INTEGRAÇÃO DAS TIC AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E O APRENDER COLABORATIVO *ONLINE*

Reinildes Dias (Faculdade de Letras – UFMG)

RESUMO: Meu objetivo principal é discutir e refletir sobre a importância da integração das tecnologias de informação e comunicação ao processo de criar comunidades de aprendizagem *online* visando à ampliação do tempo e espaço para as interações entre os participantes por meio da língua-alvo. Tais comunidades *online* configuram-se como redes colaborativas de construção coletiva do conhecimento a respeito da língua estrangeira. Exemplos de recursos da *web*, assim como da *web* 2.0, e a aplicação dos princípios relacionados à editoração eletrônica (*DeskTop publishing*) são também fornecidos ao longo do artigo. Aspectos teórico-metodológicos da abordagem da aprendizagem colaborativa, incluindo princípios da visão vygotskiana, são as principais fontes de suporte ao meu trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologias da informação e da comunicação; recursos de aprendizagem *online* ; editoração eletrônica; aprendizagem colaborativa; língua estrangeira.

ABSTRACT: My main focus is to discuss and reflect on the importance of the integration of information and communication technology resources with the aim of creating online learning communities to extend time and give more opportunities for interactions among participants in the target language. These online communities can be seen as collaborative networks for the joint construction of knowledge about the foreign language. Examples of both web and web 2.0 resources as well as of the application of principles related to DeskTop publishing are also provided throughout the article. Theoretical and practical aspects based on the collaborative learning approach give support to my work, also including vygostskian learning principles.

KEY WORDS: information and communication technology; online learning resources; DeskTop publishing; collaborative learning; foreign language.

1. Introdução

Ao longo dos anos, o uso de áudio e vídeo sempre teve uma influência marcante no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (CUNNINGHAM; BOWLER, 1990; GRAHAM, 1986; SCHECTER, 1984, entre outros). Ultimamente, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a ênfase nos processos de textualização, de editoração da página impressa e de integração de áudio, vídeo, imagem e movimento articulam-se com preocupações centradas na dimensão sociointeracional da aprendizagem (BRASIL, 1998; HYLAND, 2004; VYGOTSKY, 1996).

Na última década, a Internet agregou uma perspectiva hipermidiática à nossa rede de inter-relações, mudando, inclusive, nossa visão de tempo e espaço (geográfico e cultural). Mais recentemente, as ferramentas da *web* 2.0 (*blogs*, *wikis*, *podcasts* etc.) (O'REILLY, 2005) vêm ampliando as possibilidades para interações síncronas e assíncronas entre os alunos de diferentes partes do planeta que têm interesse em aprender juntos, colaborando para a co-construção do conhecimento. Tais recursos viabilizam o desenvolvimento das duas noções básicas da aprendizagem colaborativa – a de compartilhamento e a de empréstimo de conhecimento entre os envolvidos (HYLAND, 2004. p. 122). A noção de compartilhamento (*shared knowledge*) refere-se à idéia de que alunos estudando juntos aprendem mais do que indivíduos trabalhando separadamente. A outra, a de empréstimo (*borrowed knowledge*), está relacionada à concepção de que alunos aprendendo com um par mais competente entendem melhor as tarefas de aprendizagem e, em conseqüência, aprendem de uma maneira mais eficiente. Essas noções encontram ressonância na perspectiva vygotskiana que preconiza que a colaboração, o aprender

com o outro, a zona proximal de desenvolvimento e o *scaffolding* (andaime) são essenciais em uma aprendizagem significativa (WOOD, BRUNER E ROSS *apud* FIGUEIREDO, 2006, p. 15; HEDEGAARD, 1996, p. 171-172, 191-193; VYGOTSKY, 1996).

Além disso, as tecnologias fundamentadas no conhecimento em ação do professor, representadas pelas suas decisões de como ensinar conteúdos específicos, num certo tempo, com a finalidade de alcançar metas preestabelecidas, num determinado contexto sociocultural, formam também uma rede de conhecimento teórico-metodológico que vem norteando e apresentando soluções criativas para o processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira (BROWN, 1994; LIGHTBOWN, 1999; HUGHES, 1990, UR, 1999). Embora os recursos tecnológicos, incluindo os emergentes da era digital, possam fazer parte dessas decisões do professor, eles não resolvem, por si só, problemas educacionais. Em tais decisões, acham-se implícitas relações com o contexto, aspectos de custo-benefício, níveis de adequação e satisfação do público-alvo, por exemplo, no processo de conceber, desenvolver, implementar e avaliar soluções para um determinado problema educacional em relação à língua estrangeira (DIAS, 2002).

Pretendo, neste artigo, refletir sobre a integração das TIC ao processo de ensino de língua estrangeira, mais especificamente o inglês, tendo em vista a potencialidade desses recursos para viabilizar uma aprendizagem mais significativa. Embutidas estão também as decisões sobre teorias de aprendizagem, incluindo as noções da aprendizagem colaborativa, teorias comunicacionais e escolhas de recursos tecnológicos mais adequados à situação-problema e ao contexto do público-alvo (O'DONNEL; HMELO-SIVER; ERKENS, 2006; SHARMA; BARRETT, 2007). Subjacente está a idéia de mudança das práticas educativas sem repetição dos velhos paradigmas educacionais, pois remodelar o "velho" com a simples incorporação de recursos tecnológicos não inclui as dimensões humanas e sociais da aprendizagem. O valor desses recursos não está neles mesmos, mas no uso adequado que deles fazemos na situação específica do ensino de inglês como língua estrangeira, tendo também por meta o desenvolvimento do letramento digital do aluno (COSCARELLI, 2005, p. 28, 31, 39; DIAS, 2002; GOULARD, 2005, p. 52-53; WARSCHAUER, 2000, p. 57).

2. Os recursos da mídia impressa e o processo de ler e escrever

A escrita teve e continua tendo, ao longo dos anos, uma influência significativa nos processos comunicativos e interacionais que se estabelecem na educação formal. Os processos de textualização e circulação de textos na era da informática têm sido facilitados e ampliados em qualidade gráfico-visual com a utilização de programas de edição de textos, de programas para a editoração da página impressa e de programas para tratamento e inserção de imagens. Com a estratégia do copiar-e-colar, própria da tecnologia eletrônica, fica mais fácil e prático editar e reeditar textos, diagramar e experimentar diversos tipos de diagramação, inserir ou retirar imagens, mapas, ilustrações e elementos gráficos de modo a produzir uma página com alto valor estético e funcional que atenda aos quatro princípios básicos da editoração eletrônica: "contraste, repetição, alinhamento e proximidade" (WILLIAMS, 2006, p. 13).

As diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 92) sinalizam em direção à inclusão de uma maior variedade de gêneros textuais autênticos, inseridos nas práticas sociais do cotidiano, ao processo de recepção (leitura/compreensão oral) e produção (escrita/fala) de textos. Assim, os livros ou materiais didáticos de inglês devem conter textos de diversos tipos, sobre vários temas e relacionados a diferentes condições de enunciação e circulação. Passam a ser e a ter, portanto, um diferencial de qualidade aqueles livros (ou materiais) que contêm anúncios publicitários orais ou escritos, letras de música, artigos ou recortes de jornais ou revistas, tirinhas de histórias em quadrinhos, *sites* da Internet, conversas informais, bulas de remédio, quadros de horários, rótulos, gráficos etc. para o processo de construção e produção de sentidos. Esses textos devem ser autênticos e com uma

função comunicativa bem definida, ou seja, devem ser retirados de diferentes suportes de circulação, sem terem passado por nenhum tipo de adaptação ou simplificação antes de serem inseridos no livro didático (ou materiais educativos) (BRASIL, 1998; DIAS, 2002; 2005).

Presente também nos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1998, p. 15; DIAS, 2005, p.11) está a concepção de língua como prática social que se realiza nas interações do cotidiano no contexto da socialização. A incorporação das tecnologias de informação ao processo de concepção, desenvolvimento e produção de textos agrega valor, versatilidade e qualidade estética e funcional à página impressa, além de contribuir para o desenvolvimento do letramento do aluno. A junção das TIC permite, pois, a construção de estruturas múltiplas de leitura (por meio da combinação de textos, tipografia variada e com diferentes funções, imagens com significados diversos, inúmeras cores etc.), na qual o leitor se sente convidado a participar como sujeito ativo. Cada vez mais a multiplicidade de representações faz-se presente na mídia impressa, exigindo do leitor múltiplas competências e habilidades para lidar com a linguagem em uso na diversidade textual, incluindo recursos multimodais, com a qual se depara cotidianamente na sociedade contemporânea.

Ao selecionar textos de diferentes gêneros textuais, vindos de vários suportes de circulação, para a produção de sentidos, o professor de inglês transporta para a sala de aula de língua estrangeira todo esse aparato tecnológico, conceitual e metodológico do design gráfico da mídia impressa (WILLIAMS, 2006). Com isso, o processo de recepção (leitura) de textos precisa considerar todos esses elementos de múltiplas representações que contribuem para a veiculação e a circulação da mensagem.

Quando pensamos nas interações cotidianas com a mídia impressa que o nosso aluno é chamado a realizar, verificamos que a atividade de leitura acontece a cada momento de sua vida: em casa, na rua, na escola, no local de trabalho, no lazer, além de suas necessidades acadêmico-profissionais de ler em língua estrangeira (principalmente em inglês). Construir competências para interagir com a mídia impressa contemporânea é, portanto, indispensável para a inserção do nosso aluno na sociedade, para o exercício pleno da cidadania. As decisões teórico-metodológicas do professor de inglês devem orientar-se, pois, para o desenvolvimento da habilidade de ler em língua estrangeira numa interlocução dinâmica, em que entram em jogo aspectos relacionados aos tipos de textos, gêneros textuais, multimodalidade de recursos, situação de produção do texto, suporte de veiculação e circulação, entre outros (DIAS, 2005).

Além desses aspectos sobre a compreensão escrita (leitura) em consonância com a dinâmica de textualização da mídia impressa contemporânea, os textos de produção escrita na sala de aula devem também refletir a diversidade textual do cotidiano e ainda incorporar os elementos gráfico-visuais de acordo com as respectivas condições de produção e suporte de circulação. O aluno precisa aprender a monitorar, conscientemente, os processos envolvidos na produção de textos (escrita), sendo capaz de planejar, selecionar, organizar e diagramar informações em função do seu plano textual, que inclui considerações relativas ao gênero discursivo, objetivos comunicativos da mensagem e condições de enunciação (DIAS, 2004, p. 211-212, 214-216).

Ao desenvolver o plano textual para a produção escrita de uma sinopse (para conter descrições curtas de filmes favoritos, num módulo didático sobre entretenimento, por exemplo), o aluno precisa ser incentivado a incluir considerações sobre o público-alvo, as condições de produção, o suporte de veiculação, aspectos relativos à teia textual e aos elementos gráfico-visuais etc. Ao incorporar todos esses vetores, combinados com o uso de recursos tecnológicos para a edição e diagramação da sinopse, além da inserção de *hiperlinks* para as páginas da *web* sobre o assunto, o processo de produção escrita passa a alcançar uma outra dimensão, aquela de ganhar mais autenticidade, refletindo o que acontece nas práticas sociais da escrita do mundo real do aluno. Isso atende às diretrizes da visão atual de produção escrita como um processo circular, recursivo, de múltiplas revisões e colaboração por meio de *feedback* entre os envolvidos (DIAS, 2004, p. 214-216 ; FIGUEIREDO, 2005, p. 23-27, 31-32).

Editores de textos, que incluem recursos para criação de *hiperlinks*, programas para tratamento de imagens, editores de planilhas, editores de apresentação e o uso da Internet precisam passar a fazer parte do processo de produção de textos (escrita) em língua estrangeira, de modo que o aluno possa cumprir o seu plano textual em todas as etapas, incluindo a construção da teia textual, as revisões de texto, assim como o processo de diagramação, em sintonia com as condições de enunciação e suporte de veiculação (DIAS, 2005). Desse modo, o aluno estará desenvolvendo suas habilidades tanto para produzir textos relacionados aos seus usos cotidianos, preparando-se para as práticas da escrita próprias da realidade em que se insere, como também para promover seu letramento digital (SHARMA; BARRETT, 2007; WARSCHAUER, 2000, p. 57).

Se de um lado o aluno deve ser incentivado a incorporar recursos gráfico-visuais aos seus textos de acordo com suas respectivas condições de produção e suportes de circulação, o professor de inglês deve também se orientar pelo princípio de que seus textos didáticos (apostilas, esquemas de aula, transparências etc.), produzidos no meio impresso, podem ganhar em qualidade estética e funcional ao receberem um tratamento gráfico adequado. Assim como os editores de textos e os programas de tratamento de imagem devem fazer parte do mundo acadêmico do aluno, eles devem também ser incluídos nos recursos tecno-metolológicos do professor de inglês. Desse modo, noções básicas sobre editoração eletrônica (*desktop publishing*) e o desenvolvimento do seu letramento digital tornam-se essenciais em suas práticas educativas (SHARMA; BARRETT, 2007; WARSCHAUER, 2000; WILLIAMS, 2006).

3. As tecnologias da *web*

O meio virtual, representado principalmente pela Internet, vem abrindo novos espaços e criando diferenciadas formas de convivência e colaboração, implicando, com isso, mudanças para a sala de aula presencial. Assim como os recursos da mídia impressa abrem perspectivas inovadoras, a incorporação de tecnologias da *web* ao contexto educativo de ensino de inglês pode influenciar positivamente a interação aluno/informação (conhecimento), contribuindo para a criação de múltiplos caminhos de significação no percurso da aprendizagem. A meu ver, uma das grandes contribuições do espaço cibernético está na possibilidade de se criar comunidades virtuais que possam facilitar a comunicação entre os participantes, tendo em vista um aprendizado colaborativo *online* em que todos podem contribuir, e são convidados a fazê-lo, para a melhoria do trabalho do outro. Tais comunidades tanto podem ser utilizadas como complemento às atividades presenciais, quanto servir aos objetivos de um curso oferecido totalmente a distância. Vários são os recursos disponíveis gratuitamente na Internet que podem ser usados para tal fim. Entre estes, encontram-se os *blogs*, as *wikis*, os *e-mails*, os *e-groups* (conjuntos de *e-mails* dos alunos administrados pelo próprio professor, por exemplo) e as *Webquests*.

Os *blogs*, recursos recentes da Web 2.0, podem ser criados, sem nenhum custo, em *sites* como o *Blogger* (www.blogger.com), o *Motime* (www.motime.com), o *Multiply* (www.multiply.com) e o WordPress (www.wordpress.com). De acordo com a minha experiência, considero o Blogger o mais simples e amistoso para usuários pouco experientes. Além disso, ele oferece uma boa variedade de recursos: diversas opções de modelos de *layout*, possibilidade de incluir arquivos de áudio e vídeo e de postar textos a partir de um editor de textos comum ou de *e-mail*. Inclui-se em suas vantagens a grande flexibilidade para níveis de acesso, significando que o *blog* criado pode ser de acesso restrito aos participantes ou de domínio público, permitindo que qualquer pessoa o acesse de qualquer parte do mundo. Um *blog* criado para uma turma de alunos que está aprendendo o inglês como língua estrangeira pode se configurar como um espaço de colaboração e interação *online*, estreitando o relacionamento dos envolvidos e contribuindo para o estabelecimento das duas noções da aprendizagem colaborativa: a de compartilhamento e a de empréstimo, citadas no início deste artigo. O processo de produção ganha mais autenticidade se o

texto produzido for destinado a um público que realmente vá interagir com ele e construir o seu significado, deixando de ser um produto que só faz parte das tarefas escolares e que apenas será lido e corrigido pelo professor (RIBEIRO, 2007). Como exemplo de um *blog* que foi construído para propiciar a interação *online* entre os alunos de inglês no processo de produção textual de resenhas de filmes, posso apontar o http://manyreviews.blogspot.com/. A construção deste fez parte de uma dissertação de mestrado em que fui a orientadora (VEADO, 2008). Trata-se de um *blog* de domínio público, todos podem acessá-lo e postar mensagens ou comentários. Como mostra o mapa de contagem de acessos inserido nesse espaço virtual, ele vem recebendo visitas de pessoas do mundo inteiro e vários comentários já foram postados. Isso indica aos alunos que os sentidos de seus textos estão sendo co-construídos por leitores reais (muitos nativos), não se restringindo apenas à leitura única e exclusiva do professor.

Outro recurso da *web* que pode ser facilmente integrado ao processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira são as ferramentas *Wiki*. Estas podem ser definidas como programas que permitem a criação e edição de textos, pelo aluno, diretamente na Internet, sem requerer nenhum conhecimento de programação em *html* (*HyperText Markup Language*). Entre essas ferramentas, posso citar as seguintes: a *Wetpaint* (www.wetpaint.com), a *PbWiki* (www.pbwiki.com) e a *Wikispace* (www.wikispaces.com). Elas podem ser particularmente úteis para a produção textual na perspectiva da escrita como um processo cíclico e recursivo, que envolve múltipas revisões e *feedback* de colegas e do professor com fins ao aperfeiçoamento do texto (DIAS, 2004, p. 214-215; FIGUEIREDO, 2005, p. 23-27, 31-32). Como exemplo disso temos o espaço http://manyreviews.blogspot.com/, que foi construído para colaboração *online* durante a produção de resenhas de filmes, também como parte da dissertação de mestrado já mencionada acima. Os alunos tiveram a oportunidade de interagir uns com os outros, sugerir mudanças e editar seus próprios textos durante o período dedicado à escrita de resenhas de filmes em inglês.

Outro ambiente que merece destaque pela sua viabilidade no uso de situações autênticas de colaboração *online* e aprendizagem é a *Webquest*, que possibilita a realização de uma tarefa investigativa, utilizando preferencialmente recursos da Internet (DODGE, 2007). Por ser uma atividade do tipo *problem solving*, possibilita a construção de conhecimento por meio do envolvimento com uma questão (tarefa) autêntica que precisa ser solucionada, não tendo, pois, uma resposta única, predeterminada. São diferentes soluções que vão sendo construídas pelas equipes de trabalho de acordo com as diversas formas utilizadas pelos grupos de aprendizes. Por não ser uma atividade que vise unicamente ao ensino da língua estrangeira, mas a vivência significativa na solução de uma situação-problema, o ambiente *Webquest* pode ser viável para o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever em inglês, tendo por base os pressupostos da aprendizagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2006, p. 12, 16-18; O'DONNEL; HMELO-SIVER, ERKENS, 2006), os pressupostos do construtivismo e os princípios vygotskianos sobre a aprendizagem (VYGOTSKY, 1996).

Os elementos básicos de uma *WebQuest* são os seguintes: uma introdução (com informações básicas para despertar o interesse do aluno); uma tarefa interessante (incluindo as referências contextuais); os processos ou passos envolvidos para completar a tarefa proposta; os recursos a serem utilizados (sugestões de algumas ferramentas de busca e de alguns *sites* relevantes); as orientações de como organizar as informações obtidas (em um guia turístico, em tabelas, em um mapa conceitual, em um conjunto de *slides* ou na produção de textos de gêneros diferentes, por exemplo) e as conclusões (síntese do que foi aprendido). Alguns *sites* oferecem informações detalhadas sobre como criar *WebQuests* e fornecem ainda vasta exemplificação. Dentre estes, podemos citar: http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm; http://eduscapes.com/tap/topic4.htm; http://www.spa3.k12.sc.us/WebQuests.html. Muitos desses ambientes encontram-se disponíveis para uso gratuito no *site* http://webquest.org/index.php, e o professor que tenha interesse em incorporar tais recursos de aprendizagem às suas práticas educativas pode selecionar os que lhe são mais apropriados de

acordo com o contexto em que atua. Para isso, deve acessar o *site* e "clicar" em *Find WebQuests* no menu que aparece à esquerda da página. Por exemplo, em uma pesquisa usando a palavra *trip*, estas são algumas das *WebQuests* que podem ser selecionas pelo professor para uso com seus alunos http://www.iei.uiuc.edu/travelsim; http://questgarden.com/45/69/0/070123041226/; http://www.juntadeandalucia.es/averroes/iesabdera/red_tic/departamentos/ingles/wq/wq_ireland/index.htm; http://questgarden.com/46/76/9/070216084125/. Para exemplos adicionais de tais ambientes de aprendizagem *online* este *site* pode ser acessado para a seleção de ambientes propícios à aprendizagem de inglês http://br.geocities.com/nessa_ufmg/wq/index.html. Nele estão agrupadas algumas *WebQuests* desenvolvidas por meus alunos de um dos cursos de especialização na Faculdade de Letras da UFMG (http://www.letras.ufmg.br/poslatosensu/)

Os *sites* já existentes na *web* podem ser incorporados como recursos adicionais às atividades presenciais por meio de pesquisas *online*, de leituras complementares em *sites* sugeridos pelo professor ou pelos alunos, ou ainda por meio de buscas de informação para a produção de textos. O processo de compreensão escrita (leitura) pode se iniciar com um texto impresso de uma das brochuras de informações sobre as escolas de idiomas Bell Schools, http://www.bell-centres.com, disponíveis para *download* nos *links* à direita, na parte de baixo do *site*, por exemplo, e ganhar novas dimensões de complementação no meio virtual pela leitura sobre os seus *top courses*. Os alunos podem ser incentivados a visitar o *site* desse grupo de escolas, a escrever pedindo informações adicionais, a verificar os preços dos cursos e a fazer as conversões para a moeda brasileira. Para conversões de valores, os alunos podem utilizar o *site* www.xe.net/ucc.

Como essas escolas de idiomas estão localizadas em diferentes cidades da Inglaterra (Bedgebury, Cambridge, London) e em Malta, pode-se sugerir a organização de grupos de trabalho para a apresentação dos pontos essenciais de cada uma delas e suas respectivas localidades. Essa apresentação pode ser realizada fazendo-se uso de gêneros textuais diferentes. Por exemplo, um grupo pode apresentar seu trabalho em forma de entrevista, escolhendo um aluno como entrevistador, enquanto o(s) outro(s) fornece(m) as respostas apropriadas; outro grupo pode apresentar a *Bell School* de sua responsabilidade na forma de um documentário na TV, no qual um aluno (ou todos) age(m) como se fosse(m) repórter(es) e âncora(s), apresentando a informação pesquisada e documentada. Pode-se também sugerir que os alunos façam uma pesquisa na Internet em busca de outras escolas de idioma no exterior e, a partir da pesquisa, discutir, apresentar e comparar os resultados obtidos.

Temas sobre entretenimento (música, cinema, histórias em quadrinhos) ganham mais autenticidade quando as atividades de aprendizagem presenciais são complementadas com o meio *online*. Por exemplo, uma letra de música de Bob Marley, após interpretação em sala, pode levar a pesquisas sobre a vida pessoal e profissional do cantor e as idéias revolucionárias que ajudou a divulgar (www.bobmarley.com), além de pesquisas sobre a Jamaica, os costumes e a cultura jamaicana (http://www.lonelyplanet.com/worldguide/jamaica/).

O trabalho de produção do resumo (*plot*) de um filme que ganhou o *Oscar*, por outro lado, pode desencadear atividades múltiplas no meio virtual, como pesquisas sobre outros filmes vencedores e seus respectivos *sites*, buscas de informações sobre os atores e as atrizes preferidos dos alunos, os diretores de sucesso etc. Alguns exemplos de *sites* sobre entretenimento que podem ser utilizados como suporte às atividades de ensino e aprendizagem no meio impresso são: www.imdb.com; www.mrshowbiz.com e www.oscar.com. As atividades de produção de texto (escrita) como *quizzes*, entrevistas, documentários, cartazes e enquetes, entre outros, podem ter o meio *online* como base para a busca de informações. As tirinhas de histórias em quadrinhos podem também ser recursos importantes e motivadores para o incentivo à leitura. Estes são alguns dos *sites* que podem ser citados para tal fim: http://www.snoopy.com/; www.garfield.com; http://www.monica.com.br/ingles/w-home.htm.

Existem ainda *sites* para o ensino de gramática e de desenvolvimento de vocabulário que podem ser utilizados como complemento às atividades presenciais. Dentre tantos existentes, podemos citar como exemplos: http://www.esl-galaxy.com/board.htm; http://a4esl.org/;

http://www.englishclub.com/esl-games/index.htm; http://www.english-the-easy-way.com/; http://www.grammarnet.com/. *Sites* que incluem testes de personalidade são recursos úteis e adequados no desenvolvimento da habilidade de leitura em inglês em turmas de adolescentes, como exemplo temos o www.lovecalculator.com. Os *sites* de revistas e jornais americanos, ingleses, canadenses etc. são também bons recursos para pesquisas de informações no processo de produção escrita. Há também um grande número de *sites* para crianças e, dentre eles, podemos citar os seguintes: http://www.britishcouncil.org/kids; http://learningisland.org/; http://www.starfall.com/; http://learningisland.org/; etc. Os dicionários online são também uma boa opção para os alunos trabalhando colaborativamente no espaço cibernético. Estes são alguns dos endereços que podem ser acessados http://dictionary.cambridge.org/ e http://www.oup.com/.

Além das ferramentas da *Web 2.0*, das *WebQuests* e dos *sites* da *Internet*, que se configuram como amplos espaços para as interações *online*, outros recursos, como o *e-mail* (*electronic mail*), os *e-groups* (as listas de discussão) e os *chats* ("conversas *online*"), estão entre os que também propiciam e facilitam a interação no meio virtual. Ao serem incorporados ao processo de ensino de inglês como língua estrangeira, esses recursos podem vir a se constituir em redes colaborativas de construção coletiva de conhecimento de uma comunidade virtual implementada para "uma mobilização efetiva das competências" dos alunos (Lévy, 2000, p. 28). Esses recursos podem ainda fortalecer e respaldar as experiências de aprendizagem, ampliando o espaço e estendendo o tempo das atividades presenciais, além de contribuir para o estabelecimento de laços afetivos entre os participantes.

Do inglês *electronic mail* (correio eletrônico), o *e-mail* é, sem dúvida nenhuma, o recurso de interação *online* mais utilizado no ciberespaço. Ele permite a troca de mensagens entre pessoas, localizadas em qualquer parte do mundo, possibilitando o envio rápido de correspondências, sem causar atrasos nem transtornos para remetentes e destinatários. Permite ainda o envio de sons gravados, elementos gráficos em movimento, textos anexados, tudo na mesma mensagem e com uma enorme rapidez. Além disso, a mesma mensagem pode ser enviada para várias pessoas simultaneamente, sem acréscimo de tempo e sem custos operacionais.

O agrupamento de vários *e-mails* num mesmo endereço eletrônico em *sites* que oferecem o serviço gratuito de *e-groups* define esse recurso adicional de interação *online*. Os *e-groups* podem ser utilizados nas interações entre os participantes de uma comunidade de aprendizagem *online* para complementar o que é feito nos momentos presenciais, por exemplo. Entre os *sites* que oferecem esse tipo de serviço, temos: www.yahoo.com.br e www.nossogrupo.com.br. O endereço de um *e-group* feito no servidor *yahoo*, por exemplo, terá esta configuração: leitura2008Letras@yahoogrupos.com.br e agrupará os *e-mails* dos alunos cadastrados no grupo. Uma mensagem enviada por esse endereço será recebida por todos os participantes cadastrados.

O professor de inglês interessado em utilizar esse recurso de interação *online* deve primeiramente ter em mãos os *e-mails* de todos os seus alunos (aqueles que não possuem endereço eletrônico podem providenciar um em serviços grátis de *e-mails*). Em seguida, o professor deve cadastrar os *e-mails* numa lista de discussão (*e-group*), sob sua responsabilidade, em um dos *sites* que oferecem esse serviço gratuitamente. Fica, assim, criado o *e-group* da sua turma de alunos. A mesma mensagem, enviada por um dos membros da lista, será distribuída a todos que nela estão cadastrados. A lista de discussão pode ser um dos recursos a ser utilizado para sustentar e promover a interação entre os alunos, garantindo um maior engajamento e uma participação ativa no percurso da aprendizagem. Tanto os *e-mails* quanto os *e-groups* são ferramentas de interação assíncronas. Isso possibilita ao aluno a oportunidade de interagir e colaborar com os colegas no tempo disponível de sua maior conveniência, rompendo com as limitações espaço-temporais. Por meio do *e-group*, o professor pode propor discussões, receber e enviar trabalhos, lembrar datas-limite, postar comentários sobre um seminário presencial, remeter convites para palestras, peças teatrais etc. Os alunos, por sua vez, podem iniciar discussões, colocar suas dúvidas (cujas respostas podem vir dos próprios colegas ou do professor), enviar

trabalhos, pedir sugestões etc. Desse modo, é possível inverter o eixo da relação transmissiva de informação (professor-aluno) em direção a uma circularidade ativa, transformando todos os agentes em co-participantes no processo de aprender. O espaço de aprendizagem fica também ampliado, incorporando novas formas de interação e socialização.

Os fóruns gratuitos são também outra opção para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa visando à competência comunicativa dos alunos no uso da língua estrangeira. Um bom exemplo desse tipo de recurso é o www.voy.com. Por meio dele, os alunos podem se relacionar e estabelecer um clima de cooperação, respeito e afetividade, contribuindo para que aprendam mais e melhor.

Os ambientes de "conversas *online*" como, por exemplo o *MSN messenger service* (da *Microsoft*) permitem interação em tempo real. Diferentes dos *e-mails* e dos *e-groups*, os *chats* são recursos de comunicação síncrona. Isso significa que todos os participantes devem estar conectados para que a troca de mensagens ocorra. Para entrar em um ambiente desses, é necessário, em geral, instalar um programa especial para esse fim no computador que será utilizado nas interações síncronas. Em alguns desses programas, recados podem ser deixados para os que não estão "presentes" (conectados), mas a "conversa" acontece entre os que estão *online*. Além das conversas por meio da troca de mensagens escritas, é possível enviar letras de música, sons, anexar arquivos, imagens, fotos, compartilhar endereços da *web* etc. Esse programa de "conversas *online*" é bastante popular no Brasil e muitos fazem uso deles, inclusive os adolescentes e os jovens universitários.

Sites como o www.esl-lab.com e www.ello.org, dentre outros,disponibilizam atividades de compreensão oral (*listening*) que podem ser integradas aos encontros presenciais (num laboratório de informática) ou sugeridas para as atividades extra-classe, estendendo, complementando e aumentando a variedade do processo de aprendizagem da sala de aula. Os *sites* que disponibilizam música (http://www.lyrics.com) e os *sites* da BBC (http://www.bbc.co.uk), da CNN (http://edition.cnn.com/) e de emissoras de rádio internacionais (http://www.live-radio.net/info.shtml; http://www.q92fm.com/stream/#Main) podem também ser utilizados para a mesma finalidade. O podcast, recurso recente da Web 2.0, e os vídeos disponibilizados no *YouTube* (http://www.youtube.com) e no RealEnglish (http://www.real-english.com/) são também importantes recursos a serem utilizados para o aprimoramento das habilidades orais. No processo de seleção de *podcats*, o professor pode fazer uso destes dois endereços que apresentam recursos relevantes e atuais, http://www.eltpodcast.com/ e http://podcast.com/. Para o desenvolvimento da fala, o *site* http://www.eleaston.com/speaking.html disponibiliza sugestões interessantes. Cabe salientar que vídeos e *podcasts* podem ser produzidos pelos próprios alunos e postados em sites que disponibilizam recursos gratuitos para esse fim.

É possível também criar *sites* para "hospedar" informações sobre uma turma de alunos, facilitando, desse modo, a articulação entre os agentes de aprendizagem. Eles podem funcionar como portfólios de cada turma, agrupando o que é feito no âmbito escolar, desde pesquisas *online* até os resultados e comentários sobre as avaliações escolares. Eles podem ainda servir de meio de interação e colaboração entre os envolvidos no processo de aprendizagem.

À guisa de exemplo, a figura 1 mostra o *design* preliminar da *homepage* de um *site* que pode ser construído para tal finalidade. Os recursos para apresentação dos objetivos e dos responsáveis pelo *site* (*About us*; *Our profiles*; *Our teachers*; *Our school*), os recursos de interação *online* (*Our chat*; *Our e-group*; *Our private e-mails*; *Our portfolios*; *Our forum*; *Our blog*; *Our podcasts*) e os recursos para facilitar a pesquisa *online* (*Search engines*) podem combinar para fornecer não só o perfil socioacadêmico de cada turma, como também para facilitar a colaboração entre os envolvidos, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento. O *site* pode tornar-se, então, um dos elementos essenciais de articulação entre as várias atividades curriculares no trabalho interdisciplinar da escola, por exemplo.

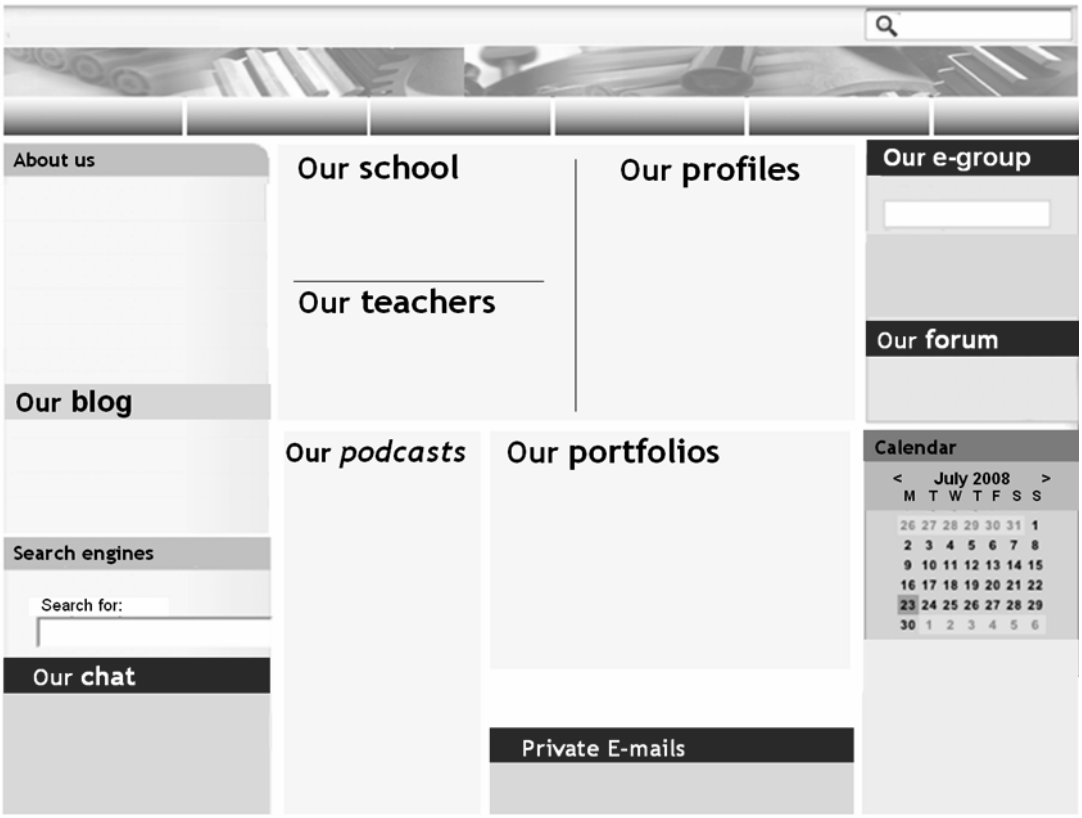

Figura 1: *Design* preliminar de um *site* de uma turma de alunos

Cabe dizer que o processo de desenvolvimento e produção de *sites* pode envolver a utilização de *softwares* e recursos tecnológicos dispendiosos e necessitar de profissionais qualificados em *webdesign*. Por outro lado, os *sites* podem também ser produzidos com recursos pouco sofisticados de programas básicos e atender ao objetivo de servir de articulador entre as várias atividades de interação do processo de ensino e aprendizagem de uma turma de alunos. Cabe ao professor de inglês decidir que caminho tomar e que opção escolher, dependendo do contexto profissional e das condições da infra-estrutura de onde atua.

Ao optar por recursos menos sofisticados no processo de produção de um *site*, o professor e seus alunos podem fazer uso do *Word* da *Microsoft* (a partir da versão 1998) para produzir as páginas e salvá-las como *html* (*HyperText Markup Language*), que é o protocolo da Internet utilizado para páginas *web* – pode também ser utilizada a versão gratuita *OpenOffice*. Os ícones, as ilustrações e as imagens podem ser inseridos no documento *Word* a partir da *web* ou dos arquivos dos próprios alunos, como, por exemplo, as fotos para os seus perfis. Ao serem salvas em *html,* as figuras e imagens transformam-se em .gif ou jpg (que são os formatos de imagem aceitos na *web*). Os *links* entre um documento e outro (ou de uma parte para outra do documento) podem também ser criados no *Word* e serão mantidos quando colocados *online*.

A colocação final do *site online* pode, então, ser feita em espaços de hospedagem grátis, como o *geocities* do servidor *yahoo*. Com a finalidade de discutir e vivenciar o processo de produção textual para professores de inglês, postei a seguinte página no *geocities*: http://br.geocities.com/reinildesdias/UNIBHWriting/homeWriting.html. Essas e outras sugestões podem ser discutidas com um profissional de informática da escola ou com os próprios alunos (que, muitas vezes, têm muito a nos ensinar), para se levar adiante o projeto de construção de um *site* para a turma. Apesar das dificuldades inerentes ao processo, o trabalho colaborativo vai contribuir para uma documentação mais adequada do que foi construído ao longo do período escolar e uma maior colaboração entre todos os envolvidos.

Ao construir uma articulação estreita entre tecnologia e educação, com a incorporação dos recursos tecnológicos digitais à sua prática educativa, o professor de inglês efetiva um

rompimento com a lógica transmissiva e unidirecional das relações da sala de aula convencional em direção ao estabelecimento de redes colaborativas de aprendizagem, abrindo mais espaço ao diálogo, à participação e à criatividade. Algumas das possibilidades da incorporação da Internet à sala de aula de inglês podem ser vistas na figura 2. No trabalho colaborativo *online*, no estar junto a distância, o aluno tem aumentadas as chances de interações de melhor qualidade (e quantidade) no percurso de uma aprendizagem mais significativa.

Figura 2: A integração das TIC à aprendizagem colaborativa *online*

4. Considerações finais

A multiplicidade de representações do conhecimento na sociedade contemporânea, combinada com o movimento circular de sua produção, precisa ser incorporada à prática educativa do professor de inglês para atender, com qualidade e adequação, aos múltiplos desafios do mundo em que se insere o aluno do século XXI, tanto no meio impresso como no *online*. Como o espaço cibernético e suas inter-relações hipermidiáticas, a sala de aula de inglês precisa se tornar múltipla, ao combinar diferentes vozes, imagens e movimentos, possibilitando ao aluno alternativas de escolhas e de representações para construir novos caminhos de significação no percurso da aprendizagem.

A incorporação de tecnologias ao processo de ensino de inglês pode facilitar o estabelecimento desse espaço múltiplo de alternativas, de modo a efetivar e sustentar o fluxo multidirecional das ações educativas na fala e na escuta, na leitura e na escrita, aumentando as chances de interação e colaboração. Subjazem a esse espaço um grau de variedade compatível com o mundo do aluno e uma maior autenticidade nas situações de aprendizagem, estreitando as inter-relações da realidade e das práticas escolares em sintonia com a sociedade contemporânea.

As sugestões oferecidas neste artigo ficam abertas a outras dimensões de complementação pelo professor de inglês, no seu percurso por uma prática pedagógica multidimensional, sem barreiras espaço-temporais, flexível e de múltiplas representações, possíveis pela incorporação das TIC para a integração de comunidades *online* às atividades presenciais. Com o estabelecimento de uma cultura colaborativa, professores e alunos tornam-se parceiros no protagonismo das interações que se fazem presentes no processo de ensino e

aprendizagem de inglês como língua estrangeira, no contexto brasileiro. Configura-se, assim, uma nova dimensão na interação professor/aluno na dinâmica da sala de aula contemporânea, num processo do aprender juntos, fortalecendo os laços de afetividade e confiança entre os agentes de uma aprendizagem significativa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: *Língua Estrangeira* – 5ª. – 8ª. séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1994.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 25-40.

CUNNINGHAM S.; BOWLER, B. *Headway*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

DIAS, R. *A incorporação de tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Belo Horizonte: PucMinas Virtual, 2002 (manuscrito).

_____ A produção textual como processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. *Matraga* 16. Rio de Janeiro: Caetés, 2004, p. 203-218.

_____ Proposta Curricular de Língua Estrangeira para a Rede Pública de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2005. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.HTM> Acesso em: 22 jun. 2008.

DODGE, B. *What is a webquest*?. Disponível em: < http://webquest.org/index.php> Copyright 2007. Acesso em: 22 jun. 2008.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2005.

_____ A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2006.

GOULARD, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: GRAHAM, C. *Small Talk*. New York: Oxford University Press, 1986.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 41-58.

HEDEGAARD, M. The zone of proximal development as basis for instruction. In: DANIELS, H. (Ed). *An introduction to Vygotsky*. London: Routledge, 1996, p. 171-195.

HUGHES, G. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

HYLAND, K. *Genre and second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2004.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva*. 3. ed. (Tradução de Luiz Paulo Rouanet). São Paulo: Loyola, 2000.

LIGHTBOWN, P. M. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

O'DONNEL, A.; HMELO-SIVER, C.E. ERKENS, G. (Eds). *Collaborative learning, rasoning, and technology*. New JERSEy: LEA, 2006.

O'REILLY, T. *What Is Web 2.0: design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Disponível em <http://www.oreillynet.com/lpt/a/6228>. Publicado em 2005. Acesso em: 22 jun. 2008.

RIBEIRO, A. E. Kd o professor? Tb foi navegar. In: ARAÚJO, J. C. *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 221-243.

SCHECTER, S. *Listening tasks*. Cambridge: Cambridge university Press, 1984.

SHARMA, P.; BARRETT, B. *Blended Learning*. Oxford: Macmillan, 2007.

UR, P. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge university Press, 1999.

VEADO, M. Colaboração no processo de produção textual em um curso *online*: um estudo de caso com o gênero resenha de filme, 2008. Dissertação (no prelo). (Mestrado em Letras: Estudos Lingüísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
WARSCHAUER, M. On-line learning in second language classrooms: an ethnographic study. In: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Eds). *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 41-58.
WILLIAMS, R. *Design para quem não é designer: noções básicas de planejamento visual*. 2. ed. (Tradução de Laura Karin Gillon). São Paulo: Callis, 2006.