer CNE/CES 492/2001 que incentivam o uso das tecnologias no processo de formação do professor.

Acreditamos, no entanto, que não basta modificar as leis, é preciso proporcionar aos alunos dos cursos de graduação a oportunidade de

conhecer e refletir sobre a utilização das tecnologias de modo que eles possam definir sua posição a respeito da possibilidade de uso destas tecnologias de uma forma crítica e reflexiva. Para que isso ocorra, é necessário expô-los à utilização do computador como meio ou como fonte de recursos didáticos para o ensino de línguas, demonstrando como as orientações propostas por CALL podem vir a auxiliá-los em sua prática.

Tendo a Teoria da Atividade e a Teoria de CALL como suporte, este artigo reporta as propostas de tarefas pedagógicas *online* elaboradas, e a nós, enviadas por *email*, pelos professores pré-serviço da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira e tem como objetivo apresentar, por meio destes preceitos teóricos, as diferenças entre essas tarefas pedagógicas. A fim de elucidar essas diferenças, na análise, consideramos questões relacionadas a como os sujeitos de pesquisa percebem a Internet enquanto ferramenta no processo de ensino-aprendizagem *online* da Língua Inglesa, quais habilidades linguísticas são mais acionadas para a realização da tarefa pedagógica elaborada por eles e as diferentes posturas pedagógicas em relação a possíveis procedimentos didáticos para utilizar um ambiente *online* a favor do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Fundamentação teórica: A Teoria da Atividade

A Teoria da Atividade (TA) tem suas raízes na filosofia alemã de Kant e Hegel e no materialismo dialético de Marx. Essa orientação teórica é constituída, também, pela tradição sócio-cultural e sócio-histórica dos psicólogos russos, primeiramente pelos estudos de Lev Vygotsky (década de 1920) e, posteriormente (década de 30), por seus colaboradores Leontiev e Luria que continuaram o seu trabalho.

Esta teoria, ao longo de sua história, vem tendo seu objeto de estudo analisado sob a visão sócio-histórica de Leontiev, que defende a dinâmica das inter-relações que existem no processo de atividade, tendo implicações nos resultados do comportamento humano a partir da integração das formas de mediação das pessoas com as atividades humanas no social e no cultural (Luria, 1979), por isso ela se torna importante ferramenta de análise deste trabalho. A teoria também

perpassa pela hierarquização da atividade determinada por Leontiev (1978), ressaltando a importância dos níveis do motivo, da ação e das condições intrínsecas em uma atividade.

Neste momento é preciso definir o conceito “atividade” para que possamos compreender o objeto de análise deste trabalho. Leontiev formulou-a como formação sistemática e unidade de análise para as ciências humanas. Para ele a atividade é um sistema coletivo derivado de um objeto e de um motivo. Segundo Jonassen (1999), a atividade consiste nas ações centralizadas nos objetivos/metapas que são usados para se conseguir transformar o objeto a partir da movimentação do sujeito envolvido.

Como este trabalho investigativo dedica-se a observar e analisar as ações dos professores pré-serviço a partir da mudança de utilização da tecnologia em contexto educacional de formação docente, justifica-se o uso da TA como referencial teórico, visto que, sob seu ponto de vista, a atividade sofre influências das ações. Nardi (1996) afirma que a interdependência do pensar e da atividade é o foco de estudo da TA. Todos os fatores/componentes de uma atividade mudam de acordo com a tarefa proposta, de acordo com quem a realiza, com seus objetivos e de acordo com o contexto em que ela ocorre. Ou seja, a autora quer dizer que os elementos do sistema de atividade são coligados e que qualquer alteração feita em qualquer um deles acarretará uma modificação no sistema de atividade, e é exatamente isto que pretendemos perceber durante as análises a serem apresentadas neste artigo.

A Teoria da Atividade, com sua base filosófica alemã e interdisciplinar, oferece, então, um conjunto de conceitos complexos, mas necessários para nosso estudo sobre a inserção da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Entendemos que essa teoria nos auxilia a desenvolver uma melhor compreensão do referido processo como um todo, levando em consideração não só a inserção do artefato mediador, o computador conectado à internet, mas também de outros elementos do sistema de atividade tais como: as regras e a divisão de trabalho da comunidade formadora do sistema de atividade¹.

1. A Teoria da Atividade possui um sistema de atividade que norteia as análises. Este sistema será apresentado quando tratarmos das gerações da teoria.

Uma melhor compreensão sobre a natureza das regras e a divisão de trabalho em um contexto onde a tecnologia será utilizada como ferramenta de ensino, pode nos auxiliar a desenvolver e construir, simultânea e cooperativamente, novas maneiras de se ensinar e de se aprender Línguas Estrangeiras (LE). Segundo Sampaio e Leite (1999:25), “[...] *o professor, neste momento, precisa dominar o saber relativo às tecnologias, tanto em termos de valoração e conscientização de sua utilização quanto em termos de conhecimentos técnicos*”. Nessa direção, acreditamos que ter discernimento de como os elementos de um sistema de atividade são constituídos e se relacionam entre si nos ajudará a compreender e melhor utilizar os novos artefatos (Internet e o computador *online*) em benefício do ensino e aprendizagem de LE.

Além disso, a TA nos leva a considerar não só os benefícios da tecnologia, mas também as inter-relações existentes nos elementos constituintes do sistema de atividade e entre eles durante o processo de ensino-aprendizagem de LE que acontece por meio desta tecnologia. Ou seja, essa teoria propõe que levemos em consideração as relações existentes no sistema de atividade durante a execução de qualquer tarefa proposta pelas partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. E ter conhecimento destas relações nos ajuda a entender de forma mais detalhada cada situação específica e analisá-las pode vir a ser uma maneira de elucidar propostas de intervenção e mudanças no referido processo.

A TA foi, portanto, escolhida para fundamentar esta investigação porque se configura como um referencial teórico que pode embasar as análises sobre os efeitos da mediação dos artefatos no ensino de LE e também por nos dar a possibilidade de analisar as modificações (contradições) que podem acontecer em uma tarefa pedagógica que no caso tem relação com o ensino-aprendizagem de LE não só através do livro didático, mas também, mediado pelo computador. Essas modificações não se dão de maneira isolada, mas sim dentro de um contexto mais amplo de prática social, que leva em consideração os aspectos sócio-histórico-culturais do sistema de atividade representado abaixo de acordo com as configurações deste trabalho:

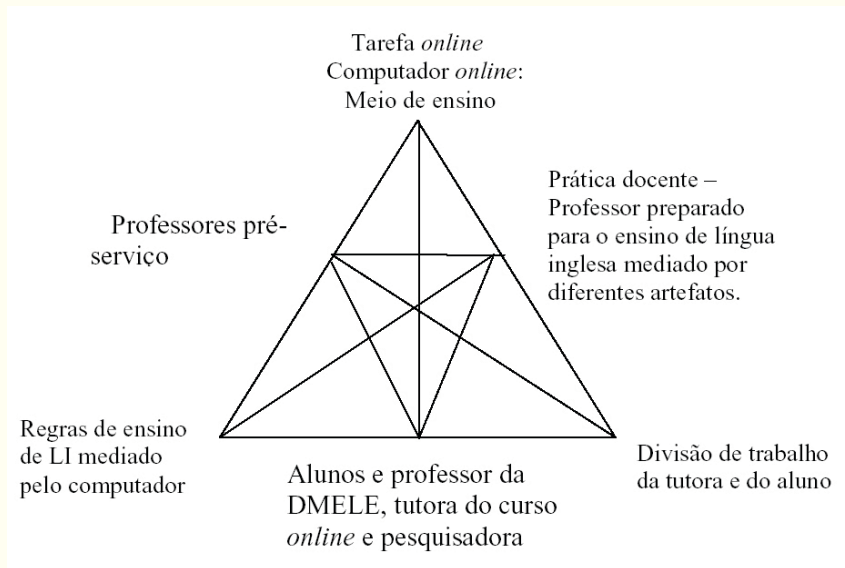


Figura 1: Proposta de modelo do sistema de atividade da segunda geração da TA para os objetivos da investigação.

De acordo com Nardi (1996), um dos desafios da TA é compreender e descrever a relação entre o indivíduo, sua comunidade e as ferramentas que os mesmos utilizam em suas atividades diárias. Para a autora, essa teoria oferece uma gama de perspectivas sobre a atividade humana assim como os seus conceitos variam de acordo com a mesma, ou seja, a TA abrange em sua teorização a compreensão e a descrição de contexto, de situação e de prática para a atividade. Russel (2002), por sua vez, diz que, quando se tem como objeto de estudo um sistema de atividade, a TA viabiliza a análise do mesmo tanto do ponto de vista do processo psicológico e social das culturas envolvidas na atividade quanto do processo psicológico e social dos indivíduos.

Dessa forma, a escolha da TA como fundamentação teórica visa permitir uma análise de um sistema de atividade que focalizou a tríade: sujeito – artefato – objeto. Especificamente para este trabalho nosso interesse foca na observação mais de perto nas tarefas pedagógicas *online* propostas pelos professores pré-serviço.

Seguindo uma das características da TA que a define como uma teoria de desenvolvimento que busca explicar e influenciar mudanças qualitativas nas práticas humanas ao longo do tempo (Engeström, 1999:378 *apud* Daniels 2003:122), este trabalho relatará questões práticas sobre a formação dos alunos de Letras para o uso das tecnologias, portanto vale apenas apresentar o processo de formação da própria teoria por meio das suas gerações.

As gerações da Teoria da Atividade

A primeira geração é centrada nos estudos de Vygotsky que discutem o conceito de mediação, exemplificado pela relação entre o agente humano (sujeito) e os objetos de um dado contexto, sendo que tal relação é sempre mediada por ferramentas ou signos culturais.

A figura 2 abaixo demonstra o resultado final do trabalho de Vygotsky, porém este modelo da Teoria da Atividade já apresenta uma modificação feita por Engeström (1999), ao incluir o resultado esperado da atividade.

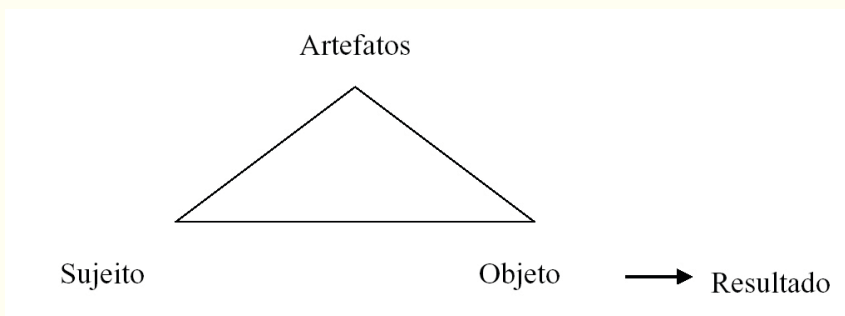


Figura 2: Modelo da Teoria da Atividade na primeira geração

A primeira geração da Teoria da Atividade, segundo Vygotsky, propõe reflexões das relações entre os elementos (sujeito, artefato, objeto). Essas relações são construídas a partir das atividades, as quais por sua vez, serão a referência de análise de um estudo. Leontiev (1978) aprofundou os estudos de Vygotsky e propôs uma estrutura que representa a hierarquia da atividade, com os níveis não estanques,

que sofrem modificações à medida que cada componente se altera. Leontiev (*opt.cit*) formulou uma distinção entre atividade e ação, que não foi suficientemente discutida por Vygostky. O autor diz que uma atividade distingue-se de outra de acordo com seus objetos e a ação é impulsionada por uma meta consciente (Daniels, 2003). A estrutura hierárquica da atividade pode ser visualizada na figura 3 e demonstra a relação dos níveis. A atividade corresponde às necessidades humanas e é orientada ao objeto; a ação é orientada por metas e revela as etapas para a realização da atividade, e a operação é orientada às condições instrumentais e aos artefatos sócio-culturais.

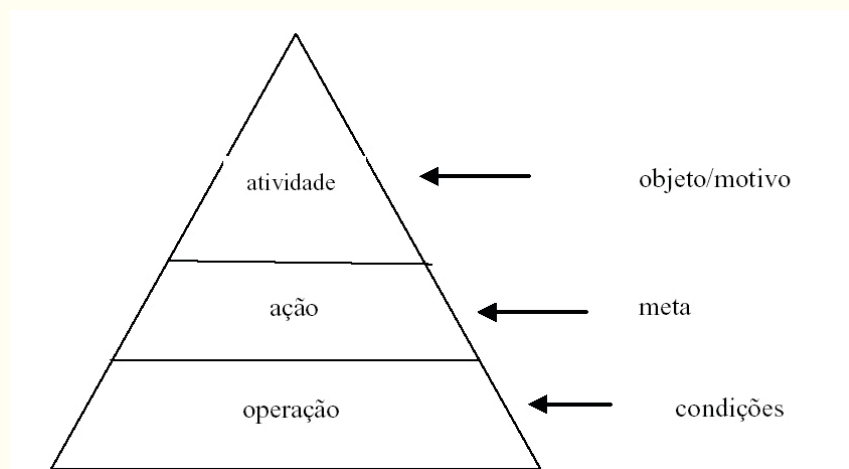


Figura 3: Estrutura hierárquica da atividade

Considerando a *primeira geração* e a estrutura hierárquica da atividade para o contexto desta investigação, temos como fator principal a mediação do artefato. A mediação acontece dentro de um sistema de atividade que é estabelecido de acordo com o artefato utilizado. Ou seja, o artefato desencadeará as modificações nas ações e nas operações de cada atividade de acordo com as metas e condições para a realização da mesma. Porém, entender somente a primeira geração não é suficiente para compreender todas as modificações do sistema de atividade. Assim, surge a segunda geração, com a finalidade de ajudar a explicar as relações entre os elementos do sistema.

A *segunda geração* se preocupa com a transformação entre os níveis da atividade e é caracterizada pela sua importância em colocar o foco nas inter-relações que existem em um sistema de atividade (Engeström, 1999). O foco deixa de ser no indivíduo e surge, então, o modelo sistêmico da atividade no qual se percebe que esta é realizada por meio de elementos sociais/coletivos em um sistema que demanda negociação. Em um processo colaborativo entre os artefatos, sujeitos, objetos, regras, comunidade e a divisão de trabalho, como demonstra a figura 4 abaixo:

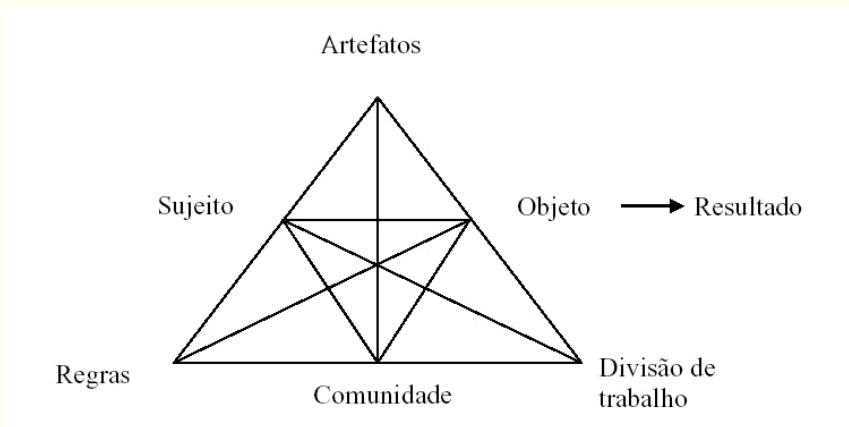


Figura 4: Modelo da TA da segunda geração: representação do sistema de atividade proposto por Engeström (1987).

Já a *terceira geração*, como proposto por Engeström (1999), apresenta uma rede de sistema de atividade interativa para ser analisada e se propõe a responder questionamentos que objetivam explicar a atividade humana. Essa rede se configura na busca de se delimitar um sistema de atividade. E quando tentamos atingir esse propósito, percebemos que um elemento acaba por interceder com um ou vários de outros sistemas, formando assim a rede de sistemas (Tavares, 2004). Engeström (1999) afirma que para a TA o que importa é a análise feita da atividade, vista como prática conjunta e não individual. Por isso, na terceira geração, pretende-se expandir a estrutura da segunda geração, tentando explicar as mudanças que ocorrem nas práticas humanas ao longo do processo de transformação que acontece nas redes de sistemas de atividade.

Nardi (1996) afirma que uma atividade não pode ser entendida sem uma compreensão do papel dos artefatos na vida diária, especialmente pelo modo como estes estão integrados na prática social. Segundo Daniels (2003:120), “Engeström afirma que os artefatos (*ferramentas*) são estruturais para as práticas de trabalho”, e para este e Middleton “tais artefatos ‘não estão simplesmente aí’, eles se desenvolvem ou são substituídos” (Engeström e Middleton 1996:4). Portanto, o grande desafio da terceira geração é o de produzir conceitos que expliquem as relações existentes e as mudanças recorrentes dos sistemas de atividades que interagem entre si formando uma rede de sistemas. Trata-se de uma geração que, segundo Engeström (1999), está sendo construída.

Vale a pena resaltar que nosso trabalho terá a segunda geração como campo teórico para elucidar os dados gerados neste contexto investigativo que pretende apresentar as diferenças entre as tarefas pedagógicas *online* criadas por alunos da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira.

CALL – Computer Assisted Language Learning

Segundo Hubbard (2004), CALL consiste em qualquer aprendizagem ou ensino de língua que envolve o computador de forma significativa e pode acontecer quando ocorrem algumas situações, a saber:

Quadro 1: Situações de CALL segundo Phil Hubbard (2004)

a)	Um aluno trabalha com um computador e um <i>software</i> interativo
b)	2 ou 3 alunos trabalham com um computador e um <i>software</i> interativo
c)	alunos em computadores interagindo com outros alunos
d)	alunos em computadores trabalhando com o que a Web disponibiliza
e)	alunos interagindo entre si e com o professor por meio do computador (aulas <i>online</i>)
f)	o professor usando um único computador e um grande monitor ou projetor para dar aula.

Segundo Hubbard (2004), essas situações podem ocorrer não somente em um laboratório equipado com computadores, em que alunos

podem trabalhar individualmente ou em grupo, com a presença do professor ou não, mas, também, na sala de aula tradicional, com alunos trabalhando em computadores públicos ou, ainda, em casa. Quanto ao conteúdo a ser trabalhado, este pode variar desde o foco em uma habilidade lingüística específica até nas quatro concomitantemente, caso o grupo assim necessite e determine.

Tendo esse cenário global em mente, Hubbard afirma que existem vários grupos de estudos que priorizam a área do CALL. Tais grupos variam no recorte que fazem da realidade a ser estudada, dos objetivos e concepções teóricas. No quadro abaixo apresentamos esses grupos:

Quadro 2: Nomenclaturas para os trabalhos desenvolvidos na área de CALL, segundo Hubbard (2004)

CALL é tido como um termo genérico e às vezes traduzido como <i>Computer-Aided Language Learning</i> e contém todos os outros grupos abaixo citados.
CALI – <i>Computer-Assisted Language Instruction</i> – é mais voltado para a orientação do professor e menos para o aprendiz.
CBLT – <i>Computer-Based Language Training</i> – percebe os elementos da aprendizagem de línguas como um treinamento.
CELL – <i>Computer-Enhanced Language Learning</i> – no qual o papel do computador é menos central.
TELL – <i>Technology-Enhanced Language Learning</i> – que trata de todas as tecnologias não somente as do computador.
ICTinLT – <i>Information and Communication Technologies in Language Teaching</i> – está focada mais no uso do computador no processo de ensino-aprendizagem de línguas.
NBLT – <i>Network-Based Language Teaching</i> – trabalha a comunicação mediada pelo computador conectado à Internet.

Determinados os grupos, percebemos que os estudos referentes a dois deles, **ICTinLT** (*Information and Communication Technologies in Language Teaching*) e **NBLT** (*Network-Based Language Teaching*), também influenciam esta investigação, visto que trabalham mais de perto com o computador como ferramenta mediadora do ensino-aprendizagem de LE. Isto é, enquanto o primeiro trabalha diretamente com os recursos da ferramenta, o segundo, por sua vez, trabalha com a comunicação mediada pelo computador e a Internet.

Segundo Chapelle (2001), o CALL tem suas raízes na Educação Tecnológica, que surgiu como uma subárea na Educação em 1960. Desde então, até os dias de hoje, pesquisadores e usuários da Educação Tecnológica vêm procurando encontrar maneiras mais eficientes para utilizar o computador como ferramenta instrucional.

Essa busca de se melhorar os trabalhos realizados na área da Educação Tecnológica desencadeou, então, uma troca de preceitos teóricos entre áreas afins, tais como a Computação e a Linguística Aplicada. No final da década de 60 e início da década de 70, surgiram, com a função de divulgar os trabalhos e promover as trocas de experiências, os primeiros periódicos específicos da área da Educação Tecnológica, tais como: *Programmed Learning and Educational Technology* (1964); *Educational Technology* (1966); *Journal of Educational Technology* (1972); e *Journal of Computer-Based Instruction* (1974), se juntaram os *Journal of Research in Educational Computing* (1985) e *Machine-Mediated Learning* (1991).

Mas foi por volta anos 80, quando a Linguística Aplicada começou a contribuir mais efetivamente com a área da Educação Tecnológica, que CALL começou a despontar e publicar trabalhos em *CALICO Journal* (1983) e nos anos 90 em *ReCALL* e *Computer Assisted Language Learning: An International Journal*. Embora aparentemente independente filosoficamente, CALL ainda trazia em seus preceitos teóricos muito daqueles que fundamentavam a Educação Tecnológica. O sucesso de suas organizações profissionais e suas produções acadêmicas, porém, foram modificando CALL.

Atualmente, o termo CALL é utilizado tanto pelos professores quanto pelos alunos para descrever o uso dos computadores como parte integrante de um curso de línguas. O grande foco de CALL, portanto, é descobrir como desenvolver alternativas, para promover modificações nas abordagens pedagógicas tradicionais de forma a alcançar uma aprendizagem de LE satisfatória através da inserção de uma ferramenta tecnológica como o computador. E, para tanto, desde o surgimento de CALL, os pesquisadores vêm tentando mostrar evidências sobre a efetividade do computador para o ensino-aprendizagem de línguas através de suas publicações e por isso CALL apoiara a análise desta investigação. Segundo Chapelle (2001), existem estudos realizados

dentro de cursos tradicionais (presenciais) que comprovam a obtenção de resultados positivos na utilização do computador para auxiliar a aprendizagem.

Warschauer & Healey (1998), quando descrevem o histórico de CALL, reiteram que o computador tem sido usado para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa desde 1960. Esses autores dividem CALL em três estágios. Cada qual é determinado por certa abordagem pedagógica juntamente com o nível de tecnologia disponível e utilizado e estão classificados no quadro abaixo em ordem cronológica.

Quadro 3: Três estágios de CALL (Warschauer & Healey, 1998)

Behaviorista	Surgiu em 1950 e foi implementado nos anos 60 e 70. Tinha seu foco no aprendizado através de repetições (<i>language drills</i>), exercícios de gramática e tradução. O computador era visto como um tutor mecânico.
Comunicativo	Surgiu no final da década de 70 e no início dos anos 80 para substituir o behaviorismo que começou a ser rejeitado, tanto no âmbito teórico quanto no âmbito pedagógico. Foi também o início do auge dos computadores pessoais que enfatizaram o trabalho focado no processo de descoberta e desenvolvimento, ou seja, no individual. Grande parte do trabalho era desenvolvido através da reconstrução textual e simulações.
Estágio Integrativo	Surgiu com a decadência do comunicativo no final dos anos 80 e no começo dos anos 90. Muitos profissionais deixaram de valorizar a visão cognitiva do comunicativo e a valorizar mais o social, ou seja, surge, então, a visão sócio-cognitiva que deu muita ênfase ao uso real da língua em contexto significativo. Neste estágio a intenção é integrar as quatro habilidades lingüísticas com a tecnologia de maneira mais eficiente.

Apresentados os estágios de CALL, importante mencionar que o último que trata sobre o processo de integração do computador na sala de aula o qual já vem sendo apontado nos trabalhos de Pierre Lévy (2001). Além disso, o autor discute duas possibilidades para CALL: a) quando o computador é percebido como uma máquina que propicia um aprendizado de línguas interativo, oferecendo utilitários práticos, isto é, de aplicação ou de uso fácil, que podem ser utilizados em sala de aula tradicional; b) quando o computador é visto como meio para

os aprendizes terem contato com a língua em estudo, além de oferecer oportunidades de interação direta com nativos e propiciar uma otimização pedagógica proveniente do computador como ferramenta de ensino.

Lévy (2001) pontua que o processo de ensino-aprendizagem de línguas pode incluir esses dois aspectos, sem considerá-los de forma dicotômica, tentando perceber o potencial que cada um pode oferecer para o ensino-aprendizagem de uma LE. A relação entre essa última citação de Lévy e os objetivos deste trabalho revelam concordância. Isto é, defendemos que o computador deve ser utilizado no ensino e no aprendizado de forma a beneficiá-los. E, para tanto, os sujeitos envolvidos (professor e aluno) devem estabelecer uma auto-reflexão contínua de suas práxis. Em outras palavras, quando se insere o computador conectado à Internet, ou seja, um outro artefato no processo de ensino-aprendizagem de LE, necessário se faz repensar a prática, as escolhas, as decisões e as atitudes inerentes ao uso dessa tecnologia.

Portanto, tendo como proposta de investigação observar o que acontece na prática dos sujeitos em questão, com a inserção do computador conectado à Internet, é preciso que se conheça CALL de forma criteriosa, de modo a poder ter a teoria como suporte coerente para justificar as escolhas feitas pelos professores de LE. Além disso, assim como Lévy (2001) afirma que a melhor opção seria a de reconhecer que o computador conectado à Internet, tanto como fonte de material didático quanto como meio de ensino, é realmente útil para o ensino de LE, é preciso saber discernir um aspecto do outro, de forma a obter o melhor de ambas as possibilidades de utilização. Essa discussão não será abordada em sua totalidade neste trabalho, que focará apenas na apresentação dos trabalhos realizados pelos professores pré-serviço em relação à utilização do computador como meio de ensino, isto é, como artefato que propicia a proposição de tarefas pedagógicas *online*.

Metodologia: A realização da pesquisa

O foco de análise deste artigo se constitui apenas na segunda fase da pesquisa geral onde observamos a utilização do computador conectado à internet como meio de ensino. A segunda fase foi idealizada por uma

aluna de graduação que desenvolvia um projeto de pesquisa de iniciação científica, o qual tinha como objetivo fazer os professores pré-serviço da Disciplina de Metodologia de Língua Inglesa (DMELE) de uma universidade pública mineira experimentar um processo de aprendizagem de língua inglesa, vivenciado por meio de um curso *online*. Importante mencionar que este curso *online* aconteceu concomitantemente aos microensinos práticos (primeira fase da pesquisa geral) determinados pelo professor responsável pela DMELE.

Veja o diagrama abaixo para melhor compreensão geral do contexto de pesquisa:

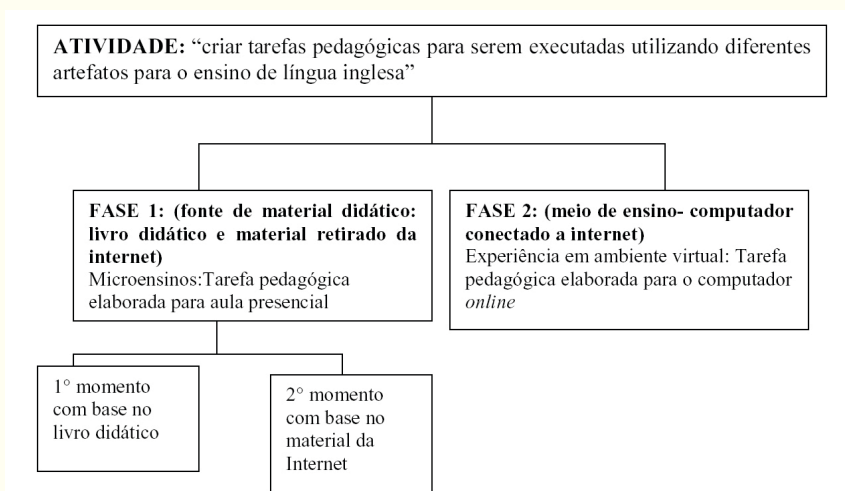


Diagrama 1: Representação diagramada das duas fases do DMELE.

O curso *online* foi realizado dentro do laboratório de informática no horário das aulas de Metodologia, na qual os sujeitos de pesquisa eram alunos regulares. A escolha destes sujeitos se deu pelo fato de eles já terem cursado todas as línguas inglesas do curso de letras, bem como a disciplina de linguística aplicada.

Desta forma, participaram deste curso 28 professores pré-serviço, sendo 05 do sexo masculino e 23 do sexo feminino. Em sua maioria cursando o quinto período diurno do Curso de Letras, com alguns no sexto período diurno e noturno. Entre 19 a 25 anos. Dos professores pré-serviço 57% (cinquenta e sete por cento) se consideram letrados ele-

tronicamente, 31% (trinta e um por cento) se consideram semi-letrados, e 12% (doze por cento) deles se consideram iletrados eletronicamente. 100% (cem por cento) dos professores pré-serviço acham que é de fundamental importância, o uso inteligente das novas tecnologias na sala de aula. Eles acreditam que é necessário preparar os professores ainda na graduação, para que eles possam utilizar esses recursos de forma eficaz para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

A aluna elaborou quatro atividades de língua inglesa e as disponibilizou em um ambiente virtual de aprendizagem hospedado no site da Universidade Federal de Pernambuco, que na época era uma das únicas universidades que disponibilizava tal possibilidade.

Foi solicitado a esta aluna que incluísse uma quinta atividade em seu cronograma, que é o foco de análise neste artigo. Ela se diferenciava das demais, pois tinha como proposta, após a experiência de aprendizagem de língua inglesa com o curso *online* vivenciada pelos professores pré-serviço, eles deveriam elaborar uma tarefa pedagógica para ser realizada *online* que tivesse como enfoque uma das dez maneiras propostas pelo texto da professora Vera Menezes Paiva no site <http://www.veramenezes.com/tenways.htm>.

Após a elaboração das tarefas pedagógicas os professores pré-serviço teriam que postá-las no site e enviá-las por *email* para serem analisadas como dados parciais de um trabalho de doutoramento e que é o foco de análise deste artigo. Importante mencionar que não foi pedido a eles que aplicassem as tarefas elaboradas, mesmo porque não havia público, nem tempo hábil para isso. Portanto, a análise se pautou em considerar as escolhas didático-pedagógicas dos professores pré-serviço nas duas fases mostradas no diagrama acima, mas que aqui, apresentaremos somente a análise da segunda fase.

Em seguida, passamos para a fase de análise das tarefas pedagógicas postadas pelos professores pré-serviço procurando compreender o processo de elaboração das mesmas, tendo como base teórica os princípios da TA para nos auxiliar na constituição do sistema de atividade em transformação que será o mote deste recorte da pesquisa.

Entendemos que a pesquisa em questão se constitui em um estudo de caso, pois observamos eventos no decorrer da DMELE buscando

melhor compreendê-los. (Cresswell, 1991). Além disso, recorremos a Teoria da Atividade para explicar os eventos registrados e explorados, pois ela nos oferece conceitos necessários para refletir sobre a mediação através de artefatos em sistemas de atividade que são orientados pelo objeto.

Utilizamos-la, portanto, para explicar o impacto que os artefatos, neste caso o computador conectado à internet, tem em um sistema de atividade. Desta forma, podemos dizer que a possibilidade de revisitar a segunda fase (tarefa *online* que foi postada no site, bem como enviada por *email*) nos proporcionou entender o processo como um todo e as escolhas individuais dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Em relação à análise das tarefas, elas serão apresentadas logo abaixo, mas cabe neste momento mencionar que embora a aluna de iniciação científica tenha dado uma referência para os professores pré-serviço elaborarem sua tarefa pedagógica *online*, percebemos que ao construir a tarefa, alguns professores pré-serviço pareceram não compreender que todo o processo pretendido nas tarefas deveriam ser executados totalmente no ambiente virtual de aprendizagem. Os professores pré-serviço fazem a opção de elaborar tarefas que preparam seus alunos (dentro da sala de aula) para a tarefa pedagógica a ser executada *online* ou pedir-lhes que após executada esta tarefa no ambiente virtual de aprendizagem tragam para dentro da sala de aula (presencial) algum tipo de produção que tenha sido realizada *online* com o intuito de compartilhar conhecimento e esse comportamento não era desejável.

Embora essa característica não seja exatamente uma contradição dentro dos parâmetros de análise da Teoria da Atividade é interessante considerarmos algumas explicações possíveis para essa ocorrência inesperada. Após esta primeira análise geral, é possível conjecturarmos que o aluno/professor não tenha entendido que o exercício proposto pela aluna era para ser realizado integralmente *online*. É possível também que eles tenham considerado que, para que seus alunos aproveitassem melhor o tipo de tarefa pedagógica proposta, era necessário que tivessem sido preparados antes de realizá-la ou, ainda, que tivessem alguma forma de *feedback*, quando voltassem para sala de aula com a tarefa realizada. Mas o que eles não levaram em consideração é que

a proposta da aluna de iniciação científica não contemplava nenhum momento presencial.

Uma outra hipótese explicativa para a concepção desse tipo de tarefa pedagógica pelos professores pré-serviço da DMELE, que a partir de agora a denominaremos de híbrida², pode ser o fato de eles estarem vivenciando simultaneamente dois tipos diferentes de experiência. A primeira referente à realização de microensinos (primeira fase do sistema de atividade em transformação) e a segunda que enfoca o ensino de língua inglesa realizado totalmente em ambiente virtual (tarefa – *online*, segunda fase do sistema de atividade em transformação).

Uma outra hipótese seria a possibilidade de as escolhas didático-metodológicas realizadas pelos professores pré-serviço tenha sido influenciadas por suas já adquiridas crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas, ou simplesmente pelo fato de não saberem exatamente como deveria funcionar um curso *online*. Em outras palavras, podemos dizer que a mudança do artefato afetou as escolhas na criação das tarefas pedagógicas dos professores pré-serviço, pois, eles, em sua maioria, não têm experiências de ensino-aprendizagem com o computador conectado à internet. Portanto, acreditamos que a postura ideal para solucionar esse fato seja provocar o desenvolvimento de novas crenças em relação à utilização desta tecnologia para o ensino-aprendizagem de línguas ao longo da DMELE.

Desenvolver novas crenças em relação à utilização didático-pedagógica das tecnologias dentro e fora da sala de aula, isto é, em ambientes presenciais (laboratórios/salas de aula) ou em ambientes virtuais de aprendizagem, seria uma forma de amenizar os problemas que serão perceptíveis quando apresentarmos as tarefas. Em outras palavras, para se evitar a execução dos mesmos padrões “tradicionais” de ensino, em um contexto que era para ser diferenciado, é necessário que o processo de formação de um professor passe pela experiência de vivenciar a utilização de diferentes artefatos em sua prática pedagógica e mais do que isso pensar sobre ela de forma crítica.

2. Tarefa pedagógica híbrida significa: tarefa pedagógica com exercícios a serem realizados parte dentro da sala de aula presencial e parte no ambiente virtual.

Análise e discussão dos dados: A apresentação das diferentes tarefas pedagógicas *online* criadas pelos professores pré-serviço

Como proposto no objetivo deste artigo iremos relatar como as tarefas pedagógicas *online* foram estabelecidas e elaboradas, isto é, nossa discussão terá como referência apenas a análise do produto das tarefas pedagógicas *online* realizadas.

Para elucidar, apresentaremos as tarefas destacando os *sites* que foram utilizados, os objetivos e as habilidades que os professores pré-serviço esperavam que fossem trabalhadas no momento em que seu aluno executasse a tarefa. Posteriormente escolheremos algumas tarefas para demonstrar suas diferenças de acordo com o artefato selecionado, levantando uma reflexão, a luz das teorias supracitadas, sobre a utilização da tecnologia como um artefato novo, porém utilizado sob perspectivas pedagógicas tradicionais.

Seguindo o roteiro definido acima, temos as seguintes tarefas pedagógicas apresentadas exatamente da mesma maneira que os professores pré-serviço a conceberam:

1) Tarefas com resolução proposta para ser totalmente *online*, ou seja, o aluno/professor não pede nenhuma interação com a sala de aula presencial:

Tarefa 1

Site: <http://www.lyrics.com>

Objetivo: Utilizar a língua fora da sala de aula.

Habilidades a serem trabalhadas: READING/WRITING

Atividade: Escolha uma música. Escreva sobre ela, o cantor, e por que você gosta dela e envie por *email*.

Tarefa 2

Site: <http://www.mtv.com/home/splash/>

Objetivo: utilizar a língua fazendo algo divertido.

Habilidades a serem trabalhadas: LISTENING/WRITING

Atividade: escolha uma música e reescreva a letra de acordo com a melodia, usando as palavras que você conhece. Se tiver dúvidas com vocabulário, utilize um dicionário *online*.

Tarefas pedagógicas online criadas por alunos da disciplina de Metodologia...

Tarefa 3:

Site: http://www.geocities.com/english_land/pictures.htm (English Land - O *site* da língua inglesa, produzido por um brasileiro)

Objetivo: aula divertida e lúdica

Habilidades a serem trabalhadas: READING/WRITING/SPEAKING

Atividade: escolha um texto do *site* e invente uma história sobre as figuras e diga o que poderia acontecer. Na sala, apresente para os colegas.

Tarefa 4

Site: <http://www.languagetrade.com/>

Objetivo: pratique a língua com nativos.

Habilidades a serem trabalhadas: WRITING/READING

Atividade: visite o *site* e utilize a língua para “chatear” com as pessoas nativas.

Tarefa 5

Site: <http://www.cinedie.com/cartaz.htm> (*site* em português)

Objetivo: desenvolver as habilidades de escrita e aumentar vocabulário.

Habilidades a serem trabalhadas: READING/WRITING

Atividade: finja que você é um crítico de cinema, visite o *site* e responda às perguntas que estão lá. Depois faça um resumo sobre o filme e envie por *email*.

Tarefa 6

Site: <http://www.linguaestrangeira.pro.br/materiais/computers.htm> (*site* de origem brasileira com exercícios em língua inglesa)

Objetivo: desenvolver habilidades na língua alvo.

Habilidades a serem trabalhadas: READING/WRITING

Atividade: visite o *site* e responda as perguntas. Escreva uma redação sobre o que você leu.

2) Tarefa pedagógica híbrida, isto é, parte da resolução deve ser realizada dentro da sala de aula presencial:

Tarefa 7

Site: <http://www.lyrics.com> & <http://dictionary.reference.com/>

Objetivo: Fazer os alunos trabalharem de modo autônomo, utilizando a Internet.

Habilidades a serem trabalhadas: LISTENING/WRITING

Atividade: o professor escolhe a música e pede para os alunos acessarem o *site* e ouvi-la. Logo após, completar os espaços vazios na letra da música que também está disponível *online*. Caso apareça alguma dúvida de vocabulário, consultar um dicionário *online*. Terminada essa primeira tarefa, utilizar as palavras para fazer frases e trazê-las para a sala de aula onde deverão ser compartilhadas com os alunos.

Tarefa 8

Site: <http://www.nytimes.com/learning/>

Objetivo: praticar a língua.

Habilidades a serem trabalhadas: READING/SPEAKING

Atividade: visite o *site*, escolha um artigo e após a leitura prepare uma apresentação oral para a sala de aula.

Tarefa 9

Site: <http://news.bbc.co.uk>

Objetivo: desenvolver as habilidades na língua alvo.

Habilidades a serem trabalhadas: READING/WRITING/SPEAKING

Atividade: fale sobre notícias. Os alunos devem escolher uma notícia e reescrevê-la, usando suas próprias palavras e mudar o seu final. Depois apresentá-la para a sala

3) tarefa híbrida que optou pela preparação do aluno dentro da sala de aula presencial para execução da mesma *online*:

Tarefa 10

Site: <http://www.nytimes.com/learning/>

Objetivo: lembre-se de algo que você viu na TV e desenvolva uma crítica sobre a notícia, usando a língua alvo.

Habilidades a serem trabalhadas: READING/WRITING

Atividade: ao invés de ficar repetindo e copiando, os alunos devem visitar o *site* e construir seu próprio artigo sobre as notícias da TV. (o professor deve discutir com os alunos tudo na classe antes de pedir-lhes que usem o computador)

Das dez tarefas enviadas por *email*, cinco estavam relacionadas com a leitura e com a escrita, duas abordavam o uso da habilidade de ouvir juntamente com a escrita, duas contemplavam a escrita, a leitura e a fala. Apenas uma das dez tarefas tinha como foco as habilidades

de ler e falar. Segundo os professores pré-serviço, a intenção em cada tarefa era a de promover o aprendizado de língua inglesa de forma diferenciada da sala de aula presencial, embora seja possível perceber em algumas delas que pouco ou quase nada se inovou apesar de estarem utilizando um “novo” artefato.

Em outras palavras, embora ao professores pré-serviços estivessem alterando o artefato a ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem, buscando uma inovação na prática pedagógica, eles continuavam elaborando tarefas pedagógicas com características das que são utilizadas em ambientes tradicionais de ensino.

Os objetivos, embora nem sempre apresentassem características de objetivos, tinha a intenção em sua maioria de integrar o uso da língua a outras fontes de informação, além de motivar a aprendizagem de outra língua e possibilitar sua prática com nativos através de *chats*, o que na época da realização desta pesquisa era uma possibilidade bem mais remota e aqui a tecnologia encurtava esta distância e propiciava esta oportunidade de aprendizagem. Os excertos abaixo, retirados dos *emails* enviados³ pelos professores pré-serviço que anexavam a tarefa pedagógica no ambiente virtual, comprovam esse ponto de vista:

(1) “O objetivo dessa atividade seria desenvolver o listening e a capacidade comunicativa do aluno na língua estrangeira. ***Essa atividade seria também um momento de integração (...)***”

(2) “Essa atividade tem como objetivo ***interagir a Internet e a sala de aula***. Primeiramente o ***aluno pesquisa na web*** e depois traz a sua pesquisa para dentro da sala de aula.”

(3) “(...) Ao assistir ao filme (sem legendas), ***que pode ser pego via net***, os alunos virtuais treinam a escuta e anotam as passagens que não conseguiram entender para pesquisas posteriores. Em seguida, ***os alunos virtuais debatem nos bate-papos*** sobre os filmes assistidos e sobre as críticas desses. A próxima etapa envolve a produção de resenhas ***enviadas por e-mail***. Essa atividade aprimora a redação de textos e o enriquecimento do vocabulário.”

(4) “***A intenção da atividade é desenvolver um “olho crítico” no aluno no que tange à língua estrangeira. Muitas vezes, eles só são ensinados a “repetir” e “copiar” e realizam poucas atividades produtivas. Com esse exercício, além de praticarem a sua compreensão de língua por***

3. Enviar estes emails era a maneira de entregar a atividade solicitada pelo professor, pois o curso foi realizado *online*.

pesquisarem nos sites, eles estão produzindo um texto baseando-se numa análise crítica.”

(5) “(...) *and your objective is to practice the language with native speakers.*”

Além das diferenças relatadas nos excertos acima sobre habilidades a serem desenvolvidas durante as tarefas pedagógicas, podemos também perceber que elas se diferenciaram quanto ao seu tipo. Das dez tarefas selecionadas, quatro foram direcionadas, isto é, o aluno, professor pré-serviço, dizia exatamente o que se deveria fazer, e, dessas quatro, apenas uma tinha o enfoque na estrutura da língua.

As outras seis tarefas exigiam além das habilidades linguísticas citadas acima, criatividade por parte dos alunos, para sua execução. Os excertos abaixo retirados dos *emails* enviados pelos professores pré-serviço (tarefa pedagógica *online* criada por eles) são exemplos da preocupação em realizar tarefas criativas, ou apenas tarefas que fizessem uso dos recursos disponibilizados pela internet.

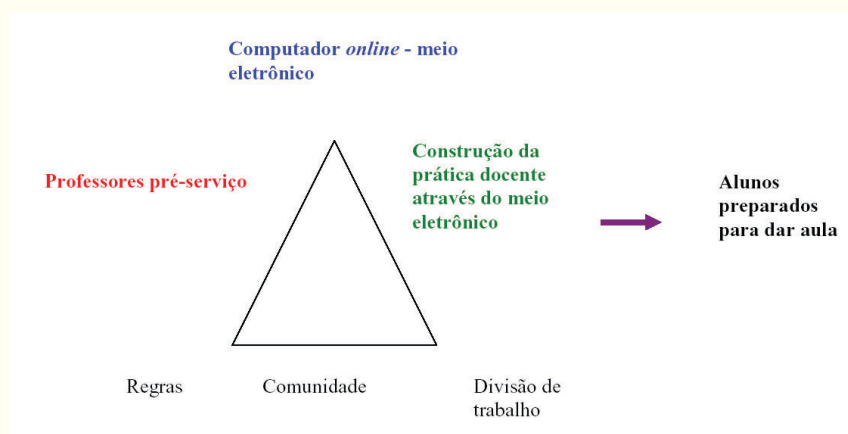
(1) “*A atividade que pensei seria selecionar previamente uma música no site www.lyrics.com e pedir que o aluno vá até lá e ouça a música já selecionada por mim e fill the blanks. Depois indicaria um site com um dicionário disponível como o www.dictionary.com onde o aluno pudesse sozinho pesquisar as palavras desconhecidas e após isso criar uma frase com cada palavra e apresentar para a turma o conteúdo novo descoberto por esforço próprio. Claro que após tudo isso o professor irá revisar e dar outras dicas para o aluno.*”

(2) “*Os alunos acessariam o site: <http://www.mtv.com/home/splash/>. depois poderiam escolher uma música em inglês que provocasse seu interesse, de acordo com o gosto musical de cada um e **criariam uma paródia** utilizando essa música.*”

Após termos apresentado cada tarefa pedagógica elaborada pelos professores pré-serviço nesse momento da Disciplina de Metodologia de Língua Estrangeira (DMELE) e apresentado alguns excertos que nos ajudam a compreender melhor o que esses professores pré-serviço vivenciaram, pudemos perceber quando comparamos estas tarefas pedagógicas às tarefas executadas na primeira fase da pesquisa, sob a luz da Teoria da Atividade, que todo o sistema sofreu modificações para

atender os motivos, objetivos e condições em que a atividade estava acontecendo (veja a figura 6 abaixo).

Em outras palavras, os elementos do sistema de atividade sofreram modificações devido ao artefato utilizado, o que comprova, para este contexto de análise, a hipótese de que, quando se modifica um dos elementos do sistema, no caso o artefato mediador, espera-se modificações em todo o sistema de atividade principalmente no objeto, que é tido como elemento a ser modificado em todo e qualquer sistema de atividade.



Sujeitos: professores pré-serviço envolvidos na atividade

Artefatos: computador *online* – meio eletrônico para se desenvolver a atividade

Objeto: Construção da prática docente através do meio eletrônico

Resultado: alunos preparados para dar aula

Regras: participar de todas as unidades propostas no curso *online*, enviar as atividades por *email* para a tutora e a pesquisadora, responder e enviar os questionários avaliativos ao final de cada unidade.

Comunidade: professor responsável pela turma (como observador), tutora do curso *online*, pesquisadora (como observadora), professores pré-serviço da disciplina metodologia de ensino de língua estrangeira.

Divisão de trabalho: professor responsável pela turma (observador e avaliador), tutora (idealizadora e distribuidora das unidades, receptora das atividades e questionários avaliativos, relatora do professor), pesquisadora (observadora e receptora das atividades e questionários avaliativos), professores pré-serviço (realizadores das atividades).

Processo de transformação

Figura 6: Segunda fase do sistema de atividade em transformação estabelecida devido à mediação do artefato “computador *online*” representada no sistema de atividade da segunda geração de Engeström (1987).

Tendo o sistema de atividade em transformação da figura 6 como referência, podemos dizer, que os elementos, tais como regras, comunidade e divisão de trabalho, foram alterados em função do artefato de ensino que estava sendo utilizado. As regras que passaram a determinar as tarefas dependiam do artefato, ou seja, para que as tarefas preparadas pelos professores pré-serviço pudessem ser realizadas, obrigatoriamente teríamos que ter acesso ao computador conectado à Internet. A comunidade envolvida neste contexto do sistema de atividade deixa de ser os alunos dentro de uma sala de aula e passa a ser virtual, pois as atividades foram desenvolvidas para serem desenvolvidas em ambiente virtual de aprendizagem. E a divisão de trabalho se modifica a partir do momento em que se percebe que o papel do aluno como professor foi só de determinar as tarefas elaboradas.

Importante dizer que, embora os sujeitos e objeto continuassem teoricamente os mesmos da primeira fase da pesquisa, nesta fase os professores pré-serviço passaram a vivenciar angústias e conflitos até então não experienciados, pois não sabiam como utilizar o artefato para fins pedagógicos, visto que eles acabaram elaborando tarefas que não atenderam às especificações da tutora como, por exemplo, as tarefas híbridas apresentadas acima. Além disso, a maneira que se alcançou o objeto foi também modificada, quando se observa como as tarefas pedagógicas foram elaboradas.

Para sustentar as hipóteses acima relatadas, se analisarmos as tarefas de uma forma geral, percebemos, que a realização de algumas delas são totalmente dependentes do meio eletrônico. Percebemos, por exemplo, que, para as atividades 2, 4, 5 e 7, os recursos *online* são necessários para a realização delas; o dicionário, o sistema de multimídia, o programa de mp3, a página própria para o *chat* e as perguntas preparadas para serem respondidas já estão prontos e disponíveis *online*. Ou seja, para realizar a tarefa, o aluno não precisa de outro equipamento além de um computador que tenha todos esses programas.

Talvez essa alteração na natureza tenha sido gerada pelas regras preestabelecidas pela tutora, as quais determinavam que a tarefa deveria ter sido pensada e elaborada para que fosse executada *online*. Ou seja, os professores pré-serviço deveriam utilizar, para a realização da sua tarefa pedagógica, somente os recursos disponíveis na Internet,

deveriam elaborar uma tarefa, dizendo a que ela se propõe, qual seu objetivo, para qual nível de alunos foi elaborada e por que foi escolhida. Os professores pré-serviço influenciados por essa regra, pelo site que foi disponibilizado pela tutora (<http://www.veramenezes.com/tenways.htm>) e pela experiência que tiveram como alunos do curso proposto pela tutora.

Percebemos que, para essas quatro tarefas supracitadas, não só as regras fazem diferença significativa no sistema, mas também o artefato. As tarefas mediadas por esse tipo de artefato se diferenciam das anteriores (realizadas nos microensinos) quanto à elaboração da mesma, já que os professores pré-serviço não tiveram que elaborar o material e aplicar em sala de aula, eles só planejaram e utilizaram o que já estava pronto na Internet para tal.

Além disso, outro fator importante é que as tarefas pedagógicas *online*, após seu planejamento, não foram executadas, e a tutora não discutiu sobre a viabilidade ou não das mesmas. Fatores tais como a aplicabilidade da aula e o *feedback* da tutora são o que diferencia as tarefas *online* (segunda fase da pesquisa) daquelas que exigiam que os professores pré-serviço pesquisassem na Internet e preparassem sua aula baseada nos materiais didáticos retirados na Internet (microensinos - primeira fase da pesquisa).

Quanto às tarefas pedagógicas, 1, 3, 6, 8, 9 e 10, todas elas se basearam em leitura e o meio eletrônico foi só uma forma de referência para tanto, ou seja, a tarefa poderia ter sido feita independentemente do artefato ser exatamente o computador conectado à Internet. Percebemos com essas tarefas a limitação não do artefato, mas do sujeito como criador e provedor da tarefa em si. Podemos, então, ponderar que os professores pré-serviço criaram esse tipo de tarefa simplesmente para cumprir com uma das regras do sistema que era a obrigatoriedade de participar de todas as unidades.

Conclusão

Considerando os princípios da estrutura hierárquica da atividade, da mediação e do desenvolvimento, tópicos apontados por Kaptelinin (1996), podemos dizer que, na segunda fase do sistema de atividade

em transformação (tarefa *online*), a atividade “criar tarefas pedagógicas para serem executadas utilizando diferentes artefatos de ensino” estabeleceu ações distintas que foram determinadas pela mediação do artefato utilizado pelo aluno/professor. Ações alteradas e operações diferenciadas nos levam a perceber que a atividade não é estática e que ela se desenvolve de acordo com as alterações em seus elementos, influenciando e explicando as modificações no objeto do sistema de atividade.

Percebemos, ao longo de nossa análise, que os preceitos da Teoria da Atividade foram úteis para o estudo das relações implícitas e explícitas de um sistema de atividade estabelecidas por influência do artefato mediador. Isso é, a nosso ver, indicativo das possibilidades de análise oferecidas por essa teoria, as quais ficam mais evidentes na análise das contradições classificadas por Engeström (1999).

Quando optamos por essa teoria, o que fundamentou nossa escolha foi o fato da teoria oferecer parâmetros teóricos para julgar conflitos e tensões que se estabelecem nos elementos e entre os elementos do sistema de atividade.

Sintetizando, das dez tarefas pedagógicas que foram especificadas acima, cinco eram para ser desenvolvidas totalmente *online*, sem precisar levar nenhum *feedback* para a sala de aula, e as outras quatro eram do tipo híbridas, construídas para serem executadas parte *online* e depois trazidas para dentro da sala de aula, para serem discutidas ou apresentadas. Interessante mencionar que apenas a tarefa de número dez foi preparada na sala de aula para ser executada *online* (sendo também qualificada como uma tarefa pedagógica do tipo híbrida).

Importante dizer que as tarefas analisadas não foram elaboradas em *html*, ou seja, os professores pré-serviço não produziram páginas da Internet a serem utilizadas para as tarefas *online*. Como indicamos um site para retirar idéias para a realização da tarefa *online*, a ação esperada dos professores pré-serviço estava restrita a seleção de materiais que já existiam na rede e não a construção de materiais interativos ou páginas da Internet que envolveriam o domínio de uma linguagem técnica e complexa como *html*.

Analisando o resultado da elaboração desta quinta atividade do curso virtual, constatamos, para nossa surpresa, que, em sua maioria, os professores pré-serviço não foram criativos (capazes de aproveitar a diversidade de recursos encontrados na Internet) como se esperava e não tiveram a capacidade de ir além do que foi pedido pela tutora. As tarefas elaboradas por eles se limitaram às sugestões do *site* fornecido e seguiram padrões parecidos aos utilizados nos exercícios que eles executaram durante o curso *online* no papel de alunos. Ou seja, a obrigatoriedade de seguir as sugestões fornecidas pelo *site* talvez tenha limitado suas escolhas. Além disso, a falta de experiência com o ensino *online* pode ter sido um outro motivo, o qual também reforça a idéia de propor mudanças nas posturas pedagógicas dentro dos curso de graduação que venham a favorecer a formação de professores para a utilização das tecnologias.

Recebido em fevereiro de 2012

Aprovado em novembro de 2013

E-mail: pattyonline@hotmail.com

Referências bibliográficas

- CHAPELLE, C.A. *Computer Applications in Second Language Acquisition Foundations for Teaching, testing and research*. Cambridge University Press, 2001.
- CRESSWELL, J. W. *Qualitative Inquiry and Research Design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA:Sage, 1998, pp 60-65.
- DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. Trad: Milton Camargo Mota. São Paulo: Ed Loyola, 2003, pp 119-121.
- ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding*. [online] <http://communication.ucsd.edu/MCA/paper/engestrom/expanding/toc.htm>, 1987.
- _____. Activity theory and individual and social transformations. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R-L. (orgs) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, pp 19-38.
- _____. Expansive Visibilization of Work: An Activity-Theoretical Perspective. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, vol, 8 n.1/2, 1999, pp. 63-93.
- _____. Innovative learning in works teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.;

- PUNAMÄKI, R-L. (orgs) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. pp. 377-406.
- ENGESTRÖM, Y. & MIDDLETON, D. *Cognition at work*. Boston, MA: Cambridge University Press, 1996, pp. 1-15.
- HUBBARD, P. Linguistics and the Teaching of English as a Second/Foreign Language CALL Mini- course, linguistics 189/289 – Stanford University [online]. <http://www.stanford.edu/class/linguist289/call1.htm>, 2004.
- JONASSEN, D. H, TESSNER, M; HANNUM, WALLACE. Task Analysis methods for instructional design. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1999.
- KAPTELENIN, V. Computer-Mediated Activity: functional Organs in social and Developmental Contexts. In: Nardi, B. (ed.). *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. MIT Press, Massachusetts, 1996, pp. 45-68.
- LEVY, P. *Educação e Cybercultura*. <http://portoweb.com.br/PierreLevy/educaecyber.html>, 2001.
- LEONTIEV, A. N. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice HALL, 1978 [online] <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>.
- LURIA, A.R. *The Making of Mind. A personal account of society psychology*. Cambridge University Press, 1979.
- NARDI, B. Activity theory and Human-Computer Interaction. In: Nardi, B. (ed.). *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. MIT Press, Massachusetts, 1996, pp. 7-16.
- _____. Studying context: a comparison of Activity Theory, situated Action Models, and Distributed Cognition. In: Nardi, B. (ed.). *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. MIT Press, Massachusetts, 1996(a). pp. 69-101.
- RUSSEL, D. Looking Beyond the Interface: Activity Theory and Distributed Learning. In: Lea, M, Nicolli, K. *Distributed Learning Social and Cultural Approaches to Practice*. Londres: Falmer Press, 2002. pp. 64-82.
- SAMPAIO, M. N; LEITE, S, L: *Alfabetização Tecnológica do Professor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, pp 20-25.
- WARSCHAUER, M & HEALEY, D. Computers and Language Learning: an Overview. *Language teaching*, 31, 57-71 [online] <http://www.lll.hawaii.edu/web/faculty/markw/overview.html>, 1998.