



NEHTE

NÚCLEO DE ESTUDOS DE HIPERTEXTO
E TECNOLOGIA EDUCACIONAL



Artigos

A INTERNET COMO UM RECURSO DIDÁTICO PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

Luiz Carlos Carvalho de Castro/ PROLING/UFPB
Jan Edson Rodrigues PROLING/UFPB

1 INTRODUÇÃO

É notável como alguns instrumentos tecnológicos, criados com finalidades não-educativas se adequaram bem à educação servindo de recurso didático para o ensino-aprendizagem. Assim como, o rádio, o toca-fitas, a TV e o Vídeo Cassete. Com o advento da informática, o computador, especificamente a Internet, foi introduzido nas mais variadas atividades humanas, nas diversas áreas do conhecimento. Em fins dos anos 90, na educação pública e privada. Apesar de sua capacidade multimídia em integrar texto, imagens, sons e vídeos, possibilitando que aprendizes compartilhem suas pesquisas, que ultrapassem as fronteiras da escola, enviando e-mail, conversando no “chat”, proporcionando uma maior interação entre educador e aprendiz, e entre aprendizes. Apesar dessas possibilidades, Moran (1995) nos adverte que: as tecnologias de comunicação não mudam necessariamente a relação pedagógica, mas reforçam ainda mais uma postura tanto conservadora (tradicional), quanto progressista (construtivista) do ponto de vista educacional. De fato o diferencial não reside em se usar ou não artefatos tecnológicos, mas na concepção de ensino do educador e como ele concebe o uso do computador, quer como máquina de ensinar – concepção na qual a aprendizagem é fundamentada pelo software, isto é, o computador comanda a situação (CASTRO & SA, 2000:29); quer como ferramenta educacional – concepção da qual a aprendizagem é fundamentada pela interação do aprendiz/educador com a máquina, isto é, o computador, aceita ser comandado pelo aprendiz/educador, que é estimulado a construir, reconstruir e criar seu conhecimento (CASTRO & SÁ, 2000:30).

A Internet, desde sua criação na década de 60 para fins militares, vem suscitando desafios e possibilidades no processo de ensino aprendizagem. É bem verdade que não se pode esperar das redes de computadores a solução para o ensino. Mas com certeza elas instauram conforme afirma Castro (2000): “Uma nova maneira de ensinar e aprender” que nos leva a um confronto com novas possibilidades e desafios no processo de ensino-aprendizagem.

A Internet, por seus recursos multimídia, vem transformando e ampliando as possibilidades das práticas educacionais na Web, tais como: modalidades de ensino à distância, divulgação de projetos institucionais e comunicação científica “on-line”. Segundo Marcuschi (2002:13), “a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo”. Daí o surgimento desses gêneros emergentes: e-mail, blog, Orkut. Outras possibilidades se dão por meio da interação na criação de comunidades virtuais, (E-fóruns, ORKUT); interação com as diversas formas de linguagem (imagem, texto e som); maior interesse pelo ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras etc.

Apesar dessas possibilidades, a Internet ainda inspira cuidados quando o assunto é ensino-aprendizagem. Entre os desafios podem-se listar a formação do professor frente às novas tecnologias, a concepção de linguagem e a concepção de uso dessa nova tecnologia: a Internet. Junto a esses desafios encontram-se os problemas que decorrem do uso da Internet, quando não planejado antecipadamente e dissociado de um objetivo educacional bem definido e esclarecido, são eles: a dispersão dos alunos – por falta de clareza da atividade bem como do objetivo – os alunos navegam sem rumos por milhares de páginas que circulam na Internet, perdendo o norte da atividade; a confusão entre informação e conhecimento – alunos se perdem entre as milhares informações linkadas diariamente, e não conseguem organizar o conhecimento obtido pelas leituras; outros problemas são percebidos por Moran (2001): “o deslumbramento dos jovens pelas imagens e sons, devido a aguda percepção da linguagem audiovisual ficam ‘babando’ pelos sites que têm animações, banners, muitas cores e não olham para o conteúdo”. Outro complicador é o alto grau de consumismo de muitos jovens: rapidamente consomem todo o conteúdo de um site, muitas vezes, sem se quer apreendê-lo, e logo procuram

algo novo. Sabemos que o conhecimento também se realiza pela reflexão, pela capacidade de reorganizar pessoalmente o que recebemos exteriormente, ainda que capturados por meio da interação, pela troca.

Quanto aos professores, quando esses vão deixando de estar atentos aos projetos dos alunos, só falam dos problemas: da lentidão, das dificuldades de conexão, do lixo inútil; criticam os novos tipos de escrita que surgem na Internet, tachando esse tipo de escrita como “erro de português”, e numa saga interminável brada seu último grito de desespero: “nada muda no ensino”.

Por causa desses complicadores, alguns alunos, assim como alguns professores, inclusive, os de língua portuguesa, ainda preferem as aulas tradicionais, desejando aquelas anotações intermináveis no quadro de giz. E ainda, criticam o professor que busca inovar.

Entretanto, o problema do uso de novas tecnologias no ensino de línguas não reside nesses complicadores, segundo Marcuschi (2005:10) “o problema maior na comunicação internetiana não está basicamente nos novos tipos de escrita cheios de abreviações e truncamentos, nem numa escrita quase ideográfica, mas sim nos desafios cognitivos, no acúmulo de informações e na necessidade de maior formação para enfrentar problemas de compreensão”.

Em meios a pontos e contrapontos do uso da internet no ensino, segundo Weiss e Cruz (1998:93): “*o uso do computador só funciona, efetivamente, como instrumento no processo de ensino-aprendizagem, se for inserido num contexto de atividades que desafiem os alunos a crescerem, construindo seu conhecimento na relação com o outro (o professor e os colegas), além de utilizar a máquina*”.

É exatamente a partir dessa relação com o outro que percebo “diálogos possíveis” entre teoria de base sociocognitiva de Tomasello (1999) e a aprendizagem de língua estrangeira, entre a Internet como recurso didático e o ensino-aprendizagem de LE. A partir desses diálogos, veremos que outros diálogos possíveis se configuram.

2 UMA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Michael Tomasello é um psicólogo comparatista, contemporâneo, norte americano, nascido em Bartow, Flórida, no ano de 1950. Estudou psicologia na Duke University e se doutorou na da Geórgia. Desde 1998 é co-diretor do Max Planck Institute de Antropologia Evolutiva de Leipzig. Professor honorário das universidades de Leipzig e Mánchester e co-diretor do centro de pesquisa de primatas Wolfgang Köhler. Seu campo de pesquisa compreende as ciências cognitivas aplicadas à aprendizagem social, os processos cognitivos comparados (crianças e grandes simínios), aprendizagem da linguagem.

Tomasello (1999:131,132) ao conceber a linguagem natural como uma *instituição social simbolicamente incorporada* adquirida por meio de atividades sociocomunicativas preexistentes, opõe-se à teoria inatista de Chomsky por não aceitar que qualquer estrutura lingüística seja universal, baseada em um conhecimento inato. Com certeza Tomasello acredita que preexista algum análogo ontogenético a essas atividades, mas no caso da linguagem, acrescenta o autor, “*o análogo ontogenético são, sem dúvida, as várias atividades comunicativas não-lingüísticas e de atenção conjunta [...]*”. Essa atividade de atenção conjunta para Tomasello é um diferencial. Em seus estudos comparatistas dos processos cognitivos, o autor assinala que a diferença fundamental entre a cognição humana e a de outras espécies – “é a capacidade cognitiva de participar com outros em atividades de colaboração com intenções e objetivos compartilhados”. Essa transmissão de conhecimento, ou melhor, essa forma de cultura é difícil para as outras espécies. Segundo Tomasello (1999), é típica da raça humana.

2.1 CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA

Nessa subseção descreveremos uma das bases sociocognitivas de aprendizagem da linguagem, **cenos de atenção conjunta**, desenvolvida por Michael Tomasello em sua obra intitulada “ORIGENS CULTURAIS DA COGNIÇÃO HUMANA”. Especificamente no capítulo 4

do livro, o autor descreve cenas de atenção conjunta como um trabalho necessário na aprendizagem de uma língua. Para Tomasello (1999:135) “*cenas de atenção conjunta são interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa, e à atenção um do outro à terceira coisa, por um período razoável de tempo*”. Tomasello ao definir o conceito de cenas de atenção conjunta reconhece que a referência lingüística só pode ser entendida dentro do contexto de certos tipos de interação social. Esse reconhecimento não só nos leva a uma definição de cenas de atenção conjunta, como também, ao reconhecimento do quanto é inadequado descrever os atos de referência lingüística na relação entre apenas dois itens: o símbolo e o seu referente no mundo percentual.

Parece-me que estamos diante de uma forma radicalmente nova de apreender o mundo, antes, pelo seu referente; agora pelas interações sociais.

Uma atividade desenvolvida, no fluxo das interações sociais requer da criança (aprendiz) que seja capaz de compreender os diferentes papéis que os interagentes desempenham na atividade de atenção conjunta, a intenção comunicativa do educador, assim como, ser capaz de expressar para outras pessoas a mesma intenção comunicativa que lhe foi previamente expressa, essa prática implica uma inversão de papéis.

Em cenas de atenção conjunta há dois aspectos essenciais que Tomasello realça com mais ênfase nessa obra do que em obras anteriores.

O primeiro aspecto diz respeito a sua composição – uma cena de atenção conjunta compõe-se de objetos e atividades que o aprendiz sabe fazerem parte do foco da atenção tanto da criança como do adulto, dito de outra maneira, ambos prestam atenção ao mesmo objeto. Caso ambos prestem atenção ao mesmo objeto e não se dêem conta da participação um do outro, na atividade, não se trata de cena de atenção conjunta. A atenção de ambos no objeto e a atenção de um no outro é fundamental para constituição da cena de atenção conjunta, essa relação implica “o que nós estamos fazendo”, “para que estamos fazendo” é chegada a hora de ambos perceberem os objetos que fazem ou não parte da atividade, assim como seu objetivo.

A propósito, como são definidas cenas de atenção conjunta? Intencionalmente. Sua identidade e sua coerência dependem da compreensão que os interagentes têm de o “o que nós estamos fazendo” em termos de atividades voltadas para um objetivo nas quais estamos envolvidos. Qualquer que seja a cena de atenção conjunta estamos implicados apenas num subconjunto de todas as coisas que poderíamos perceber na situação, a esse subconjunto de coisas, Tomasello (1999:138) “*cena referencial simbolizada na linguagem*”.

Cenas de atenção conjunta, nesse momento, configuram-se como “*uma espécie de meio-de-campo – um meio-de-campo essencial de realidade socialmente compartilhada – o mundo perceptual mais amplo e o mundo lingüístico menos extenso*”. (TOMASELO 1999:136),

Entenda-se com isso que cena de atenção conjunta não é a mesma coisa que cena referencial, a qual representa um elemento de linguagem. A cena de atenção conjunta simplesmente fornece o contexto intersubjuntivo em que se realiza o processo de simbolização. Tomando a definição de Tomasello citada anteriormente, são apenas “*interações sociais*”.

O segundo aspecto diz respeito ao ponto de vista da criança – a criança tende a deixar o ponto de vista diádico no qual ela coordena sua tenção entre apenas duas coisas: o objeto e o adulto e passa a adotar uma perspectiva triádica incluindo em condições de igualdade: a entidade da atenção conjunta, o adulto e ela mesma. No nosso caso em análise o aprendiz coloca o artefato tecnológico (computador), o educador e ele num plano conceitual idêntico. Na verdade o que ocorre é que o aprendiz se coloca como entidade exterior. Ele cria uma espécie de visão panorâmica da cena de atenção conjunta na qual passa a se ver de fora, sendo ele mesmo um de seus personagens. Tomasello (1999) considera esse ponto externo vantajoso pelo fato do aprendiz compreender a função do educador na cena de atenção conjunta. Essa maneira externa de compreender cenas de atenção conjunta só funciona como “formato” para aprendizagem da linguagem, se o aprendiz entender que as posições assumidas pelos participantes da cena de atenção conjunta são de algum modo, intercambiáveis. Isso implica o que Tomasello (1999) chama de imitação com inversão de papéis. A expressão “formato” tomada por empréstimo de Bruner (1983) é empregada pelo autor para designar atividades sociointerativas que apresentem situações

com padrões regulares, sistemáticos e repetitivos, embora abertos a inovações. Bruner (1983) distingue vários tipos de formatos: formatos de ação conjunta, formatos de atenção conjunta e formatos mistos.

2.2 COMPREENDER INTENÇÕES COMUNICATIVAS

Chegar a essa compreensão não é algo simplista como chegar a uma conclusão. É algo um pouco mais complexo. Segundo Tomasello (2003) essa compreensão é uma realização desenvolvimental. Isso implica certas exigências ao aprendiz, como compreender o outro como agente intencional, sua participação numa cena de atenção conjunta, a compreensão de ato intencional situado numa cena de atenção conjunta, ou seja, um ato comunicativo que expressa uma intenção comunicativa.

Para melhor compreensão de uma intenção comunicativa Tomasello (2003) sugere a seguinte estrutura desenvolvida por Grice (1975):

Você pretende que [eu também preste atenção a (X)].

Analisando essa estrutura em nosso estudo de caso, vejamos o exemplo: um instrutor de informática empurra em minha direção uma cadeira; reconheço sua intenção de que eu me sente em frente a um computador, mas, se ele disser “Sente” “Ligue o computador” reconhecerei sua intenção de que eu aceite à sua proposta de que eu me sente e ligue o computador para iniciar uma atividade.

É evidente nesse exemplo que compreender uma intenção comunicativa é compreender uma intenção. Em outras palavras, é compreender a intenção de outra pessoa em relação ao meu estado de atenção.

Portanto, segundo Tomasello (1999:143) apenas a criança que consegue monitorar o estados intencionais pode entender uma intenção comunicativa, dito de outro modo, apenas a criança que compreende o outro e a si mesma como “agente intencional” que participam de cenas de atenção conjunta pode entender uma intenção comunicativa.

2.3 IMITAÇÃO COM INVERSÃO DE PAPÉIS E INTERSUBJETIVIDADE

Uma vez compreendida as intenções comunicativas das outras pessoas, resta fazer uso dessa compreensão para aprender a produzir o elemento de linguagem adquirido. Esse processo de aprendizagem é semelhante à aprendizagem cultural, isto é, a aprendizagem por imitação. Entretanto, produzir um símbolo comunicativo pelo processo de aprendizagem por imitação difere do processo de aprendizagem por imitação de outros tipos de ações intencionais. Em uma determinada atividade quando uma criança aprende por imitação a fazer a mesma coisa, há uma similitude entre o fazer da criança e do adulto, nesse processo de aprendizagem por imitação se dá apenas pela substituição, pela troca de lugares, a criança apenas substitui o adulto. Entretanto, se o adulto dirigir-se a criança fazendo uso de um novo símbolo comunicativo com a intenção de direcionar a atenção dela para a atividade, caso a criança deseje aprender por imitação esse comportamento comunicativo, a situação muda, porque há intenções da parte do adulto em relação ao estado de atenção da criança, porque o objetivo do adulto ao empregar o símbolo envolve a própria criança, ainda assim, se ela apenas substituir o adulto, acabará por dirigir o símbolo para si mesma, que não é o que de se deseja.

Portanto, se a criança se envolver no que Tomasello chama de imitação com inversão de papéis, aprendendo a usar o símbolo comunicativo dirigido ao adulto da mesma maneira que o adulto o usou quando dirigiu a ela, Perceber-se-á nitidamente um processo de aprendizagem por imitação com inversão de papéis. O que Tomasello deixa claro para nós é que não basta apenas a criança substituir o adulto no lugar de agente intencional, pois, isso ocorre em todos os tipos de aprendizagem cultural, além dessa troca de lugar, ela deve-se alinhar ao adulto, tanto quanto ao objetivo, como quanto aos meios para atingir o objetivo, isto implica dizer que na troca de lugares a criança passa a ver o adulto como sendo ela mesma, transferindo para o adulto objetivo dela no lugar de atenção dela, do mesmo modo ela assumira a posição do adulto com o objetivo dele no

lugar de atenção dele. Vê-se que na cena de atenção conjunta os papéis (lugares) do adulto e da criança são entendidos de um ponto de vista “externo”, por isso podem ser livremente intercambiados quando necessário (Tomasello, 1999:147).

Resulta desse processo de imitação com inversão de papéis um símbolo lingüístico, compreendido intersubjetivamente, na interação entre parceiros (criança e adulto, aprendiz e instrutor). Como garantia desse processo temos a aprendizagem de um símbolo lingüístico socialmente compartilhado, compreendido e produzido pelos interlocutores (adulto e criança) em situação de interação, ancorado em uma base sociocognitiva de aprendizagem da linguagem.

3 ANÁLISE DA OFICINA SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) EM PESQUEIRA

Nossa intenção nesta seção é analisar uma oficina para aprendizagem de língua estrangeira (LE) que teve como objetivo utilizar a Internet como recurso didático. Essa oficina fez parte do programa “EDUCADORES SEM FRONTEIRA”. Patrocinado pela Faculdade Integrada do Recife – FIR, oferecida aos moradores do município de Pesqueira em parceria com a Prefeitura Municipal de Pesqueira. Em julho de 2005. O público alvo constitui-se por professores de LE da rede Municipal de Ensino de Pesqueira, estudantes de LE (inglês) e estudantes de informática. A oficina tinha como um de seus objetivos incentivar o uso de aplicativos, gratuitos, disponíveis na Internet como ferramenta de apoio para a aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira de forma lúdica e significativa. O desenvolvimento da oficina ocorreu no Laboratório da Informática da escola, em três etapas: na primeira etapa, os 20 participantes, entre eles homens e mulheres de faixa etária, níveis sociais e escolaridade diversos, foram instruídos, por um especialista em informática na educação, sobre o uso da Internet: princípios básicos de navegação, como fazer “download” de arquivo etc. Na segunda etapa, os 20 participantes dividiram-se em dois grupos, por sugestão dos próprios participantes o Grupo A, constitui-se por não-usuários da Internet, o Grupo B, por usuários da Internet. Em seguida, foram esclarecidos a intenção o objetivo da atividade. Logo após foram distribuídas as listas de sites contendo material gratuito para apoiar aprendizagem de LE, neste caso a língua inglesa. Por último após a coleta do material na Internet a professora de Língua Inglesa fez uso de alguns recursos para a aprendizagem da língua.

Nossa análise parte do pressuposto que as atividades desenvolvidas na oficina, utilizando-se de artefatos tecnológicos como o computador e a Internet, constituíram-se de cenas de atenção conjunta que segundo Tomasello (1999:135) “*são interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa, e à atenção um do outro à terceira coisa, por um período razoável de tempo*”. Ancorado na teoria de Tomasello, faremos algumas análises e reflexões as de desenvolvimento da oficina, considerando-se as bases sociocognitivas da aprendizagem da linguagem.

A análise será feita no recorte das atividades em desenvolvimento na oficina, esse recorte será chamado de CENA. Essas cenas foram extraídas e selecionadas do relatório das atividades realizadas na 1º e 2º etapas da oficina nas quais se fez uso do computador como recurso didático para aprendizagem de língua estrangeira.

Cena 1 – Composição da cena de atenção conjunta

O participante A1 (Grupo A) recebe instrução para dar dois cliques no “browse” da Internet (navegador para pesquisar na Internet) com o botão esquerdo do “mouse” (rato)

Análise – Por se tratar de uma oficina para aprendizagem de LE (inglês) o especialista em informática, aqui denominado instrutor, utiliza termos técnicos da informática em inglês, mesmo quando esses têm tradução em português.

Tomasello ao definir o conceito de cenas de atenção conjunta reconhece que a referência lingüística só pode ser entendida dentro do contexto de certos tipos de interação social.

A atividade descrita na cena 1 é composta pelo participante, pelo instrutor e por um computador (CPU, Monitor, teclado, mouse). A atividade e esses objetos fazem parte da cena de atenção conjunta, o participante A1 sabe que a atividade e os objetos fazem parte do foco de atenção dele e

do instrutor. Tomasello (1999:136) alerta, se ambos estiverem prestando atenção ao mesmo objeto (a mesma coisa), mas sem se dar conta do outro, não se trata de atenção conjunta. Percebemos na cena da atividade tomada para análise que ambos se davam conta pela dependência que tinham um no outro na execução da tarefa. Não houve dispersão, ambos estavam atentos ao computador e um ao outro, levando-se em consideração a aprendizagem da língua inglesa pelos termos técnicos usados pelo instrutor tais como: “keyboard” (teclado), “caps lock” (fixar maiúsculas) display (monitor) entre outros termos.

Cena 2 – Ponto de vista da criança numa cena de ação conjunta

O instrutor solicita ao participante A1 que digite na barra de endereço do “browse” um dos sites da lista. Ao executar a tarefa o participante A1 desliga o “caps lock” (tecla de fixar maiúscula) e comunica ao instrutor que na Internet é preferível usar minúscula.

Análise – a atitude do participante A1, surpreende o instrutor pelo fato dele não apenas imitá-lo, no uso da tecla “caps lock” mas, por se ver em condição de igualdade ao instrutor, realizando a ação por conta própria e ainda comunicando com justificativa. Tomasello classificaria essa ação do participante A1 como ponto de vista da criança. Quanto ao ponto de vista da criança – temos que o participante deixou a perspectiva diádica em que ela observa apenas o instrutor e o computador, na cena de atenção conjunta, e adotou uma perspectiva triádica, observado além do instrutor, do computador, ela mesma, colocando-se em condições de igualdade. Isso implica o que Tomasello (1999) chama de imitação com inversão de papéis.

Cena 3 – Compreender intenções comunicativas

O instrutor dirigiu-se ao participante B1 com a intenção de solicitar-lhe uma tarefa. Ao vê-lo em pé, o instrutor empurrou a cadeira que estava vazia em direção a ele. O instrutor não satisfeito com a situação pediu que sentasse. E então, solicitou-lhe que acessasse o “browse” e ainda o instruiu para fazer um “download” do aplicativo “CANTE”¹ cujo site encontrava-se na lista.

Análise – Segundo Tomasello (1999) compreender uma intenção comunicativa implica certas exigências ao aprendiz tais como: o participante B1 compreender que o instrutor é um agente intencional, compreender que ele próprio faz parte da cena de atenção conjunta, compreender um ato comunicativo que expressa uma intenção comunicativa. Tudo isso, implica uma única coisa, compreender esta estrutura: **Você pretende que [eu também preste atenção a (X)]**.

Nada teria acontecido se o participante B1 não tivesse compreendido a intenção comunicativa do instrutor ao empurrar a cadeira em sua direção, a intenção comunicativa do instrutor, tornou-se ainda mais evidente quando pediu que participante B1 sentasse e acessasse o “browse”. Essa comunicação só foi possível porque esse ato comunicativo estava situado em uma cena comunicativa com a participação de agentes intencionais.

Um outro fato que deve ser refletido e analisado diz respeito à dispersão do participante B1, por estar em pé fora da cena de atenção conjunta, retomando seu lugar na cena após a chamada do instrutor. Segundo Tomasello Caso ambos prestem atenção ao mesmo objeto e não se dêem conta da participação um do outro, na atividade, não se trata de cena de atenção conjunta. A atenção de ambos no objeto e a atenção de um no outro é fundamental para constituição da cena de atenção conjunta, essa relação implica “o que nós estamos fazendo”, “para que estamos fazendo” é chegada a hora de ambos perceberem os objetos que fazem ou não parte da atividade, assim como seu objetivo.

Cena 4 – Imitação com inversão de papéis e intersubjetividade

O participante B2 recebeu a instrução para fazer “download” do aplicativo “CANTE” clicando no link com o lado esquerdo do mouse. Depois de realizada a tarefa o instrutor percebeu que o participante B2 ficou disperso, navegando em sites que não constavam na lista, inclusive usando o MSN (programa de mensagem em tempo síncrono). O instrutor o reconduziu para a atividade da oficina solicitando-lhe que fizesse “download” das músicas. Ao realizar a tarefa solicitada o

¹ CANTE – é um aplicativo gratuito que transforma seu computador num karaokê. Toca música no formato KAR. Disponível no site: <http://www.uol.com.br/cante>

participante B2 não conseguiu fazer o “download” clicando no link com o lado esquerdo do mouse conforme fora instruído anteriormente. Aconteceu que o participante B2 clicou no lado direito do mouse e percebeu uma caixa de dialogo com instrução para baixa o arquivo de música. Quando o instrutor retorna a cena de atividade o participante B2 comunica o fato instruindo passo a passo como faz o “download” das músicas.

Análise – Ao executar a primeira instrução por imitação, há, apenas, uma substituição de papéis entre o participante B2 e o instrutor. O que Tomasello deixa claro para nós é que não basta apenas o participante B2 substituir o instrutor no lugar de agente intencional, pois, isso ocorre em todos os tipos de aprendizagem cultural.

Já na execução da segunda instrução, além dessa troca de lugar, o participante B2 alinha-se ao instrutor, tanto quanto ao objetivo, como quanto aos meios para atingir o objetivo, isto implica dizer que na troca de lugares o participante B2 passou a ver o instrutor como sendo ele mesmo; transferindo para o instrutor o objetivo dele, no lugar de atenção dele. Do mesmo modo, o participante B2 assumira a posição do adulto com o objetivo dele, no lugar de atenção dele.

Refletindo as operações de “download”:

1ª tarefa – “download” do aplicativo CANTE - o participante B2 dá um clique com o botão esquerdo do “mouse” no “link” do aplicativo para efetuar o “download” – percebe-se apenas a troca de lugares (papéis) o participante B2 substituir o instrutor no lugar de agente intencional, o que ocorre em todos os tipos de aprendizagem cultural.

Há apenas a repetição do comando aprendido. A ação é executada pelo participante B2 e não pelo instrutor. (troca de lugares)

Comando realizado - clicar com o botão esquerdo do mouse sobre o link do aplicativo

2ª tarefa – “download” de músicas - o participante B2 dá um clique com o botão esquerdo do “mouse” no “link” do aplicativo para efetuar o “download”, o mesmo não consegue efetuar o download. O participante B2 não desiste. Faz mais uma tentativa utilizando o botão direito do mouse e consegue fazer o download das músicas.

Percebe-se na execução dessa 2ª tarefa que o participante B2 não apenas troca de lugar, isto é, substitui o instrutor no lugar de agente intencional como ele amplia, transforma ato comunicativo, quando passa ao instrutor um novo comando para fazer “download” das músicas.

Novo Comando realizado - clicar com o botão direito do mouse sobre o link do aplicativo.

Portanto, se a criança se envolver no que Tomasello chama de imitação com inversão de papéis, aprendendo a usar o símbolo comunicativo dirigido ao adulto da mesma maneira que o adulto o usou quando dirigiu a ela, Perceber-se-á nitidamente um processo de aprendizagem por imitação com inversão de papéis. Segundo Tomasello (1999:147): *“mesmo no caso de gestos não-lingüísticos, se o processo de aprendizagem envolver a compreensão de intenções comunicativas e a execução de imitação com inversão de papéis dentro de uma cena de atenção conjunta, o produto será um símbolo comunicativo”*.

Na terceira e ultima etapa a professora de língua inglesa fez uso dos recursos extraídos gratuitamente na Internet, aplicando-os na aprendizagem de língua estrangeira. Percebeu-se que apesar dos participantes do Grupo A não serem usuários assíduos da Internet obtiveram melhor resultado durante o desenvolvimento das atividades bem como na aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira. Esse fato justifica-se pela dispersão que houve no grupo B, geralmente quando os participantes desse grupo terminavam a execução de uma tarefa, navegavam em sites que não constavam na lista como MSN, e-mail entre outros, e dessa forma, desviavam-se da cena de atenção conjunta, e também do objetivo da atividade em desenvolvimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais a Internet tem se revelado como uma fonte inesgotável de possibilidades para o ensino-aprendizagem. O conceito de cenas de atenção conjunta, postulado por Tomasello (1999) e Bruner (1983/1999), mostrou-se como elemento potencializador do uso da Internet para

aprendizagem de LE. Isso só foi perceptível por termos inserido a Internet num contexto de atividades que desafiaram os aprendizes a construírem seu conhecimento na relação com o outro (instrutor, professor, colegas) além de utilizar o computador.

Segundo Tomasello (1999) é vivendo num mundo de atividades sociais estruturadas que a criança adquire a linguagem, e ainda, acrescenta que essas atividades devem ser vivenciadas regularmente, rotineiramente para que ela possa vir a discernir como a atividade funciona e como os papéis sociais são exercidos.

Em cenas de atenção conjunta os participantes aprenderam com mais facilidade as palavras novas, socialmente partilhadas com outros. Isso implica dizer que quanto mais tempo em atividades de atenção conjunta, mais amplo o vocabulário adquirido.

Portanto, aprender uma língua intersubjetivamente exige do aprendiz não apenas que ele domine o uso de artefatos tecnológicos como o computador a Internet, nem tampouco as mais modernas técnicas de leitura e compreensão, além desses recursos, segundo Tomasello (1999:148) exige-se do aprendiz que:

- entenda os outros como agentes intencionais;
- participe de cenas de atenção conjunta que estabelecem as bases sociocognitivas para os atos de comunicação simbólica, inclusive lingüística ;
- entenda não só intenções mais intenções comunicativas, nas quais alguém quer que ela preste atenção a algo na cena de atenção conjunta; e
- inverta o papel com os adultos no processo de aprendizagem cultural e assim use em relação a eles o que eles usaram em relação a ela – o que na verdade cria a convenção comunicativa intersubjetivamente compreendida ou o símbolo.

Durante o desenvolvimento da oficina para aprendizagem de língua estrangeira a cada etapa descobríamos o potencial da Internet como recurso didático, como recurso multimídia, como ambiente sociocomunicativo de bases sociocognitiva e sociointerativa, e assim, passo a passo, nas malhas da Internet tecemos a conclusão de que a Internet por ser uma tecnologia da informação e comunicação de múltiplas aplicações à educação e ao ensino de línguas, ela não só transforma nossa maneira de ensinar e aprender como incentiva o surgimento de novos modelos sociais e novos modos de operação cognitiva.

Referências

- BRUNER, J. (1983a). *Savoir faire savoir dire*. Paris: PUF.
- BRUNER, J. (1983b). *Child's talk – Learning to use language*. Oxford: Oxford Clark.
- CASTRO, Luiz Carlos Carvalho de. SA Tarcísio Halley (2000). *As contribuições dos softwares “Investigando Textos com Sherlock” e “Nossa Língua Portuguesa” para o Ensino-Aprendizagem das Dificuldades Ortográficas de g/j, x/ch e s/z*. Monografia, UFPE, Recife. 88p
- _____. (2000). *A Internet uma nova maneira de ensinar e aprender*. Exposição “on-line” apresentada no Vivendo o Campus na UFPE, Recife.
- MARCUSCHI, L. A. . *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, v. , p. 19-36.
- _____. (2005) *Apresentação: Interação na Internet*. Rio de Janeiro, (Prefácio, Pós-fácio/Apresentação). p. 09-12.

MORAN, José Manuel. (1995) *Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo*, Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro, pp. 24-26.

_____ (2001) *Novos desafios na educação - a Internet na educação presencial e virtual* Saberes e Linguagens de educação e comunicação, (org) Tânia Maria E. Porto, editora UFPel, Pelotas, pp. 19-44.

TOMASELLO, Michael. (1999) *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

WEISS, Alba Maria Leme. CRUZ, Maria Lúcia Reis Monteiro. (1998) *A informática e os problemas escolares de aprendizagem*. Rio de Janeiro: DP&A editora.

PERFIL BIOGRÁFICO

<http://62.97.114.150/traducirpagina.aspx?slyidioma=espbra&url=www.infoamerica.org/teoria/tomassello1.htm> , consultado em 05/07/2006.