UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO LILIA APARECIDA COSTA GONÇALVES

MONITORIA NO CURSO DE LETRAS: PRÁTICAS MEDIADAS PELAS NOVAS TECNOLOGIAS

Rio de Janeiro

Agosto de 2014

MONITORIA NO CURSO DE LETRAS: PRÁTICAS MEDIADAS PELAS NOVAS TECNOLOGIAS

Lilia Aparecida Costa Gonçalves

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para a obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kátia Cristina do Amaral Tavares

Rio de Janeiro Agosto de 2014

Gonçalves, Lilia Aparecida Costa

Monitoria no curso de Letras: Práticas mediadas pelas novas tecnologias / Lilia Aparecida Costa Gonçalves. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro / Faculdade de Letras, 2014.

xv, 164 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Kátia Cristina do Amaral Tavares
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de
Janeiro, Faculdade de Letras, Programa Interdisciplinar de
Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2014.

Referências bibliográficas: f. 139 -145.

Anexos: f. 146 -164.

1. Formação do professor. 2. Tecnologias digitais. 3. Monitoria. 4. Ensino de línguas. 5. Ensino superior. – Dissertação. I. Tavares, Kátia Cristina do Amaral. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. III. Título.

Monitoria no curso de letras: práticas mediadas pelas novas tecnologias Lilia Aparecida Costa Gonçalves Orientadora: Professora Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares

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

Examinada por:
Presidente, Profa. Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares - UFRJ
Prof. Doutor Claudio de Paiva Franco – PROFLETRAS/UFRJ
Profa. Doutora Patrícia Nora de Souza Ribeiro – UFJF

Rio de Janeiro Agosto de 2014

Dedico este trabalho a todos que me apoiaram, em especial a minha família pelo amor incondicional e por estar sempre presente em minha vida.

Agradecimentos

A Deus, que sempre se mostrou presente em minha vida, por seu amor e proteção em todos os momentos, a quem dou toda glória por este trabalho.

A meus pais, Maria e Miguel, por me apoiarem e acreditarem em mim. Obrigada por entenderam meu necessário afastamento para me dedicar a este projeto.

A minhas irmãs, Françoise e Hayanne, fontes de eterna alegria, amizade, amor e descontração em momentos de tensão.

Ao meu esposo Eduardo, companheiro em todos os momentos, pela compreensão, apoio e cuidado. Obrigada por sempre acreditar que eu conseguiria realizar este projeto.

Aos amigos e parentes mais próximos, por terem compreendido e respeitado o meu isolamento durante a fase final do trabalho.

À minha orientadora Kátia Tavares, por seu apoio, dedicação, profissionalismo e por compartilhar conhecimentos e conselhos valiosos sempre com um bom humor contagiante. Obrigada por ter permanecido ao meu lado, ajudando em meu crescimento acadêmico.

Aos Professores Claudio de Paiva Franco e Patrícia Nora de Souza que gentilmente aceitaram o convite para participarem da banca examinadora.

À Prof. Solimar Silva, por incentivar meu ingresso no mestrado e pelo apoio em minha trajetória acadêmica e profissional. Obrigada por ter me apresentado ao Lingnet, você mudou minha história.

À amiga doutoranda Luciana Viter, difícil expressar meus agradecimentos a você. Obrigada por compartilhar conhecimentos e experiências, por suas leituras e revisões que muito contribuíram para a realização desta pesquisa. Obrigada por sempre me dizer: "Calma, tudo vai dar certo".

À amiga doutoranda Simone Lima, pelas contribuições para esta pesquisa, sempre com muita sabedoria e paciência de uma verdadeira educadora.

À amiga doutoranda Cíntia Rabello, pelo ombro amigo e pelo incentivo nos desafios encontrados no percurso desta pesquisa. Obrigada pelas longas conversas, pelas indicações de leitura que tanto contribuíram para esta pesquisa.

Aos colegas do Núcleo de pesquisa LingNet, pelo convívio maravilho e pela troca de alegrias e angústias que amenizaram o árduo caminho percorrido.

Aos participantes desta pesquisa, pela acolhida, dedicação e colaboração.

A todos os professores que encontrei no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, pelo incentivo e atenção com que sempre me trataram.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram com palavras, gestos e ensinamentos para a realização desta pesquisa.

É essa a imagem que se forma ao redor de minha paixão pela educação: estou semeando as sementes da minha mais alta esperança. Não busco discípulos para comunicar-lhes saberes. Os saberes estão soltos por aí, para quem quiser. Busco discípulos para neles plantar minhas esperanças.

Rubem Alves (2005, p. 11)

GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa. Monitoria no curso de Letras: práticas mediadas pelas novas tecnologias. Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

RESUMO

Nesta dissertação, foi desenvolvido um estudo de caso de natureza etnográfica no contexto da monitoria de duas disciplinas de um curso de graduação em Letras em que são incorporadas práticas mediadas pelas tecnologias digitais com o uso de um ambiente on-line criado na plataforma Moodle do Projeto Letras 2.0/UFRJ, desenvolvido pelo núcleo de pesquisas em Linguagem, Educação e Tecnologia da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LingNet/UFRJ), no qual se insere esta dissertação. Busca-se investigar como se dá o processo de formação inicial de professores para uso das tecnologias digitais no contexto da referida monitoria. Busca-se também identificar quais as contribuições do uso de um componente digital nas atividades de monitoria para a formação dos futuros professores. A pesquisa é norteada por uma fundamentação sobre formação de professores para uso das tecnologias digitais (BELLONI, 1999; GERALDINI, 2003; MILL, 2010; PAIVA, 2013; SILVA, 2010; TAVARES, 2007; VALENTE, 1999, entre outros), formação dos professores como profissionais reflexivos (CELANI, 2010; GOMEZ, 1992, SCHÖN, 1987, 1992, entre outros), letramento digital (BUZATO; 2006, FREITAS, 2010B, entre outros) e prática colaborativa (MAGALHÃES, 1998, entre outros). Os dados foram gerados através de instrumentos etnográficos, como observação e registro em áudio de reuniões, entrevistas, diário de pesquisa e documentos, e analisados qualitativamente. Os resultados da investigação realizada revelam que a participação na monitoria possibilitou a apropriação de recursos tecnológicos pelas monitoras ao articular um conjunto de ações que favorecem a construção de conhecimentos tecnológicos e pedagógicos de forma crítica e reflexiva.

Palavras-chave: formação do professor, tecnologias digitais, monitoria, ensino de línguas, ensino superior.

GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa. Monitoria no curso de Letras: práticas mediadas pelas novas tecnologias. Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

ABSTRACT

In this dissertation, a case study of ethnographic nature was conducted in the context of teaching monitoring with two groups of an undergraduate program in Languages that incorporate teaching practices mediated by digital technologies with the use of an online environment built on the Moodle platform in Letras 2.0/UFRJ. This project is developed by the research group in Language, Education and Technology at School of Languages and Literature of the Federal University of Rio de Janeiro (LingNet/UFRJ), in which this dissertation is inserted. It aims investigates pre-service teacher education for the use of digital technologies in the context of this monitoring. It also aims to identify the contributions of using a digital component in monitoring activities for the education of these future teachers. The research is based on teacher education for the use of digital technologies (BELLONI, 1999; GERALDINI, 2003; MILL, 2010; PAIVA, 2013; SILVA, 2010; TAVARES, 2007; VALENTE, 1999; etc.), teacher education as reflexive professionals (CELANI, 2010; GOMEZ, 1992, SCHÖN, 1987, 1992, etc.), digital literacy (BUZATO; 2006, FREITAS, 2010B, etc.) and collaborative practice (MAGALHÃES, 1998, etc.). The data were generated by means of ethnographic instruments such as observation and audio register of meetings and interviews, research diary and documents, and analyzed qualitatively. The results show that the participation in monitoring enabled the appropriation of technological resources as the monitors articulated a set of actions that favor the construction of technological and pedagogical knowledge in a critical and reflexive manner.

Keywords: teacher education, digital technologies, monitoring, language teaching, higher education.

Lista de Quadros

Quadro 1: Teses e dissertações sobre monitoria defendidas no Brasil entr	e 2008 e
2013	38
Quadro 2: Estratégias utilizadas para incorporar as tecnologias na form	nação de
professores segundo Kay (2006)	48
Quadro 3: Participantes do Projeto Letras2.0/UFRJ (cf. VITER, 2013)	61
Quadro 4: Instrumentos de geração de dados utilizados na pesquisa e re-	spectivos
objetivos	87

Lista de Figuras

Figura 1: Estrutura da interface inicial de um curso na plataforma on-line do Projet	tc
Letras2.0 (VITER, 2013, p.59)6	32
Figura 2: Visão geral da página de abertura do ambiente on-line da disciplina Inglê	ŝÉ
16	34
Figura 3: Tópico introdutório do ambiente on-line da disciplina Inglês I6	35
Figura 4: Tópico 1 do ambiente on-line da disciplina Inglês I6	35
Figura 5: Tópico 2 do ambiente on-line da disciplina Inglês I6	36
Figura 6: Exemplo de exercício elaborado com o software Hot Potatoes no tópico	2
do ambiente on-line da disciplina Inglês I6	36
Figura 7: Tópico 3 do ambiente on-line da disciplina Inglês I6	37
Figura 8: Glossário colaborativo elaborado no tópico 3 do ambiente on-line d	sk
disciplina Inglês I6	8
Figura 9: Tópico 4 do ambiente on-line do curso Inglês I6	36
Figura 10: Exemplo de exercício elaborado com o software Hot Potatoes no tópico	4
do ambiente on-line da disciplina Inglês I6	39
Figura 11: Tópico 5 do ambiente on-line da disciplina Inglês I6	39
Figura 12: Tópico 6 do ambiente on-line da disciplina Inglês I7	7 C
Figura 13: Tópico 7 do ambiente on-line da disciplina Inglês I	7 C
Figura 14: Glossário colaborativo elaborado no tópico 7 do ambiente on-line d	sk
disciplina Inglês I7	7 1
Figura 15: Tópico 8 do ambiente on-line da disciplina Inglês I7	72
Figura 16: Questionário de avaliação do curso constante7	73
do tópico 8 do ambiente on-line da disciplina Inglês I7	73
Figura 17: Tópico 9 do ambiente on-line da disciplina Inglês I7	⁷ 4
Figura 18: Visão geral da página de abertura do ambiente on-line da disciplin	าล
Inglês IV7	75
Figura 19: Tópico introdutório do ambiente on-line da disciplina Inglês IV7	7 6
Figura 20: Tópico 1 do ambiente on-line da disciplina Inglês IV7	7 6
Figura 21: Tópico 2 do ambiente on-line da disciplina Inglês IV	7 6
Figura 22: Tópico 3 do ambiente on-line da disciplina Inglês IV	7

Figura 23: Tópico 4 do ambiente on-line da disciplina Inglês IV	78
Figura 24: Tópico 5 do ambiente on-line da disciplina Inglês IV	78
Figura 25: Questionário de avaliação do curso constante do tópico 5 do	ambiente
on-line da disciplina Inglês IV	79

Lista de Siglas

AVA Ambiente virtual de aprendizagem

CMC Comunicação mediada por computador

CLAC Curso de línguas aberto àcomunidade

LA Linguística Aplicada

EaD Educação a distância

LingNet/UFRJ Núcleo de pesquisas Linguagem, Educação e Tecnologia

Educom Projeto Educação com Computadores

SEED Secretaria de Educação a Distância

ProInfo Programa Nacional de Informática na Educação

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

LMS Learning Management System

TICs Tecnologias de Informação e Comunicação

NTICs Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

MOODLE Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

Sumário

Agradecimentos	6
Lista de Quadros	12
Lista de Figuras	13
Lista de Siglas	15
1 INTRODUÇÃO	19
2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS	25
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE	25
2.1.1 Concepções sobre a formação docente	26
2.1.1.1 O paradigma da racionalidade técnica	27
2.1.1.2 A perspectiva crítico-reflexiva	28
2.1.1.3 A lógica do mercado aplicada à educação	30
2.1.2 A formação do professor como profissional reflexivo	31
2.1.3 Estratégias para formação inicial do professor	34
2.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA USO DAS TECNOLOGIAS DIGI	
	40
2.2.1 Novas competências para aprender e ensinar	43
2.2.2 A integração das novas tecnologias aos currículos	45
2.2.3 O favorecimento de práticas colaborativas pelas dinâmicas dos meiodigitais	
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	54
3.1 OBJETIVOS E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	54
3.2 CONTEXTO DE PESQUISA E PARTICIPANTES	60
3.2.1 O Projeto Letras 2.0/UFRJ	60
3.2.2 Ambiente on-line da disciplina Inglês I	63
3.2.3 Ambiente on-line da disciplina Inglês IV	74
3.2.4 Os participantes	80

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS	83
3.3.1 Observação e registro em áudio das reuniões de monitoria	83
3.3.2 Entrevistas	84
3.3.3 Diário de pesquisa	86
3.3.4 Documentos	87
3.4 Procedimentos para análise dos dados	88
4 RESULTADOS	91
4.1 RESPOSTAS À PERGUNTA DE PESQUISA I	92
4.1.1 Reconhecer a viabilidade e a relevância da EaD on-line	92
4.1.2 Usar ferramentas digitais para fins didáticos	94
4.1.3 Acompanhar o desenvolvimento dos alunos nas atividades on-line	105
4.1.4 Interagir com alunos por chat, fórum e e-mail	106
4.1.5 Refletir sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais	108
4.1.6 Refletir sobre os papéis do professor nos ambientes on-line e preser	
4.2 RESPOSTAS À PERGUNTA DE PESQUISA II	113
4.2.1 Prática colaborativa	114
4.2.2 Reuniões semanais de planejamento e avaliação	118
4.2.3 Oficinas	119
4.2.4 Interação com a assessora (por e-mail)	121
4.3 RESPOSTAS À PERGUNTA DE PESQUISA III	123
4.3.1 Oferta de oportunidade privilegiada de aprendizagem	123
4.3.2 Aplicação em outros contextos do que é aprendido na monitoria	129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
Anexos	146
Anexo 1 – Edital do Programa de Monitoria de 2013	147
Anexo 2 – Resolução CEG/2004 – Normas para a monitoria	150

Anexo 3 – Plano da monitoria	154
Anexo 4 – Relatório de atividades do monitor bolsista	156
Anexo 5 – Relatório de atividades do monitor voluntário	160
Anexo 6 - Termo de Consentimento de Pesquisa	164

1 INTRODUÇÃO

As transformações em curso no mundo contemporâneo levam professores a se defrontarem com exigências de ordens diversas ao incorporarem as tecnologias de informação e comunicação (TICs) às suas práticas pedagógicas. Educadores precisam interagir com os recursos tecnológicos e aprender a explorá-los de forma crítica e reflexiva, tendo, dessa forma, condições de fazer uso desses recursos atribuindo-lhes funções e objetivos adequados aos propósitos educacionais (GERALDINI, 2003). Para tanto, o professor deve apoiar-se em suporte teórico e metodológico para entender por que e como integrar tecnologia e pedagogia (VALENTE, 2003), além de refletir sobre seu uso no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

A utilização das mídias digitais na educação traz mudanças significativas no papel do professor e do aluno, uma vez que elas possibilitam que a interação entre professor-aluno aconteça em espaço diferente da sala de aula e em tempos diferentes. Além de modificar a relação espaço-tempo, o uso das tecnologias digitais também transforma o modo de se organizar, de produzir e de fazer ciência e inaugura novas maneiras de se comunicar e de veicular informação (GERALDINI, 2003, p. 2), afetando o processo de ensino-aprendizagem. O uso da tecnologia digital, principalmente da internet, possibilita o acesso à informação de forma mais rápida e mais ampla, enriquece o processo de aprendizagem e a interação com o conteúdo, uma vez que é possível agregar imagens, ícones, sons a atividades que se pretende trabalhar. Além disso, a diversidade de tipos de interação proporcionada pelas ferramentas pedagógicas favorece uma abordagem mais colaborativa e mais centrada no aluno, instigando-o a desempenhar um papel mais ativo em sua interação com o conteúdo.

Ao possibilitar a combinação de materiais diversos, tornando disponível grande quantidade de informação e integrando textos, imagens, animação, sons, etc., a hipermídia desafia os paradigmas instrucionais que foram desenvolvidos no mundo dos materiais impressos (STAHL, 1997). Na concepção de Mason (1995), a tecnologia influencia a educação de três formas significativas: (1) o aumento da disponibilidade da informação requer novas estratégias de pesquisa; (2) a

aprendizagem sobre tecnologia deve ser integrada ao currículo; e (3) aprender a usar tecnologia para aprender envolve novas habilidades metacognitivas.

Para Moran (1998), o ensino mediado pelas novas mídias também traz questionamentos para as relações convencionais entre professores e alunos. Para o autor, o novo professor deve ser aberto ao diálogo, humano, valorizar a busca, o estímulo, o apoio e ser capaz de estabelecer formas democráticas de pesquisa e comunicação. Na definição dos novos papeis desempenhados por professores e alunos, Pacheco (1997) considera que professor e aluno tornam-se participantes de um "novo" jogo discursivo que não reconhece a autoridade ou os privilégios de monopólio da fala presentes nas relações de ensino-aprendizagem tradicionais, propiciando relações comunicativas e interpessoais mais simétricas. Já para Azevedo (2005), o novo papel do professor deve ser entendido como o de "animador" de uma comunidade de aprendizes, que proporciona ao aluno a oportunidade de desenvolver seu potencial.

Frente a essa situação, os educadores são desafiados a buscar novos referenciais para entender e explorar o universo tecnológico, a fim de se apropriar das potencialidades de uso que as ferramentas digitais oferecem para ampliar oportunidades de aprendizagem (GERVAI, 2007). Segundo Behrens (2010), nessa nova visão, um dos maiores impasses é o eixo da ação docente, que deve passar da ênfase no *ensinar* para o *aprender* no processo educativo

Apesar das intensas discussões em torno do uso das novas tecnologias na área educacional, sua introdução nessa área não é recente. No Brasil, políticas públicas de incentivo à inserção da Informática na Educação se iniciaram com a criação, em 1983, do projeto Educação com Computadores (EDUCOM), projeto interdisciplinar que reuniu profissionais da rede pública de ensino e de universidades federais com a finalidade de investigar novas abordagens pedagógicas envolvendo o uso de tecnologias e desenvolvimento de aplicativos educacionais (OLIVEIRA, 2007). Outro marco importante foi a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), em 1996, e o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), lançado inicialmente em 1997, que trouxeram novas perspectivas para o desenvolvimento de ações governamentais voltadas para EaD.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/1996, posteriormente regulamentada pelos Decretos 5.622/2005 e 6303/2007, reconhece e determina o incentivo à oferta de Educação a Distância em todos os níveis e modalidades de

ensino. As Portarias 2253/2001 e 4059/2004, do Ministério de Educação normatizaram a implantação de Educação a Distância (EaD) no Ensino Superior incluindo a possibilidade de transformação de até 20% da carga horária de cursos presenciais em não-presencial.

Apesar do desenvolvimento de pesquisas na área de formação de professores, sobretudo no tocante ao uso das tecnologias, ainda percebe-se a dificuldade de os professores se apropriarem criticamente das novas tecnologias (BEHRENS, 2010). Nos últimos anos, várias pesquisas na área da Linguística Aplicada têm investigado a inserção das tecnologias na área educacional. Grupos de pesquisa como o Lingnet/UFRJ - Linguagem, Educação e Tecnologia (www.lingnet.pro.br) – do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada (PIPGLA) da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), âmbito no qual esta pesquisa foi realizada, tem se dedicado interativos e práticas discursivas investigar processos em multimediáticos e digitais, especialmente em contextos de ensino e aprendizagem. Temas como interação e mediação em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), engajamento em disciplinas on-line, formação de comunidades de práticas, uso da modalidade semipresencial, formação de professores para uso das tecnologias digitais e apropriação tecnológica também são alguns dos tópicos que perpassam as pesquisas realizadas pelo grupo.

Formar docentes para atuar em contexto on-line é a chave fundamental no processo de introdução das tecnologias na educação, principalmente quando o objetivo a ser alcançado é a qualidade na aprendizagem (MASETTO, 2010; BEHRENS, 2010; BELLONI, 1999). A mudança para ambientes midiatizados exige novas habilidades dos docentes e a compreensão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem mediado para que o professor saiba como transpor sua prática na sala de aula convencional para a sala de aula virtual. De acordo com Kenski (2003, p. 76), as inovações tecnológicas "impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens". Isso implica um novo olhar para a formação de professores. Esta deve proporcionar ao professor novas possibilidades de atuação, fazendo com que, no processo de formação, o professor vivencie situações de ensino-aprendizagem mediadas pelas tecnologias de informação e

comunicação, criando, dessa forma, condições para que o professor perceba novas possibilidades de uso das tecnologias dentro de um contexto educacional real.

Diante dessa constatação e visando indicar novos caminhos e possibilidades para a questão da formação docente, esta pesquisa tem por objetivo investigar como se dá o processo de formação inicial de professores para uso das tecnologias digitais no contexto da monitoria de duas disciplinas de língua inglesa de uma universidade pública federal e quais as contribuições para a formação desses futuros professores ao utilizarem um componente digital em suas atividades de monitoria.

Para tanto, a presente pesquisa busca responder às seguintes questões:

- 1. O que os graduandos (professores em formação) aprendem sobre o uso das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de línguas ao serem monitores de uma disciplina de língua inglesa no âmbito do Projeto Letras 2.0/UFRJ?
- 2. Como os monitores aprendem a utilizar as tecnologias digitais no ensinoaprendizagem de línguas no referido contexto?
- 3. Na perspectiva dos monitores, como a monitoria contribui para sua formação docente?

Dessa forma, espera-se contribuir para as pesquisas na área de formação inicial de professores (especialmente de línguas) que, cada vez mais, são solicitados a atuar em contextos mediados por tecnologias digitais. De modo particular, espera-se também colaborar para a discussão da monitoria em disciplinas de Graduação como contexto de formação inicial docente e para a inclusão, de forma planejada, sistemática e crítica, de práticas mediadas pelas tecnologias digitais nessa monitoria de modo a ampliar e aprimorar o trabalho já desenvolvido pelos monitores tradicionalmente. Destaque-se ainda que, ao buscar compreender práticas e processos envolvidos na monitoria do contexto investigado, pretende-se também incentivar os próprios monitores e a professora das disciplinas que os orienta a refletir criticamente sobre as atividades de monitoria.

Com vistas a atingir os objetivos propostos, esta pesquisa foi organizada da seguinte forma: (a) um capítulo de revisão de literatura sobre a formação de professores de modo geral e mais especificamente sobre a formação de professor

para uso das tecnologias; (b) um capítulo de metodologia de pesquisa; (c) um capítulo de análise e discussão dos dados de pesquisa e (e) um capítulo para considerações finais.

Após este primeiro capítulo de introdução, no segundo capítulo, intitulado "Monitoria no curso de Letras: práticas mediadas pelas novas tecnologias" apresento o referencial teórico adotado nesta pesquisa. O capítulo foi dividido em três seções. Na primeira seção (2.1), focalizo as transformações ocorridas no processo de formação docente ao longo dos últimos 40 anos, apontando brevemente as diferentes abordagens que predominaram em cada época, retomando o papel do professor em cada uma delas. Destaco ainda a formação dos professores como profissionais reflexivos (GOMEZ, 1992, SCHÖN, 1987, 1992; CELANI, 2010) com a qual me identifico neste estudo. As razões encontram-se na sua noção da prática como eixo norteador para o ensino reflexivo, num processo de articulação entre teoria e prática.

Na segunda seção (2.2), pautada nos estudos de Paiva (2013), Mill (2010), Silva (2010), Tavares (2007), Geraldini (2003); Belloni (1999), Valente (1999); abordo a formação de professores para uso das tecnologias digitais e a complexidade dessa formação devido à mudança do paradigma educacional. Com base nos trabalhos de Kay (2006) e Freitas (2010), focalizo ainda a necessidade de integrar as tecnologias à formação de professores. Além disso, apresento o letramento digital (FREITAS, 2010B; BUZATO, 2006) e a prática colaborativa (MAGALHÃES, 1998) como processos de formação docente.

O terceiro capítulo é destinado à descrição detalhada da metodologia de pesquisa adotada nesta dissertação. Esse capítulo divide-se em quatro seções. Na primeira seção (3.1), retomo os objetivos da investigação realizada e as questões que a nortearam e também caracterizo minha pesquisa como estudo de caso de base etnográfica regido pelo paradigma qualitativo, além de justificar minha escolha metodológica. O contexto da pesquisa e os participantes são descritos na segunda seção (3.2). Na seção (3.3), descrevo os instrumentos utilizados na pesquisa – observação e registro em áudio das reuniões de monitoria, entrevistas, diário de pesquisa – e os procedimentos adotados para a geração de dados. Na seção (3.4), finalizo o capítulo com a apresentação dos procedimentos para análise de dados.

No quarto capítulo, apresento a análise e discussão dos dados da investigação, buscando responder às perguntas de pesquisa. Na primeira seção

(4.1), a fim de responder à primeira pergunta de pesquisa (O que os graduandos (professores em formação) aprendem sobre o uso das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de línguas ao serem monitores de uma disciplina de língua inglesa no âmbito do Projeto Letras 2.0/UFRJ?), são apresentadas e analisadas as visões dos participantes da pesquisa sobre o que as monitoras aprendem sobre o uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de línguas. A segunda seção (4.2) tem por objetivo responder à segunda pergunta de pesquisa (Como os monitores aprendem a utilizar as tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de línguas no referido contexto?). Nessa seção, busco identificar quais estratégias foram utilizadas na formação das monitoras e qual a percepção das monitoras sobre o processo de formação. Na terceira e última seção (4.3), procurando responder à terceira pergunta de pesquisa (Na perspectiva dos monitores, como a monitoria contribui para sua formação docente?), procuro conhecer a perspectivas dos participantes sobre as possíveis contribuições que o processo de formação docente para uso das tecnologias digitais, no âmbito da monitoria, veio a trazer para as monitoras.

No quinto capítulo, concluo o estudo apresentando os comentários finais a respeito desta pesquisa. Retomo os objetivos e procedimentos da pesquisa, discuto os resultados e apresento suas implicações pedagógicas. Além disso, indico limitações da investigação, bem como sugestões para futuras pesquisas.

Nos anexos, encontram-se o edital do programa de monitoria, normas para monitoria, relatório de atividades de monitoria e a autorização para pesquisa.

2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Este capítulo tem por objetivo apresentar o arcabouço teórico que serviu de base à presente pesquisa. Como desejo analisar o processo de formação inicial de professores para o uso das novas tecnologias (NTICs) no ensino-aprendizagem de línguas, organizei este capítulo em duas diferentes seções onde busco abordar os principais tópicos relacionados ao escopo da investigação.

Na primeira seção (2.1), abordo a formação do professor de modo mais amplo. Apresento uma visão geral das concepções sobre a formação docente na subseção 2.1.1, que prossegue em um breve histórico dos paradigmas sobre formação do professor predominantes em períodos mais recentes no Brasil, descritos nas subseções: 2.1.1.1 que aborda o paradigma da racionalidade técnica; 2.1.1.2 que destaca a perspectiva crítico-reflexiva; 2.1.1.3 que discute a lógica do mercado aplicada à educação. A seguir, discuto a formação do professor como profissional reflexivo na subseção 2.1.2 e as estratégias para a formação inicial do professor na subseção 2.1.3.

Na segunda seção (2.2), focalizo a formação do professor para uso das tecnologias digitais. Para tanto, abordo, na subseção 2.2.1, as novas competências para aprender e ensinar requeridas pela era digital, prossigo discutindo a questão da integração das novas tecnologias aos currículos (na subseção 2.2.2) e encerro a seção apontando o favorecimento das práticas colaborativas pelas dinâmicas dos meios digitais.

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE

Nas últimas décadas, a formação de professores tem sido um tema recorrente em pesquisas e debates. Diferentes propostas, em diversas épocas e sob diversos aspectos, foram apresentadas para o processo de formação de professores (FREITAS, 2002, p. 137). Há uma mudança significativa na forma de se compreender o que é ser professor e o seu papel social. A docência pode ser entendida sob o enfoque da orientação acadêmica, técnica, tecnológica, prática ou crítica (SCHÖN, 1987, 1992; GRIMMETT, 1988; FEIMAN-NEMSER, 1990;

PENNINGTON, 1990; ZEICHNER, 1990; WALLACE, 1991; NÓVOA, 1992; GÓMEZ, 1992). É importante perceber que a formação de professor está inserida nos processos históricos e sociais pelos quais passou ou passa a humanidade. Assim, é preciso compreender os "significados nas práticas de formação docente entremeados aos modos como a existência humana molda e é moldada no mundo do trabalho material-simbólico, da atividade instrumental-intelectual, das práticas políticas, sociais e culturais" (FREITAS, 2002, p. 100).

Mesmo assim, as políticas públicas formativas vêm se mostrando precárias na "preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país" (SAVIANI, 2009, p. 148), o que justifica prosseguir estudos sobre o tema a fim de compreender as mudanças na formação do professor e evidenciar a necessidade de formação diante das transformações culturais nos modos de se comunicar e de aprender possibilitados pelos recursos tecnológicos, percebendo o professor como agente transformador da realidade que não pode ficar alheio a esse novo cenário social.

Ao buscar a compreensão dos fenômenos relacionados à formação do professor, é necessário voltar na História para entender as transformações pelas quais a formação docente passou. Assim sendo, na próxima subseção, apresento algumas das concepções que embasaram a formação docente.

2.1.1 Concepções sobre a formação docente

Quando pensamos em formação docente é relevante definir qual deve ser o perfil profissional almejado para o professor. Podemos afirmar que uma vez que a construção teórica do modelo de formação profissional do professor é planejada a partir de expectativas definidas pelas necessidades da sociedade para esse profissional (Kincheloe, 1997), o perfil profissional esperado de um docente geralmente é delimitado pelo próprio modelo de formação no qual ele se encontra inserido.

No entanto, essa formação deve ser pensada de modo que o educador seja capaz de refletir sobre a realidade na qual esteja inserido, visto que, a partir do momento que elucida suas inquietudes e/ou contradições, ele estará apto para ser um agente transformador do seu contexto de atuação. Convém ressaltar que o tema

é complexo, pois inúmeros autores abordam essa temática (GIMENEZ; MATEUS, 2009; FREITAS, 2002; MAGALHÃES, 1998; GOMÉZ, 1992; NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1987) e, justamente por isso, a perspectiva de cada autor predominará na formação dada ao professor.

As discussões sobre a formação do professor estão inseridas nas constantes transformações que a sociedade vem passando. Assim sendo, a seguir, torna-se relevante apresentar algumas concepções no processo de formação docente.

2.1.1.1 O paradigma da racionalidade técnica

A formação docente nas décadas de sessenta e setenta foi caracterizada pelo paradigma positivista: os currículos eram pautados no domínio de habilidades que, naquele momento, eram necessárias para as novas demandas de mão de obra na sociedade (GIMENEZ; MATEUS, 2009). Nessa perspectiva, a educação era vista como investimento racional, centrada na concepção tecnicista, no qual o homem não era visto como um indivíduo constituído sócio-historicamente, mas como um fator de produção, como força de trabalho (COVRE, 1983). Na racionalidade técnica, o ensino é entendido como "atividade meramente instrumental, voltada à solução de problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas" (GERALDINI, 2003, p. 41).

A formação de professores não tinha como preocupação a qualidade da formação docente, mas, sim, a instrumentalização técnica, concebida como um fim em si mesma e considerada como um elenco de procedimentos a serem dominados a fim de suprir a demanda necessária de professores a serem formados para atender o mercado de trabalho (GERARDI, 2010, p. 23). Conforme explicita Magalhães (2002, p. 41), nesse modelo de formação, "primeiro o professor aprende o conteúdo para depois aplicá-lo em sua sala de aula, na maioria das vezes, de forma descontextualizada, como se a realidade social se encaixasse em esquemas pré-estabelecidos".

Nesse contexto, o principal foco da formação docente recaía na seleção e organização de conteúdos que supostamente seriam aplicáveis a qualquer contexto, desvinculados de uma prática social problematizadora, sendo o professor

meramente um executor de tarefas preestabelecidas por pessoas consideradas especialistas da área (GIMENEZ; MATEUS, 2009).

O viés da racionalidade técnica guiava a abordagem reducionista e unidimensional da formação docente, priorizando o atendimento aos princípios de eficiência e da produtividade: "o perfil dos profissionais da educação passou a ser definido em função da relação entre os comportamentos de professores bem sucedidos e os resultados na aprendizagem de seus alunos" (MATEUS, 2005, p.107-108). Levando para a educação a mesma lógica empregada no mundo do trabalho industrial, tal postura reforçava o caráter instrumental da formação do professor.

Em contrapartida a racionalidade técnica, surge o pensamento de um profissional crítico que rompe com o tecnicismo imposto ao professor, como abordado na próxima subseção.

2.1.1.2 A perspectiva crítico-reflexiva

Os anos oitenta foram marcados pelo rompimento com o paradigma tecnicista que prevalecia até então, fazendo surgir uma nova concepção de formação que criticava a educação profissionalizante fundamentada no racionalismo técnico (GIMENEZ; MATEUS, 2009).

As lutas e reivindicações dos professores por uma formação mais ampla e de qualidade ganhava relevância e o professor passava a ser considerado como um sujeito histórico que constrói conhecimento, age no mundo e ocupa um lugar de poder (GIMENEZ; MATEUS, 2009). As pesquisas trouxeram novas concepções a respeito da formação docente onde os estudos tinham interesse em melhor conhecer os processos cognitivos de construção dos saberes e de tomada de decisões em contextos de prática docente (GIMENEZ; MATEUS, 2009, p. 116).

Essas propostas deixavam transparecer a demanda por docentes que se constituíssem em profissionais comprometidos com o desenvolvimento da consciência crítica, capazes de enfrentar e resolver as contradições reais no mundo, com vistas a transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (GIMENEZ; MATEUS, 2009).

Esse novo enfoque sobre a formação do professor objetivava superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciatura, buscando

alcançar a democratização das relações de poder no interior da escola (FREITAS, 2002), rompendo, dessa forma, com a concepção tecnicista do período anterior. Para que fosse possível alcançar essa ruptura, Gómez (1992, p. 110) propôs uma perspectiva mais aberta e flexível da formação docente, sugerindo que "a criação e construção de uma nova realidade obrigam a ir para além das regras, factos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis".

As ideias que inspiraram essa visão de educação deram destaque à formação do professor como profissional reflexivo (SCHÖN, 1987), capaz de lidar com as complexidades, incertezas e conflitos da sala de aula. O modelo de formação do professor reflexivo é uma proposta que tem como ponto central a construção do conhecimento por meio da reflexão na e sobre a prática de ensinar (GOMÉZ, 1992; SCHÖN, 1987, 1992;).

Essa tendência busca repensar a qualidade do ensino e a importância do papel do professor para implementação de mudanças no contexto escolar. A partir de um novo entendimento da prática docente, Schön (1987,1992) propõe uma formação pautada na reflexão a partir de situações práticas reais, onde se tem a possibilidade de questioná-las, confrontá-las e refletir sobre elas, desafiando o professor a assumir cada situação como uma situação singular que excede a explicação racional. Para Schön (1987,1992), a prática reflexiva não exclui a teoria, mas deve considerar o contexto em que se dá o processo de ensino-aprendizagem e os sujeitos envolvidos no processo.

A prática reflexiva simboliza a busca que o professor faz para se aperfeiçoar, pois a complexidade das relações na sala de aula exige constante análise e reestruturação. A reflexão crítica sobre a experiência promove uma tomada de consciência em relação aos pressupostos que limitam a ação docente a aplicação de técnicas. Utilizando a terminologia de Paulo Freire (1997), a postura reflexiva contribui para uma prática emancipatória. Assim, a formação reflexiva é vista como um dos princípios fundamentais para que o professor, tendo como base sua própria experiência, aprenda e aperfeiçoe sua profissão, questione e posicione-se criticamente diante de premissas éticas que distorçam sua atuação. O profissional reflexivo estaria assim habilitado a construir e reconstruir sua ação.

A políticas educacionais impostas aos professores muitas vezes visam somente à atender as necessidades da sociedade de forma quantitativa e não qualitativa (GERARDI, 2010), como focalizado na subseção a seguir.

2.1.1.3 A lógica do mercado aplicada à educação

A formação do professor ganha novos contornos nos anos noventa. A "Década da Educação", segundo Freitas (2002, p. 141), teve como uma de suas principais características a criação de "bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos" (FREITAS, 2002, p. 142). Tendo como meta melhorar a qualidade da educação, as reformas educativas contemplaram os critérios de regulação, avaliação e premiação da educação. Essas medidas se apresentavam como "alternativas para a dinamização dos sistemas de ensino, pela redução de investimentos públicos, pela flexibilização e pelo aligeiramento nos programas de formação" (GIMENEZ; MATEUS, 2009, p. 117).

Tais políticas "educacionais" vão ao encontro dos interesses capitalistas do mercado, atribuindo, novamente, à educação a função de adaptar a sociedade ao modelo econômico de produção. Dessa forma, o processo educacional torna-se uma mercadoria que, nas palavras de Gentili (1996), é entendido como um processo de "mcdonaldização da escola", o qual influencia também a formação de professores uma vez que:

> As políticas de formação de docentes vão se configurando como pacotes fechados de treinamento, planejados de forma centralizada, sem participação dos grupos de professores envolvidos e apresentando uma alta transferibilidade (GENTILI, 1996, p. 34).

O que se pode perceber é que os programas implantados pelo governo e as concepções de educação e trabalho presentes neles, como a aceleração na formação superior de professores, propiciada pela Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), a lei nº 9.294, de 20 de dezembro de 1996, contribuíram para uma formação atrofiada dos profissionais da educação.

Com essas modificações, o trabalho do professor foi reduzido ao domínio de conteúdos que focalizava o desenvolvimento de habilidades e competências em detrimento de uma verdadeira formação de caráter científico-acadêmica geradora de autonomia pessoal e de visão crítica (GERARDI, 2010, p. 21).

Na próxima subseção, será discutida a formação reflexiva do professor como um procedimento que valoriza a reflexão no processo de formação profissional.

2.1.2 A formação do professor como profissional reflexivo

Para Schön (1987), o profissional, ao exercer sua atividade, faz uso de sua competência teórica, prática e criativa para a solução de diferentes questões em contextos diversos. Diante de uma situação problema, o professor reflexivo deve assumir a situação como um estímulo para pesquisar e apontar caminhos para a ação. Assim, o autor formula sua perspectiva em torno de quatro aspectos: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1987, 1992).

O conhecimento na ação é um conhecimento "espontâneo, intuitivo, experimental" (SCHÖN, 1992, p.82) que se baseia em experiências já vivenciadas. O conhecimento na ação caracteriza-se pelo saber fazer que os profissionais desenvolvem durante a execução de uma tarefa. É um saber implícito revelado por meio de práticas cotidianas que a pessoa realiza automaticamente, sem existir qualquer reflexão sobre esses mesmos automatismos, conforme exemplificado por Schön a respeito do tema:

> Conhecimento quotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, que arranja uma bicicleta ou uma motocicleta ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares. ...como os leiteiros que atendiam as encomendas numa fábrica de Nova York.dispunham as garrafas de leite nos caixotes. Descobriu que os leiteiros experientes o faziam muito mais rápidamente do que as pessoas que tinham acabado a escola há pouco tempo, apesar destes terem mais habilitações académicas. (SCHÖN, 1992, p.82-83)

Na continuidade do processo reflexivo, tem-se a reflexão na ação que, segundo Schön (1987,1992), acontece simultaneamente à própria ação. O professor reflete sobre a situação problema, buscando a partir do diálogo com a realidade problemática uma interpretação para o que está ocorrendo naquele momento. Para Schön, ele faz uma reflexão na ação. Nesta etapa ocorre a confrontação entre as convicções implícitas do profissional e suas crenças com a situação prática, gerando um processo dialético que possibilita a construção de novas teorias e a reformulação da ação. Segundo Gómez (1992):

> É um processo de reflexão "sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação" (GÓMEZ, 1992, p. 104).

Ainda a respeito da reflexão na ação, Schön afirma que:

Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e actuar como uma espécie de detective que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas (SCHÖN, 1992, p. 82).

Assim, a reflexão na ação conduz o professor a questionamentos e incertezas pela diversidade de alternativas que podem surgir em seu diálogo com as situações problemáticas. É preciso deixar-se surpreender pelo aluno e permitir-se ficar confuso. Essa atitude de reconhecer o valor da confusão e da incerteza possibilitará ao professor questionar o saber estabelecido na sequência de pesquisas e tido como certo, além de questionar-se a si próprio.

Já a reflexão sobre a ação acontece de forma retrospectiva. Há um distanciamento da situação prática, o que permite analisá-la sob diferentes ângulos, reconsiderar os procedimentos utilizados e atribuir-lhe outros sentidos.

Por fim, um outro momento do processo de reflexão do docente no contexto de sua formação inicial e continuada é a reflexão sobre a reflexão na ação, ou seja, refletir sobre o que foi refletido. É o momento em que o professor busca a compreensão crítica dos esquemas de pensamento e representações que pautaram sua ação, assim, segundo Schön: "Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos" (SCHÖN, 1992, p. 83). O professor torna-se investigador de sua prática, analisando-a independente de teorias, para desenvolver novas formas de pensar, entender e agir diante dos problemas. Trata-se de um conhecimento emancipatório, que analisa o conhecimento na ação e a reflexão na ação.

A respeito da visão da formação do professor como profissional reflexivo proposta por Schön, Celani (2010) reforça o caráter prático almejado para a formação docente por essa abordagem ao comentar:

> "A visão de Schön (1983, 1987) de reflexão, "na ação" e "sobre a ação", oferece um arcabouço útil para se explorar as possibilidades de transformações nas representações dos professores relativas a ensinar e aprender (...) pois está orientada para a solução de problemas e a criação de hipóteses. A reflexão, no contexto educacional envolve a substituição do conhecimento pedagógico por perguntas que decorrem da prática pedagógica (...). O processo reflexivo não acontece sozinho. É, na verdade, um trabalho ativo, consciente, que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso." (CELANI, 2010, p. 25-26).

Os estudos de Schön (1986, 1992) discutem a dicotomia entre teoria e prática por vezes existente no processo de formação e a supervalorização que as universidades outorgam aos conhecimentos teóricos em detrimento dos conhecimentos práticos, atribuindo somente à teoria a solução de problemas de ordem prática. A formação do professor reflexivo propõe uma nova relação entre teoria e prática, superando o paradigma da racionalidade técnica e buscando, de forma dialética, a interação entre os conhecimentos teóricos e a prática (GÓMEZ, 1992; SCHÖN, 1992).

Em sua preocupação em reformular as bases do ensino profissionalizante, Schön retoma a ideia do practicum ao observar que nas instituições de formação artística a aprendizagem se dá com uma forte presença da prática, ou seja, o aluno aprende fazendo. Um tutor acompanha o aluno em situações de prática orientada e quando necessário interfere no processo por meio de diálogos ou ações. Com essa observação, Schön, em sua proposta, desloca o foco da teoria para valorizar os saberes construídos a partir da prática como fonte de conhecimento. (SCHÖN, 1992).

Na proposta de formação do professor reflexivo, a relação dialética entre teoria e prática adquire papel de suma importância para o desencadeamento do processo reflexivo. O professor em seu fazer cotidiano produz conhecimento com base em sua prática docente. Essa atitude acontece de forma empírica, sem sistematização de sua ação. O processo reflexivo busca compreender os meios pelos quais os docentes enfrentam os problemas da sala de aula, interroga e analisa sua prática, utiliza teorias e constrói uma forma de compreensão e interpretação da realidade.

Gómez (1992) entende que o processo reflexivo exige uma imersão consciente na própria experiência, nas palavras do autor "um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos". Para interpretar a realidade em que vive e organizar a própria experiência é preciso considerar a integralização do conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico. Neste sentido, pode-se considerar a reflexão na prática não como um ato isolado, independente das relações sociais, mas como um processo dialógico entre teoria e prática, pensamento e ação, que irá interferir, de forma consciente, na prática.

O professor reflexivo deve atuar "experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com a mesma realidade" (GÓMEZ, 1992, p.110) a fim de construir um novo saber que vai além das teorias estabelecidas. É no diálogo reflexivo com a prática que se dá a ressignificação da realidade, abrem-se novos espaços de conhecimento e experiência. Para Gómez (1992) o que se pretende construir é a "capacidade de intervir de forma competente em situações diversas" (GÓMEZ, 1992, p.112). Para isto, o profissional precisa estar disposto a reconhecer os problemas da realidade onde atua.

Em síntese, a proposta reflexiva visa a valorizar a ação do professor reconhecendo-a como fonte de saber, pois é o diálogo e a reflexão que esse profissional faz com as diversas situações existentes em sala de aula que o leva a se libertar de ações mecanizadas que o levam somente a reprodução automática de sua competência prática e das rotinas institucionalizadas da escola.

A prática como eixo norteador para o ensino reflexivo valoriza o conhecimento construído diante das diferentes tensões vivenciadas pelos professores e busca desenvolver nesses profissionais a conscientização de seus saberes práticos e levá-los a assumir papel central na investigação de sua prática, a fim de dar sentido a sua ação. Nesse processo reflexivo, a articulação entre teoria e prática, superando a relação mecânica e linear do racionalismo técnico e alcançando uma perspectiva dialética, resultaria numa formação de professores mais críticos e criativos e em constante exercício de interpretação da vida social (GÓMEZ, 1992)

Na busca por uma formação que prepare os professores, sob uma perspectiva crítico-reflexiva, para as mudanças que ocorrem no mundo, faz-se importante repensar sobre a formação pré-serviço, que é o foco desta pesquisa.

2.1.3 Estratégias para formação inicial do professor

Muitas instituições de formação de professores vêm buscando assegurar-se que seus currículos atendam às necessidades do mundo real da sala de aula na formação do futuro professor, buscando favorecer contextos em que práticas o mais próximas possível de cenários reais possam ser exercitadas pelos seus docentes em formação. No entanto, estudo realizado por Gatti e Barreto (2009) evidencia que os currículos dos cursos de formação de professor estabelecem pouca associação entre as disciplinas acadêmicas e a prática docente. Na visão de Pretto (1996,

p.100) "Não estão sendo formados os profissionais para o mundo que se está construindo ao tempo que as mudanças ocorrem de forma muito veloz e em grandes dimensões". Conforme aponta ainda Gómez (1992).

> É preciso reconhecer que o conhecimento teórico só pode orientar de forma muito limitada os espaços singulares e divergentes da prática, na medida em que, por um lado, a distância entre a investigação e o mundo da prática é muito grande, e por outro lado, o conhecimento científico básico e aplicado só pode sugerir regras de atuação para ambientes protótipos e para aspectos comuns e convergentes da vida escolar (GOMEZ, 1992,

O título VI, artigo 61, parágrafo primeiro da LDB prevê a associação entre teoria e prática na formação docente. A referida lei reforça a necessidade de proporcionar uma aproximação do aluno com a prática, uma vez que a teoria será ministrada no curso, em sala de aula, o qual proporcionará reflexão sobre a prática a fim de aperfeiçoá-la (BRASIL, 1996). Esse movimento entre teoria e prática vai ao encontro do pensamento de Schön (1992, p. 89) que entende que os futuros professores começam a praticar na presença de um professor-formador, num practicum reflexivo, em que o professor aprende fazendo e refletindo.

Nessa perspectiva, um novo currículo deve ser pensado a fim de formar professores críticos-reflexivos e que atuem como agentes de transformação social. É a partir desse repensar, que muitas pesquisas são desenvolvidas (GERARDI, 2010; GATTI; BARRETO, 2009; MAGALHÃES 2004; GERALDINI, 2003) com o propósito de investigar a realidade da formação docente a fim de transformá-la.

Para Tardiff (2002, p. 288) a formação inicial deve "habituar os alunos, os futuros professores à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos reflexivos". No entanto, para que isso seja possível é preciso que o professor em formação tenha acesso a espaços de atuação que o exponham a um contexto real de prática, no qual ele possa vivenciar diversas situações que proporcionem a experimentação e a reflexão crítica sobre sua ação (NÓVOA, 1992).

Nesses espaços, o professor deve ser estimulado a aprender a todo momento, a interagir com outras pessoas e a refletir sobre sua prática. No entanto, como destaca Zeichner (1992, p. 118), a criação de espaços de prática, "implica um maior envolvimento do pessoal docente na concepção, implementação e avaliação do practicum e um compromisso incondicional com a formação dos professores." Entende-se, assim, que a formação de professores reflexivos ocorre não através da

"acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (NÓVOA, 1992, p. 25).

A formação docente inicial é um processo amplo e complexo na formação de um profissional crítico (MAGALHÃES, 2004, p. 62), que deve fornecer aos alunos possibilidades de articular conhecimentos teóricos e práticos, com vistas a fornecer componentes indispensáveis a qualidade de sua formação docente. Todavia, é necessário reconhecer que ela por si só não se completa, como salienta Mizukami et al:

> A formação inicial sozinha não dá conta de toda tarefa de formar os professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação (MIZUKAMI; REALI; REYES; MARTUCCI, 2002, p. 23).

É necessário pensar na formação como etapa de um processo formativo mais amplo, um continuum, sempre buscando por atualizações que proporcionem novas formas de interação com as demandas trazidas pelas constantes transformações sociais. Nas palavras de Freitas (2002, p. 39), a formação deve ser entendida em seu "caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, como desenvolvimento da consciência crítica que lhe permite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade".

Para Imbernón (2006, p.60) a formação inicial deve proporcionar ao futuro professor uma "bagagem sólida nos ambitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário,". O pensamento do autor demonstra relação com a visão de formação como um continuum, ou seja, a formação inicial propiciaria habilidades mínimas e fundamentais para o desempenho da futura função docente, de forma que a reflexão sobre a prática venha a fazer o profissional perceber a sua futura necessidade de formação continuada.

Gómez (1992, p.112) salienta que "a prática é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação." Sobre esse aspecto, Cole e Knowles (1996, apud CARNEIRO, 2008, p. 60-61) destacam a investigação como um meio de formar um professor reflexivo. Assim, é possível inferir que formar profissionais reflexivos exige esforço, comprometimento e mudança institucional, iniciativas isoladas trazem grandes contribuições para a formação do professor, mas é preciso

envolvimento institucional no desenvolvimento de currículos que atendam as novas necessidades formativas do mundo contemporâneo.

Os programas de monitoria, em especial, configuram-se como uma possibilidade de iniciar o aluno na docência de nível superior, contribuindo para sua formação ao aproximar teoria e prática durante as atividades desenvolvidas.

No caso da instituição ora investigada, a monitoria busca proporcionar maior interação entre o discente e o corpo docente nas atividades didáticas, incluindo as práticas de campo e de laboratório, visando despertar no aluno-monitor o interesse pela carreira docente. No entanto, ao iniciar o trabalho de busca por pesquisas que abordem a monitoria na formação do professor, comecei a perceber o baixo índice de produção acadêmica sobre o tema monitoria. Foram pesquisadas teses e dissertações, na área de Linguística Aplicada, defendidas no Brasil a partir de 2008 e que tivessem os termos monitoria no título e formação de professor ou formação docente nas palavras-chave. Além disso, buscou-se trabalhos cujos textos completos estavam disponíveis na Internet. A busca foi realizada em bibliotecas digitais de teses e dissertações, das seguintes universidades: Teses LAEL/PUC-SP (http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def teses.html); Biblioteca Digital de teses e dissertações UNICAMP (http://www.sbu.unicamp.br/fontes-eletronicas/index.php/buscaintegrada); dissertações Biblioteca Digital de teses е **UFRGS** (http://www.lume.ufrgs.br/); Biblioteca Digital de teses e dissertações UNB (http://bdtd.bce.unb.br/tedesimplificado/tde_busca/index.php); Biblioteca Digital de teses e dissertações UFLA (Universidade Federal de Lavras) (http://bdtd.ufla.br/); Biblioteca Digital da **UEL** (Universidade Estadual de Londrina) (http://www.bibliotecadigital.uel.br/); Biblioteca Digital de teses e dissertações UFRN (http://bdtd.bczm.ufrn.br/tedesimplificado/); SABER/USP (http://www4.usp.br/); Banco de teses e dissertações do Programa Interdisiciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UFRJ (http://www.letras.ufrj.br/linguisticaaplicada); Portal Domínio Público (http://www.dominiopublico.gov.br).

Um total de três pesquisas foi encontrado. O quadro a seguir lista as pesquisas encontradas, o nível da pesquisa (mestrado ou doutorado), a instituição, o autor e o ano de publicação:

TÍTULO DA PESQUISA	NÍVEL	PROGRAMA/ INSTITUIÇÃO	AUTOR	ANO
Sentidos-e-significados no sistema de atividade monitoria	Doutorado	LAEL/PUC-SP	Sirlene Aparecida Aarão	2010
A monitoria na escola pública: Sentidos e significados de professores e monitores.	Doutorado	LAEL/PUC-SP	Joelma Pereira de Faria	2010
Monitoria: uma possibilidade de transformação no ensino-aprendizado no Ensino Médio.	Mestrado	LAEL/PUC-SP	Fernando Rezende da Cunha Junior	2009

Quadro 1: Teses e dissertações sobre monitoria defendidas no Brasil entre 2008 e 2013.

Aarão (2010), em sua tese intitulada "Sentidos-e-significados no sistema de atividade monitoria" investigou como se dá a construção de sentidos-e-significados sobre o ser professor e sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa, na interação professora-pesquisadora е aluno-monitor, durante 0 planejamento desenvolvimento de um projeto de monitoria. O lócus da pesquisa foi o curso de Letras de uma instituição de ensino superior (IES), localizada no interior de São Paulo. A autora destaca que a separação entre as disciplinas de língua inglesa e as disciplinas destinadas à formação docente, acaba por provocar dicotomia entre teoria e prática e traz prejuízos ao futuro professor.

A pesquisadora afirma ainda que a atividade de monitoria permitiu identificar momentos de reprodução, transformação, mudança e aprendizagens das inovações produzidas dentro do contexto pesquisado. Ela destaca a importância da reflexão e da colaboração como pressupostos para um agir crítico sobre o papel social do professor, sobre o propósito da ação pedagógica e, por conseguinte, sobre a ressignificação de práticas já constituídas.

Com foco distinto, a pesquisa de Faria (2010), intitulada "A monitoria na escola pública: Sentidos e significados de professores e monitores", analisou a monitoria como um contexto para a formação docente e discente. A autora propõe que a monitoria, antes implantada no ensino superior, fosse levada para o Ensino Médio e que ela seja realizada em sala de aula simultaneamente à prática docente. Nessa proposta de monitoria, o monitor atua em grupo de alunos, atendendo às necessidades dos estudantes quanto a dúvidas no exato momento em que elas acontecem. O projeto visa a proporcionar um acompanhamento constante, desenvolvido pelo monitor, para a realização das ações e exercícios propostos pelo professor. O processo formativo do monitor acontece também fora da sala de aula em reuniões com o professor-orientador, na definição de atividades, e nas discussões sobre o papel exercido em sala de aula. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino, tendo como lócus o Ensino Médio. A autora relata que o trabalho colaborativo na monitoria pode implicar um agir transformador sobre a realidade da sala de aula.

Cunha (2009), por sua vez, em sua pesquisa "Monitoria: uma possibilidade de transformação no ensino-aprendizado no Ensino Médio", se aproxima da pesquisa realizada por Faria (2010) ao implantar a monitoria no Ensino Médio. O pesquisador analisou a atividade de monitoria como uma alternativa de organização da sala de aula na construção colaborativa do conhecimento tendo como objetivo compreender como os alunos-monitores colaboram com os alunos na produção do conhecimento e como os alunos monitores e não monitores entendem o processo de monitoria. O autor diferencia a monitoria em sala de aula de trabalho em grupo, apoiando-se no fato de que os monitores recebem formação do professor-orientador em encontros de formação.

O pesquisador observou que houve um aumento na participação e no interesse dos alunos não monitores em aprender com a monitoria, o que resultou na melhora quantitativa das notas. O monitor percebe a atividade de monitoria como uma estratégia que traz ganhos qualitativos para o aprendizado uma vez que estimula a participação dos demais alunos nas discussões e na resolução de tarefas. Os monitores passam a se sentir como "professores" e a perceber a importância de sua ação na construção do conhecimento (CUNHA, 2009).

Nota-se, com base nessas pesquisas, mesmo tendo cada uma sua peculiaridade, uma visão positiva sobre a monitoria. No entanto, é preciso fazer novas pesquisas sobre a monitoria no ensino superior, visto que ainda é um tema pouco explorado pelos pesquisadores e, o contexto da monitoria, pode trazer grandes contribuições para investigações sobre a formação docente inicial . Além disso, o crescente desenvolvimento das tecnologias exige que novas propostas educacionais sejam desenvolvidas e demandam dos professores habilidades e competências que vão além da preparação teórica. Uma das contribuições da monitoria refere-se à formação teórica e prática do aluno-monitor, uma vez que ao conduzir e orientar os alunos na compreensão e resolução de problemas, eles estão vivenciando/praticando o trabalho docente na atividade de monitoria, estão aprendendo com a prática, nas palavras de Marcelo (1992) em um processo de "aprender a ensinar" (MARCELO, 1992, p.66). Assim, acredita-se que pesquisas que investiguem a monitoria como lócus de formação docente podem trazer grandes contribuições para a área docente.

Na próxima seção, lanço meu olhar para a formação de professores para o uso das tecnologias digitais, onde contemplo aspectos estreitamente relacionados ao contexto dessa pesquisa, ainda que sem a pretensão de esgotar os tópicos abordados.

2.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Diante das intensas discussões e como parte das reflexões sobre formação dos professores de todos os níveis de ensino, merece destaque a questão da inclusão das tecnologias na educação. Com a promulgação da LDB, houve um aumento significativo nas iniciativas para promoção da utilização das tecnologias voltadas para fins educativos. Em sua seção IV, artigo 36, a LDB afirma que o currículo do ensino médio observará as disposições gerais da educação básica, bem como destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura (BRASIL, 1996).

Ora, para superar o dasafio de integrar as tecnologias ao currículo e preparar o aluno para inserir-se no mundo do trabalho a fim de diminuir a desigualdade social dando-lhe a "oportunidade de perceber-se como sujeito de sua história, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária" (ALMEIDA, 2008, p. 26) é necessário que os professores tenham uma formação que lhes propicie conhecer as potencialidades pedagógicas das tecnologias e também os meios de integrá-las na prática pedagógica (ALMEIDA, 2008).

Um olhar retrospectivo para a formação de professores permite ponderar que é preciso promover a união entre professores formadores, professores iniciantes, professores colaboradores e comunidade escolar em geral, a fim de repensar os currículos de formação de professores, em especial no que diz respeito ao uso das tecnologias na educação (PAIVA, 2013; FREITAS, 2010; MASETTO, 2010; GATTI; BARRETO, 2009).

Ao discutir sobre a formação de professores diante do letramento digital, Freitas (2010b, p. 344) afirma que falta "integração ao contexto concreto", ou seja, o estudo sobre o uso da tecnologia acontece somente de forma teórica, não tendo o futuro professor um contexto de aprendizagem autêntico, no qual a teoria possa ser vivenciada. Assim, de acordo com a autora, não há comprometimento com o letramento digital especificamente. Na visão de Freitas (2010b), a formação do professor para uso das tecnologias deve estar permeada de atividades que envolvam a utilização de tecnologias, tais como mediação em fóruns de discussão, uso de ambientes virtuais de aprendizagem para atividades online, sites de busca, entre outras, Para que o professor planeje e execute essas atividades é preciso que ele seja letrado no meio digital.

A autora considera, ainda, que, o letramento digital não deve ser entendido como uma definição restrita, de uso meramente instrumental. Letramento digital é entendido por Freitas (2010b) como:

> Conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente (FREITAS, 2010B, p. 339).

Partindo dessa definição, entende-se que o professor digitalmente letrado ao invés de utilizar a tecnologia de forma meramente instrumental, será capaz de apropriar-se da tecnologia fazendo uso de forma eficiente e crítica das potencialidades inerentes a ela.

Para Quevedo e Braga (2008, p.4), o letramento digital deve ser entendido como "um elemento funcional da sociedade, conectado à cultura e aos contextos nos quais leitura e escrita são usados." As autoras entendem que ser letrado digitalmente inclui a capacidade de se apropriar dos recursos tecnológicos, mobilizando conhecimentos para produzir significados em práticas transformadoras. Ao relacionar o letramento digital com a formação de professores para o uso das tecnologias, elas alertam para a necessidade de mudança comportamental. O letramento digital deve proporcionar ao professor mais do que habilidades técnicas, as tecnologias devem ser incorporadas aos projetos pedagógicos, combinando teoria e prática a fim de que o professor em formação inicial aprenda a aprender e a trabalhar colaborativamente, buscando, analisando e utilizando informações para a realização de tarefas e resoluções de problemas, desenvolvendo, dessa forma, uma postura crítica em relação ao uso de recursos digitais.

Marzari e Leffa (2013) ratificam o que propõem Quevedo e Braga (2008) ao afirmarem que para que o professor seja considerado como letrado digitalmente é preciso que ele saiba seja capaz de apropriar-se criticamente dos recursos tecnológicos, fazendo uso dos mesmos de forma reflexiva e criativa, "a fim de atender a um objetivo mais amplo (social, cultural, político, pedagógico, entre outros)" (MARZARI; LEFFA, 2013, p.3). Sob essa perspectiva, é necessária uma formação pré-serviço que possibilite o letramento digital no qual os professores mobilizem diferentes conhecimentos para o desenvolvimento de estratégias, "por meio de práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, pautadas no uso das TIC" (MARZARI; LEFFA, 2013, p.4), que possam ampliar as possibilidades de uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, buscando atender "às demandas formativas do indivíduo para que este possa agir em sociedade, tornando-se efetivamente parte dela" (MARZARI; LEFFA, 2013, p.4).

Nesse mesmo sentido, Buzzato (2006) afirma que não basta o professor dominar os recursos tecnológicos, é preciso praticar "as TIC socialmente, isto é, que domine os diferentes "gêneros digitais" que estão sendo construídos sóciohistoricamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação" (BUZZATO, 2006, p. 7). Para o autor, o letramento digital é um desafio para a formação de docentes, sendo importante que ainda na formação o futuro professor perceba o letramento digital como "um processo de entrelaçamentos, apropriações e transformações entre o que tínhamos e sabíamos fazer e o que queremos ter e precisamos aprender a fazer" (BUZATO, 2006, p. 10).

O autor argumenta ainda que os recursos tecnológicos são incorporados à prática social e ganham diferentes funções e significados cabendo ao professor apropriar-se crítica e criativamente dos mesmos ao invés de consumi-los passivamente. Viter (2013) corrobora o pensamento de Buzato (2006) ao argumenta que as apropriações que se fazem das tecnologias são condicionadas por aspectos sociais, culturais e econômicos e essas apropriações que determinam os percursos tecnológicos em determinados contextos.

Pode-se assim concluir que o letramento digital na formação do professor deve incluir, portanto, além das práticas de leitura e escrita em ambiente digital, o uso social dessas práticas em uma perspectiva crítica possibilitando ao mesmo a

compreensão da diversidade cultural. Nesse sentido, a formação inicial configura-se como o espaço no qual o futuro professor será preparado para enfrentar as novas práticas sociais, utilizando os recursos tecnológicos de forma consciente, criativa e reflexiva, indo muito além do domínio técnico.

Belloni (1999) destaca que, ao se pensar em qualquer inovação na educação, é preciso levar em conta duas condições prévias: a produção do conhecimento pedagógico e a formação dos professores. Para a autora, a formação de professores para contexto online é um desafio a ser enfrentado. É preciso formar profissionais críticos, reflexivos e transformadores, com vistas a produzir saberes que lhes permitam avançar em práticas pedagógicas mais significativas e relevantes que acompanhem as inovações tecnológicas e sociais.

Segundo Belloni (1999, p. 85), a formação inicial do professor, independentemente do contexto de atuação, deve acontecer em três dimensões: pedagógica, tecnológica e didática. A dimensão pedagógica abrange atividades de orientação, aconselhamento e tutoria. A dimensão tecnológica se refere às relações entre tecnologia e educação, englobando produção, avaliação, seleção e definição de estratégias de uso de materiais pedagógicos. A dimensão didática compreende a formação específica do professor em determinados campos científicos, com necessidade constante de atualização. Assim, com a integração das tecnologias digitais, a formação do professor extrapola as questões estritamente tecnológicas para se situar no campo político e institucional.

A utilização das tecnologias na educação modifica a maneira de ensinar e aprender. O professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa atuar como mediador e colaborador da construção do conhecimento. Assim sendo, a formação inicial deve prepara os professores para essa nova realidade. A seguir discuto as novas competências exigidas do professor para uso das tecnologias.

2.2.1 Novas competências para aprender e ensinar

Para Masetto (2010), com a inserção das tecnologias na educação surgem novas exigências na formação do professor. De acordo com o autor:

> O professor assume uma nova atitude. Embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, no mais das vezes desempenhará o papel de

orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolverá o papel de mediação pedagógica. (MASETTO, 2010, P. 142)

É preciso desenvolver mais do que conhecimentos técnico-tecnológicos, é necessário construir um pensamento crítico-reflexivo que lhes permita avançar em suas práticas pedagógicas. Com a inclusão das tecnologias na educação tem-se o desafio de adotar novas abordagens no processo de ensino-aprendizagem capazes de atender à complexidade e a multiplicidade de elementos que compõem a vida (MORIN, 1991). Cabe ao professor utilizar recursos didáticos variados, buscar, conhecer e utilizar diferentes mídias, privilegiando as oportunidades para experiências (DEWEY, 1997), promovendo interações que levem ao desenvolvimento de competências e habilidades (PERRENOUD, 2000). Para tanto, é preciso repensar a formação de professores.

Para Valente (1999), a formação para uso das tecnologias é fundamental no processo de introdução de recursos midiáticos na educação, mas implica muito mais que conhecimentos sobre computadores. Deve ser vista como um processo de ensino que, além de propiciar o conhecimento sobre os aspectos pedagógicos nas atividades desenvolvidas com utilização da tecnologia também ajude o professor a entender e diferenciar as inúmeras possibilidades que se apresentam no processo de implantação da tecnologia, buscando a construção contextualizada do conhecimento. Ainda segundo Valente (1999), o professor precisa compreender por que e como integrar as tecnologias em sua prática pedagógica, sendo capaz de superar barreiras administrativas e pedagógicas. Na proposta de Valente (1999, p. 141), a formação deve possibilitar "condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vividos durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir".

Trata-se, portanto, de uma nova visão sobre a formação docente, que ultrapassa a acumulação de técnicas e teorias e busca levar o professor a uma postura reflexiva sobre o uso das tecnologias em situações de ensino-aprendizagem. Essa formação possibilita a "transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora" (VALENTE, 1999, p. 141) com vistas a solucionar problemas reais da sala de aula. A formação, nessa perspectiva, deve ter como base

o estabelecimento de diferentes ciclos de aprendizagem que ocorrem tanto na interação do professor com as tecnologias quanto na implementação de atividades educacionais.

Para Silva (2010, p. 315) a formação para uso das tecnologias deve proporcionar "a construção de competências e de autonomia para o engajamento em projetos pedagógicos que utilizem as tecnologias digitais off-line e on-line como potencializadoras da docência e da aprendizagem". De acordo com o pesquisador, o professor precisa de formação para atuar em contexto on-line e isso exigirá uma formação que redimensione a prática docente, tendo em mente que não basta fornecer conteúdos para assegurar qualidade do processo educacional.

Ao invés de apenas transmitir informações, o professor deve ser formado para ser "formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador da experiência do conhecimento" (SILVA, 2010, p. 319). Na concepção do autor, é necessário que os professores em formação vivenciem práticas de usos das tecnologias para a compreensão de suas possibilidades e potencialidades.

Diante da necessidade de uma formação que propicie novos conhecimentos para o professor fazer uso de forma critica e reflexiva dos recursos tecnológicos, discuto na próxima subseção a emergência da integração dos recursos tecnológicos nos currículos de graduação.

2.2.2 A integração das novas tecnologias aos currículos

De acordo com Nóvoa (1992, p. 9), "não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores". Não se pode refletir sobre educação sem debater a mudança no modo de construir o conhecimento a partir da inclusão das inovações tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem. Surgem novas formas de se comunicar e compartilhar informações e conhecimentos, um cenário de inúmeras possibilidades tecnológicas desafia o professor, do qual é exigido saber usar pedagogicamente as mídias digitais. Para apoderar-se das tecnologias em sua prática pedagógica é preciso que o professor tenha uma formação que atenda a essa nova demanda.

Para tal é necessário repensar os currículos de formação de professores, avaliando a configuração tradicional de ensino e reestruturando-os de modo a atender os novos desafios da sociedade atual. Autores como Paiva (2013); Freitas (2010); Silva (2010); Mill (2010); Masetto, (2010); Tavares (2007); Kay (2006); Geraldini (2003); Belloni (1999); Valente (1999) enfatizam a necessidade da formação de professores para uso das tecnologias digitais para que esses profissionais possam explorar os recursos tecnológicos para o desenvolvimento de estratégicas metodológicas que favoreçam processo de ensino-aprendizagem.

Mill (2010, p. 306) reforça a ideia de que se um professor aprende utilizando as tecnologias digitais, ele terá melhores condições de realizar um ensino para tais tecnologias. Isso significa que ele estará sendo inserido em um contexto midiático atual. Mill (2012) afirma que o professor em contexto online requer novos saberes docentes, novos comportamentos de aprendizagem, além de indicar novas relações de trabalho e transformações na categoria docente. Ainda segundo o autor, mesmo com uma formação inicial adequada à área de atuação, eles deverão passar por uma formação continuada para acompanhar as transformações sociais e tecnológicas.

Ao conduzir uma revisão de literatura, Tavares (2007) discute vários trabalhos que tratam da formação do professor para atuação em contextos mediados pelas tecnologias digitais. Segundo ela, no entanto esses estudos apresentam principalmente recomendações de prática docente e auxiliam o trabalho do professor, mas a maioria deles não aborda de fato o processo de formação de professores para atuação no contexto on-line. O processo de formação não pode ser resumido a simples recomendações sobre procedimentos a serem adotados pelos professores (TAVARES, 2007). Ao contrário, ao se pensar em formação docente para uso das tecnologias é preciso refletir sobre "o que" o professor precisa aprender e "como" ele aprende. Tavares (2007) argumenta que o simples treinamento do professor para uso das tecnologias ou em técnicas de interação on-line e a ênfase na experimentação prática sem um estudo aprofundado e sistemático sobre o assunto não propiciam uma adequada formação de professores. A autora, citando Lynch e Corry (1998), observa que uma das maiores dificuldades para se formar docentes para cursos online é que a sala de aula digital abrange estilos dependentes de diversas mídias e métodos que demandam do docente muito mais que conhecimentos técnico/tecnológicos. Esses autores, ao discutirem as dificuldades envolvidas na capacitação de docentes apontam que a melhor maneira para aprender a ser professor on-line é o "aprender fazendo", ou seja, participando de cursos e/ou disciplinas que envolvam o uso das novas tecnologias. Para tanto,

são necessárias iniciativas que venham a atender à necessidade de os futuros professores não apenas conhecerem os recursos eletrônicos, mas também utilizarem esses recursos em práticas contextualizadas.

A concepção de formação dessa autora engloba o confronto entre teoria e prática, a fim de levar o professor a refletir sobre sua prática em contextos históricosociais e a assumir uma postura crítica-reflexiva frente ao uso das tecnologias em práticas mediadas por elas. Segundo ela, a formação docente para uso das tecnologias deve ser um processo contínuo, em que o docente possa vivenciar o papel de aluno e de professor em contexto online, observando sua própria prática e a prática de outros docentes, num processo reflexivo dinâmico e constante.

Da mesma forma, Paiva (2013) salienta a necessidade de pensar na formação docente para uso inovador da tecnologia. Segundo a autora, nas universidades, a formação de professores para uso das tecnologias acontece de forma isolada, em iniciativas individuais de professores que utilizam as mídias digitais em suas práticas pedagógicas.

Com base em sua própria experiência, a autora destaca que a sala de aula não é a maior fonte de formação tecnológica, e sim as situações de aprendizagem informal. Paiva (2013, p. 219) apresenta algumas possibilidades que contribuem para a aprendizagem informal do professor para uso das tecnologias, entre elas destacam-se: acesso a informações na internet, projetos colaborativos, compartilhamento de experiência com seus pares, troca de aprendizagem com alunos, apoio institucional, livros, eventos acadêmicos, lista de discussões e ensaio e erro.

No entanto, Paiva (2013) defende que é urgente que a formação tecnológica do professor seja institucionalizada, apresentando uma proposta de formação que envolva as esferas administrativa, graduação, pesquisa e extensão. No entender da pesquisadora, a formação tecnológica do professor não pode ser restrita a um componente no currículo, "não basta falar sobre as TICs, é preciso que o corpo docente dê o primeiro exemplo e se aproprie das inovações" (PAIVA, 2013, p. 229). É iminente que a formação propicie ao professor não somente utilizar a tecnologia, mas também leve a uma reflexão sobre as práticas sociais mediadas por ela.

Para investigar como as tecnologias digitais vêm sendo utilizadas para a formação inicial do professor, Kay (2006) elaborou um estudo no qual analisou 68 artigos que descrevem as estratégias usadas para incorporar as tecnologias nos cursos de formação de professores. Das estratégias utilizadas, o pesquisador destaca as dez mais mencionadas nos artigos, como mostra o quadro abaixo:

COLOCAÇÃO	ESTRATÉGIA	PORCENTAGEM	
1°	Integração de tecnologia em todas as	44%	
	disciplinas do curso		
2°	Abordagem multimídia	37%	
3°	Formação do corpo docente do próprio curso	31%	
4°	Disciplina isolada dedicada ao ensino de	29%	
	várias habilidades básicas		
5°	Demonstração de como usar a tecnologia	27%	
6°	Colaboração entre professores em pré-serviço,	25%	
	professores orientadores e corpo docente.		
7°	Experiência prática com a tecnologia	19%	
8°	Mini-oficinas	18%	
9°	Acesso a software, hardware, e/ou suporte	14%	
10°	Professores orientadores	13%	

Quadro 2: Estratégias utilizadas para incorporar as tecnologias na formação de professores segundo Kay (2006)

Como mostra o quadro acima, em primeiro lugar aparece a integração de tecnologia em todas as disciplinas do curso, o que, segundo o autor, proporciona aos futuros professores aprender com o computador e não sobre o computador. A segunda estratégia mais usada é a abordagem multimídia, ou seja, o uso de recursos on-line, como vídeo, portfólios eletrônicos e a inserção de disciplinas semipresenciais na grade curricular. A formação do corpo docente do próprio curso aparece em terceiro lugar. Kay (2006) salienta que se o corpo docente não aderir ao uso das tecnologias em suas práticas é pouco provável que os alunos se motivem a utilizá-las.

Em quarto lugar, surge a estratégia de oferecer uma disciplina isolada dedicada ao ensino de várias habilidades básicas. A vantagem dessa estratégia é que ela oferece uma visão geral do uso da tecnologia no ensino. No entanto, também segundo Kay (2006), o uso da tecnologia acontece de forma isolada fora de um contexto de prática real. Em quinto lugar, é mencionada a demonstração de como usar a tecnologia. Kay (2006) aponta que a vantagem dessa estratégia é fornecer aos professores em formação exemplos concretos de uso da tecnologia,

mas, em contrapartida, não possibilita aos futuros professores a construção de suas próprias lições de base tecnológica.

Em sexto lugar no rol de estratégias utilizadas para integrar as tecnologias às práticas docentes, encontra-se a colaboração entre professores orientadores e professores em pré-serviço, além de participações em comunidades de prática e parcerias entre universidades e escolas públicas com o objetivo de criar experiências de aprendizagem em tecnologia. Os desafios dessa estratégia são a organização e o tempo necessários para desenvolver uma aprendizagem eficaz além do contexto de motivação e comprometimentos de todos os envolvidos.

A experiência prática com a tecnologia aparece em sétimo lugar. Segundo Kay (2006), a principal vantagem dessa abordagem é que os alunos aprendem fazendo e tendo essa experiência podem se concentrar em como a tecnologia afeta a aprendizagem na sala de aula. Em oitavo lugar, está a oferta de mini-oficinas, que de acordo com Kay (2006), podem ajudar futuros professores e professores em áreas-chave uma vez que outras estratégias com atividades de ensino específicos podem ser utilizadas dentro de uma oficina. Em nono lugar é citado o acesso a software, hardware, e/ou suporte. O pesquisador ressalta que é preciso ter acesso às tecnologias, no entanto, esse acesso não pode ser limitado, senão a tecnologia não será usada de forma significativa.

Em último lugar é apontado o papel de professores orientadores. De acordo com Kay (2006), deve haver uma colaboração entre o professor orientador e o professor em formação para juntos fazerem uso significativo da tecnologia. Se por um lado o professor orientador guia o professor em formação em termos de pedagogia e experiência em um contexto real, por outro, o professor em formação contribui com informações sobre novidades tecnológicas, contribuindo dessa forma para a atualização do professor em serviço. Kay (2006, p. 390) afirma que essa colaboração, pode ter "um potencial considerável para promover a utilização eficaz da tecnologia na sala de aula, embora a evidência empírica seja limitada."

Ainda segundo Kay (2006), de todos os estudos examinados mais da metade utilizaram duas ou mais estratégias para inserir as tecnologias na formação inicial de professores e não apenas uma única estratégia empregada de modo isolado.

No Brasil, em um outro estudo, Freitas (2010) analisou uma pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009) e constatou que apenas 3,2% das disciplinas de licenciatura de diversas áreas se preocupam com a formação tecnológica do professor. De acordo com a autora, as instituições universitárias não envolvem o futuro professor em atividades que utilizem as mídias digitais como instrumentos de aprendizagem. Os estudos sobre tecnologia, no âmbito dessas disciplinas, limitamse a teorias, não abrangendo a prática.

A autora, assim como Paiva (2013), defende que a inserção das tecnologias na formação do professor não deve ser feita a partir de uma disciplina específica, mas através de um trabalho que englobe todas as disciplinas "nas quais o professor em sua formação inicial possa experienciar o letramento digital no próprio processo pedagógico" (FREITAS, 2010, p.357).

O estudo de Freitas (2010) mostra como a formação docente inicial de professores promovida nas universidades está em descompasso com a realidade encontrada nas salas de aula, onde o futuro professor lecionará para alunos muitas vezes mais familiarizados com as tecnologias digitais do que ele próprio e deverá contribuir para desenvolvimento do letramento digital desses alunos. De acordo com a autora, não existe uma integração entre as ementas dos cursos de licenciatura e o contexto de uma sociedade inserida no meio digital (FREITAS, 2010). Ela defende que para formar o futuro professor é necessário envolvê-los no uso efetivo das novas tecnologias como instrumentos de aprendizagem.

Os trabalhos de Freitas (2010), Kay (2006) e Paiva (2013) dialogam entre si. Todos apontam para a necessidade de integração das tecnologias ao longo do processo de formação de professores proporcionando um aprendizado significativo e crítico sobre o uso da tecnologia na prática docente.

A inserção das tecnologias na formação docente possibilita ao futuro professor um contato maior com as tecnologias ainda em sua formação, podendo observar a atuação do professor orientador em sua prática docente e tendo a oportunidade de também experimentar e refletir sobre o uso das tecnologias em sua prática de ensino, no caso desta pesquisa, na monitoria.

Nos processos de ensino-aprendizagem mediados pelas tecnologias observa-se a importância ampla do professor, desde a criação, produção, revisão, dos materiais didáticos, até aos contatos com os alunos, em diferentes momentos, por diferentes modalidades (GATTI, 2009, p. 2). Com isso, torna-se indispensável que o professor esteja atualizado sobre os avanços das tecnologias, concomitantemente das teorias didáticas e da aprendizagem (LANDIM, 1997, p.

126). Nesse sentido, a integração desses campos contribuirá para que a apreensão das tecnologias seja mais bem sucedida se ela acontecer de forma simultânea com a formação pedagógica, propiciando uma atitude reflexiva do professor em formação sobre a utilização das tecnologias. Para tal, conforme atesta Moran (2007, p. 36), é necessária "uma pedagogia muito mais flexível, integradora e experimental", uma vez que "estamos aprendendo a desenvolver propostas pedagógicas diferentes para situações de aprendizagem diferentes".

Dessa maneira, constata-se que a formação de professores para atuar com tecnologias, seja na educação on-line como em contextos semipresenciais, precisa ser redefinida a fim de romper com o descompasso entre a formação e o desenvolvimento tecnológico. É necessário que a formação inicial de professores oriente os futuros docentes em práticas reflexivas que permitam transformar o processo de ensino-aprendizagem em algo significativo, intencional e efetivo com o uso de tecnologias.

Diante do exposto, é possível perceber que há um consenso de que o professor precisa ser formado para acompanhar a emergência de uma nova sociedade, designada como sociedade do conhecimento (CASTELL, 2005). Nesse novo cenário, diariamente os professores se veem diante de novos desafios, de novas demandas de aprendizagens que exigem novos comportamentos.

Para acompanhar o avanço tecnológico, a formação docente deve propiciar a interação e colaboração entre os futuros professores. Dessa forma, o trabalho colaborativo pode ajudar os professores em práticas inovadoras. Em função disso, as práticas colaborativas serão abordadas na próxima seção.

2.2.3 O favorecimento de práticas colaborativas pelas dinâmicas dos meios digitais

Magalhães (1998) entende que a colaboração na formação do professor consiste em um trabalho de construção conjunta no qual se busca a igualdade para apresentar, problematizar e discutir criticamente valores, sentidos e teorias de ensino-aprendizagem, buscando entender, questionar, explicar, interpretar e expandir as questões envolvidas em um determinado contexto. Esse movimento colaborativo favorece a reflexão e conduz à construção de novas formas de agir e pensar, assim como novos conhecimentos. Segundo Magalhães (1998, p.175), "é no

discurso entre os participantes que questões de seu mundo real (...) são questionadas, entendidas e repensadas".

Miskulin et al (2005), ao abordarem a colaboração na formação do professor, afirmam que o uso das tecnologias na formação de professores tem apresentado sua contribuição, sendo proveniente de um processo de formação que requer envolvimento dos participantes, trocas e colaboração. De acordo com a autora são necessárias iniciativas para definir novos percursos de formação, para se criar espaços de reflexão, investigação, troca de experiências, cooperação, colaboração, integrando teoria e prática, ensino e tecnologia, proporcionando diferentes formas de aprendizagem.

Branco (2010) corrobora o que afirma Miskulin et al (2005) ao entender a colaboração como um caminho que pode ajudar na aprendizagem. A formação de grupos colaborativos é elemento importante para projetos envolvendo professores em formação. O apoio mútuo entre os participantes contribui para o desenvolvimento e criação de significados no que se refere à utilização de recursos tecnológicos. A autora afirmar que "professores que aprendem por meio das TIC podem desenvolvem habilidades técnicas relacionadas ao domínio da tecnologia, articuladas com a aprendizagem de conceitos e sua prática pedagógica." (BRANCO, 2010, p. 31). Para ela, o uso das tecnologias digitais favorece o diálogo, a troca, a socialização de experiências entre os professores, culminando em grupos colaborativos de trabalho.

Nas considerações apresentadas sobre colaboração, parece evidente a importância da presença do elemento social para construção do conhecimento. Isso revela uma coerência com a perspectiva da teoria sócio-histórico-cultural, que entende que a apropriação do conhecimento é um processo social. Na concepção vigotskiana "o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual" (VYGOTSKY, [1934] 1991, p.17). Moll e Greenberg (2007, p. 313), afirmam que "uma das contribuições mais importantes da psicologia de Vygotsky é a proposição de que o pensamento humano deve ser compreendido em suas circunstâncias sociais e históricas concretas".

Assim, entende-se que, nessa concepção, a aprendizagem acontece primeiramente por meio das interações sociais (interpessoais) para depois acontecer no plano individual (intrapessoal), ou seja, as interações sociais assumem um papel

essencial na aprendizagem. Nas palavras de Vygotsky ([1934] 1991, p.17): "a colaboração entre pares durante a aprendizagem pode ajudar a desenvolver estratégias e habilidades gerais de solução de problemas através da internalização do processo cognitivo implícito na interação e na comunicação".

essa ótica, compreende-se que, a interação com sujeitos cognitivamente diferentes estimula a aprendizagem. Isso leva a um dos conceitos mais importantes de Vygotsky: o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), no qual o autor defende que é por meio da linguagem, das interações sociais e formas colaborativas que acontecem as relações entre aprendizado e desenvolvimento. Assim, é possível perceber a importância das interações entre os participantes do processo ensino-aprendizagem que, por meio de suas experiências individuais, constroem conhecimentos coletivos, de forma colaborativa, desencadeando processos formativos. É importante destacar esse aspecto uma vez que ele auxiliará no delineamento do processo de formação do professor para uso das tecnologias.

Após apresentar a fundamentação teórica que norteou esta pesquisa, dedico o próximo capitulo à descrição da metodologia adotada nesta investigação. No capítulo destinado à metodologia serão retomados os objetivos e as perguntas desta pesquisa, caracterizando-a e descrevendo seu contexto bem como seus participantes. Serão apresentados ainda os procedimentos de geração e análise de dados.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, subdividido em quatro partes, abordo a metodologia utilizada para esta investigação. Na primeira seção (3.1), apresento os objetivos e a caracterização da pesquisa, retomando as questões que a nortearam, e em seguida, na seção 3.2, descrevo o contexto em que o estudo foi desenvolvido, caracterizando também os participantes. Na terceira (3.3) e na quarta seção (3.4), respectivamente, apresento os instrumentos usados para a geração de dados e os procedimentos adotados para a análise.

3.1 OBJETIVOS E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Com foco na formação docente inicial para uso das tecnologias, esta pesquisa busca compreender como se dá o processo de formação inicial de professores para uso das tecnologias digitais no contexto da monitoria de duas disciplinas de língua inglesa em um curso de graduação e quais são as contribuições do uso de um componente digital nas atividades de monitoria para a formação desses futuros professores.

Tendo em vista a emergência da área investigada, vários aspectos apontados na fundamentação teórica apresentada (capítulo 2) sobre o uso das tecnologias para fins pedagógicos, principalmente *na* e *para* formação de professores precisa de um maior aprofundamento, buscando orientar e promover novas práticas docentes.

Para atender aos objetivos propostos, foram definidas as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1. O que os graduandos (professores em formação) aprendem sobre o uso das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de línguas ao serem monitores de uma disciplina de língua inglesa no âmbito do Projeto Letras 2.0/UFRJ?
- 2. Como os monitores aprendem a utilizar as tecnologias digitais no ensinoaprendizagem de línguas no referido contexto?

3. Na perspectiva dos monitores, como a monitoria contribui para sua formação docente?

Em outras palavras, a primeira pergunta pretende identificar, na visão dos monitores, o que eles aprendem sobre o uso das tecnologias ao participar da monitoria. A segunda pergunta visa investigar como esse processo de aprendizado acontece. Na terceira pergunta, busca-se entender a percepção dos monitores sobre as possíveis contribuições da monitoria para sua formação profissional.

As opções metodológicas adotadas no contexto de uma investigação relacionam-se a fatores como o tipo de problema colocado e os objetivos da pesquisa. Para responder às questões propostas pela presente pesquisa, optei por realizar um estudo de caso de base etnográfica regido pelo paradigma qualitativo, entendendo que esses seriam os caminhos mais adequados aos propósitos da investigação.

De acordo com Holmes (1992), muitos estudos em Linguística Aplicada, doravante LA, fazem uso de uma metodologia qualitativa, a fim de retratar a realidade de forma mais completa e de modo a ampliar a compreensão sobre os objetos em análise. De modo geral, as investigações realizadas no âmbito da LA buscam analisar o fenômeno estudado como um todo, sem dissociá-lo do contexto em que se insere, fazendo uso, para tanto, de diversificadas fontes de informação, buscando variedade de dados em diferentes momentos. O uso dessa variedade de dados em diferentes momentos também é chamado de triangulação de dados (DUARTE, 2009). Quanto ao assunto, afirma Moita Lopes que (1994, p. 334) "é a conjunção dos vários tipos de instrumentos que possibilita a triangulação de dados".

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa ou interpretativa é um campo de investigação que se caracteriza por atravessar disciplinas, campos e temas, sendo possível propor a seguinte definição:

> "Pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. (...) A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Para esses autores, a pesquisa qualitativa vai além dos dados quantitativos, enfatizando as qualidades das entidades, os processos e os significados que não são passíveis de serem quantificados ou medidos experimentalmente. A investigação qualitativa ressalta a natureza como uma construção social da realidade, entende que há uma relação extremamente íntima entre o pesquisador e a realidade a ser estudada e que as limitações situacionais influenciam o processo de investigação (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa constitui-se, principalmente, como um conjunto de práticas que buscam estabelecer diálogos entre os sujeitos envolvidos numa "tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.19). Diante dessas características, observa-se que é frequente a utilização desse tipo de pesquisa quando o objetivo é explicar o significado de um comportamento social. (DENZIN; LINCOLN, 2006).

De acordo com Marshall e Rossman (2006), em pesquisas qualitativas os resultados são derivados de interpretação, havendo um comprometimento maior com a compreensão do mundo subjetivo da experiência humana por parte do pesquisador cujo foco se concentra nas ações, nas percepções e nos significados que os sujeitos conferem aos seus comportamentos e às suas experiências. O conhecimento produzido em pesquisas qualitativas não tem a intenção de ser neutro e nem normativo, uma vez que nesse paradigma não é possível pensar em um total distanciamento e nem na neutralidade do pesquisador (MARSHALL; ROSSMAN, 2006).

Para Mathie e Carnozzi (2005, p. 2) a pesquisa qualitativa tem sua ênfase em "como as pessoas percebem e interpretam o mundo, e como isto está ligado a muitas outras influências em suas vidas. As conclusões são verdadeiras somente para os indivíduos ou grupo daquele estudo em particular".

Ao se escolher uma abordagem metodológica é necessário estar ciente de suas potencialidades e limitações, fazendo uso do que cada abordagem oferece de melhor. No caso da presente pesquisa, investigar o processo de formação docente inicial implica em aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável quantitativamente (MINAYO, 2009) que pode ser melhor estudado através de dados qualitativos que permitirão o conhecimento amplo e detalhado do mesmo. Assim sendo, a presente pesquisa foi construída sob a abordagem qualitativa, uma vez que procura responder questões específicas que, segundo Minayo (2009), podem ser descritas ainda que não possam se quantificadas.

Mathie e Carnozzi (2005) apresentam como uma das vantagens da pesquisa qualitativa a possibilidade de investigação profunda e detalhada das questões pesquisadas. Esses autores, ressaltando o papel do pesquisador no processo de fazer pesquisa, esclarecem que na pesquisa qualitativa o pesquisador tem ampla liberdade na formulação de perguntas, podendo fazer alterações que julgar necessárias para conseguir informações relevantes para a pesquisa. A coleta de dados não é estanque, é um processo em zig-zag construído em conjunto com a análise, a qualquer momento, novos dados podem ser acrescidos ao estudo.. Como limitações do paradigma qualitativo, Mathie e Carnozzi (2005), esclarecem que a confiabilidade legitimidade е da pesquisa interpretativa dependem fundamentalmente, da habilidade do pesquisador, o que traz à baila questões éticas relacionadas à condução da investigação. Outra limitação relaciona-se à análise dos dados, que requer muita experiência e tempo no contexto da pesquisa qualitativa.

Adotando o paradigma qualitativo, conduzo aqui um estudo de caso, que na visão de Leffa (2006) pode ser definido como:

Investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo. É um tipo de pesquisa qualitativa, com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável (LEFFA, 2006, p.20-21).

De acordo com Yin (2002), o estudo de caso deve ser utilizado quando (a) as perguntas de pesquisa forem do tipo "como" e "por quê?"; (b) o controle do pesquisador sobre aquilo que acontece ou pode acontecer for reduzido e (c) o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo dentro do contexto de vida real. Assim como Yin (2002), Andre (2003) apresenta alguns pontos a serem considerados na utilização do estudo de caso:

Podemos dizer que o estudo de caso deve ser usado: (1) quando se está numa instância em particular, numa determinada instituição, numa pessoa, ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profunda mente esta instância particular em sua complexidade e em sua totalidade: (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o

dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (ANDRE, 2003, p. 51-52)

Como o interesse desta pesquisa é investigar o processo de formação docente inicial para utilização das tecnologias ao participar da monitoria de duas disciplinas de língua inglesa, a vertente etnográfica mostrou-se uma alternativa metodológica adequada para orientar o estudo.

Segundo Chizzotti (1991), a etnografia se caracteriza por promover a interação direta do pesquisador com o pesquisado em seu cotidiano, estudando-o de forma mais natural possível, para compreender suas práticas, comportamentos, concepções, valores, motivações, além dos significados atribuídos a tais práticas, ou seja, todas as práticas que envolvem a vida dos sujeitos pesquisados de modo que se possa compreender a relação dessas práticas com a construção da cultura, das identidades e das visões de mundo dos participantes (MOITA LOPES, 1994).

O foco da pesquisa de caráter etnográfico concentra-se nas interpretações dos participantes, as quais são consideradas de maneira crítica pelo pesquisador. Na concepção de Erickson (1986), apresentada por Moita Lopes (1994, p.334), a pesquisa de base etnográfica visa responder às seguintes questões:

- 1) o que está acontecendo no contexto sob investigação?
- 2) como os eventos estão organizados?
- 3) o que significam para os participantes?
- 4) como podem ser comparados a outros em contextos diferentes? (MOITA LOPES, 1994, p.334)

Segundo Van Lier (1988), a etnografia apresenta dois princípios básicos: o princípio êmico e o princípio holístico. O princípio êmico refere-se a regras, a conceitos, a crenças e a significados dos povos em seu grupo social. Já o princípio holístico, refere-se ao contexto mais amplo de vivência do grupo pesquisado. Assim, de acordo com Nunan (1992, p.7), o pesquisador observa e faz suas notas sobre o que acontece, sem tentar interferir no meio em que está. O relatório etnográfico deve buscar descrever as pessoas, os lugares, as situações observadas, o cotidiano das pessoas, suas atitudes, suas falas coletadas através de vários instrumentos utilizados pelo pesquisador, considerando sempre os aspectos éticos na pesquisa.

Esta pesquisa apresenta características da etnografia, pois busca entender o que está acontecendo em um determinado grupo social, interessando-se pelo ponto de vista dos sujeitos pesquisados e recorrendo a instrumentos etnográficos para sua investigação.

Tendo caracterizado esta dissertação como um estudo de caso de base etnográfica regido pelo paradigma qualitativo passo, então, para a descrição do contexto em que a pesquisa foi realizada.

3.2 CONTEXTO DE PESQUISA E PARTICIPANTES

Esta pesquisa investigou a monitoria das disciplinas de Inglês I e Inglês IV, ofertadas pela Faculdade de Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no contexto do curso de bacharelado em Letras. As disciplinas foram ministradas no segundo semestre de 2013 e utilizavam a plataforma Moodle do Projeto Letras 2.0/UFRJ desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisas em Linguagem, Educação e Tecnologia da UFRJ (LingNet/UFRJ). Desse modo, apresento o contexto da pesquisa descrevendo o Projeto Letras 2.0/UFRJ na subseção 3.3.1, a monitoria das disciplinas de Inglês I e Inglês IV na subseção 3.3.2 e os participantes da pesquisa na subseção 3.3.3.

3.2.1 O Projeto Letras 2.0/UFRJ

O Projeto Letras 2.0/UFRJ foi elaborado pelo núcleo de pesquisas em Linguagem, Educação e Tecnologia — LingNet/UFRJ, no âmbito do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O núcleo de pesquisas é composto por docentes e alunos de Pós-Graduação e Graduação da Faculdade de Letras da UFRJ, além de pesquisadores externos. O Projeto Letras 2.0/UFRJ tem como principal objetivo oferecer à comunidade da Faculdade de Letras da UFRJ condições de acesso a iniciativas educacionais mediadas pelas novas tecnologias, provendo suporte técnico e pedagógico para que os professores ofereçam cursos nas modalidades on-line e semipresencial (TAVARES, 2011), além de criar oportunidades para desenvolvimento de pesquisas e para formação de docentes que já atuem ou desejem atuar em contextos digitais.

Os docentes participantes contam com o auxilio de um assessor específico, aluno de pós-graduação que conduz pesquisa no contexto do Projeto Letras 2.0/UFRJ, para a implementação de sua disciplina no ambiente digital. Ao inserir um componente on-line, o professor pode decidir se o utilizará em caráter complementar, ou seja, sem contabilizar sua utilização como parte da carga horária do curso; ou integrante, como parte da carga horária total. A assessoria é realizada através de reuniões presenciais periódicas e de interação por e-mail e/ou telefone e professores e monitores também participam de cursos, palestras e workshops

promovidos pelo projeto. Além de assessores específicos, o projeto conta com duas assessoras gerais, alunas com maior experiência em tecnologia educacional, que dão suporte adicional aos docentes e, quando necessário, monitores, graduandos com conhecimentos técnicos sobre o uso das NTICs que auxiliam os estudantes inscritos nos ambientes on-line. Também fazem parte da equipe o administrador do sistema, doutor pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e pesquisador externo do núcleo LingNet/UFRJ, e a coordenadora geral do projeto, Professora Kátia Cristina do Amaral Tavares. O quadro abaixo mostra detalhadamente os papéis desenvolvidos pelos participantes do Projeto Letras 2.0/UFRJ:

PARTICIPANTES DO PROJETO LETRAS2.0				
PARTICIPANTES	ATUAÇÃO			
Direção da Faculdade de Letras da UFRJ	Apoio institucional.			
Equipe Gestora (coordenadora, administrador do sistema, duas assessoras gerais e dois monitores gerais)	Gerenciamento do sistema e apoio técnico e pedagógico aos participantes do Projeto Letras2.0.			
Docentes (professores de graduação, pós- graduação e extensão da Faculdade de Letras e monitores que atuam como docentes no Projeto CLAC/UFRJ – Cursos de Línguas Abertos à Comunidade da UFRJ)	Utilizam o componente on-line de forma complementar ou integrante para ministrar disciplinas de graduação e pós-graduação e cursos de extensão da Faculdade de Letras da UFRJ.			
Assessores (específicos) (alunos da graduação e pós-graduação da Faculdade de Letras da UFRJ incumbidos de acompanhar a implementação de AVAs na plataforma digital)	Oferecem suporte ao desenho instrucional e às atividades on-line de um ou mais cursos que lhes são especificamente indicados pelos gestores do Projeto.			
Alunos (estudantes da Faculdade de Letras e de outros cursos que utilizem a plataforma on-line do Projeto Letras2.0)	Usam os ambientes da plataforma on-line para acessar conteúdos e realizar atividades on-line das disciplinas e cursos nos quais estão inscritos.			

Quadro 3 - Participantes do Projeto Letras2.0/UFRJ (cf. VITER, 2013)

Para a criação de ambientes de aprendizagem on-line, o projeto utiliza a plataforma Moodle, cuja concepção permite usabilidade em grande escala e disponibiliza ferramentas para produzir e gerenciar atividades educacionais (DOUGIAMAS, 2011). O Moodle é um sistema de gestão de ensino e aprendizagem, do inglês Learning Management Systems (LMS), que pode ser usado em cursos online e/ou semipresencial. O aplicativo pode ser personalizado de acordo com o objetivo de cada curso, ou seja, os professores podem selecionar, dentre os recursos e/ou atividades que o sistema oferece, aqueles que desejam utilizar em sua disciplina.



Figura 1: Estrutura da interface inicial de um curso na plataforma on-line do Projeto Letras2.0 (VITER, 2013, p.59)

No momento da geração de dados, o Projeto Letras 2.0/UFRJ, iniciado em 2011, possuía quase 3.000 participantes registrados na plataforma Moodle do projeto e, no segundo semestre de 2013, havia cerca de 30 ambientes de aprendizagem *on-line* criados para cursos de graduação, pós-graduação e extensão da UFRJ. Desde sua implementação, o Projeto Letras 2.0/UFRJ vem apoiando os docentes da UFRJ no desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, promovendo um maior contato dos alunos com as tecnologias educacionais e possibilitando que diferentes pesquisas que englobem o uso das tecnologias em práticas pedagógicas e na formação de professores sejam realizadas (TAVARES, 2013)

Esta pesquisa investigou a monitoria dos cursos de Inglês I e Inglês IV oferecidos, respectivamente, a alunos do primeiro e do quarto período de Letras com habilitação em língua inglesa, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), desenvolvidas nos componentes on-line dos referidos cursos, com uso da plataforma Moodle. Embora as disciplinas de Inglês I e Inglês IV fossem disciplinas semipresenciais, as atividades de monitoria aconteciam especificamente no ambiente on-line.

O uso da plataforma on-line era proposto como uma forma de inserção da tecnologia na prática docente da professora e das monitoras e também como uma maneira de contribuir para o letramento digital dos alunos que iniciavam a graduação. No contexto dos componentes digitais investigados, a participação dos alunos era opcional, ou seja, o aluno escolhia utilizar o ambiente *on-line* ou não, sendo que, ao optar por utilizar o componente on-line, ele poderia ser utilizado em sua avaliação, juntamente com duas provas presencias.

A participação no ambiente on-line era complementar ao curso e não alterava a exigência de frequência mínima às aulas presenciais da ordem de 75% do total de aulas. Além disso, ao final do curso, o aluno deveria entregar um portfólio contendo todas as atividades realizadas na plataforma digital no decorrer do semestre. As atividades constantes da plataforma on-line eram elaboradas e implementadas pela professora com auxílio das monitoras e da assessora do Projeto Letras 2.0.

A descrição minuciosa dos ambientes on-line faz-se necessária para demonstrar a diversidade de recursos e atividades utilizadas na monitoria e o cuidado dispensado tanto pela professora quanto pelas monitoras à construção das tarefas propostas de modo que o aluno não tivesse dúvida sobre o que deveria ser executado e sobre qual era o objetivo de cada atividade. Assim sendo, os ambientes *on-line* dos cursos Inglês I e Inglês IV e as monitorias que neles foram desenvolvidas, contextos investigados nesta pesquisa, serão descritos nas subseções 3.3.2 e 3.3.3, a seguir.

3.2.2 Ambiente on-line da disciplina Inglês I

O ambiente on-line da disciplina Inglês I foi organizado em três diferentes áreas: na coluna à esquerda era disponibilizada a lista dos participantes, uma ferramenta de busca nos fóruns do curso e as funções de administração da plataforma; na coluna à direita, encontrava-se um link para as últimas notícias referentes a postagens e anúncios do curso e o link para o *Quickmail*, serviço de email disponibilizado dentro do ambiente do Moodle do Projeto Letras 2.0. Na coluna central, foram organizados os blocos de informação e atividades do curso: (0) Boas-

vindas e Chatroom; (1) Sistema da avaliação e elaboração de perfil; (2) Hot potatoes; (3) Glossário colaborativo; (4) Hot potatoes; (5) Leitura e participação no fórum; (6) Vídeo para atividade no portfólio; (7) Glossário colaborativo; (8) Avaliação do componente on-line; (9) Portfólio:

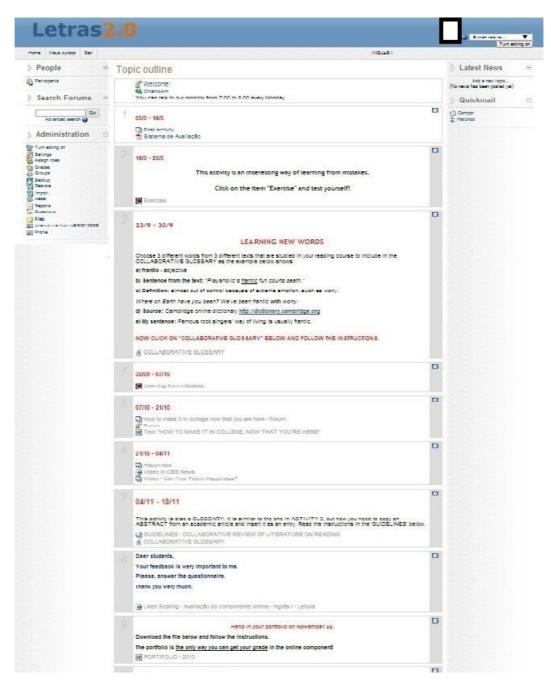


Figura 2: Visão geral da página de abertura do ambiente on-line da disciplina Inglês I

O tópico introdutório era composto por um fórum com uma mensagem de boas-vindas e também por um chatroom, onde constava o horário em que a monitora estaria disponível on-line para esclarecimentos sobre as atividades do curso e/ou sobre o funcionamento do ambiente digital utilizado.



Figura 3: Tópico introdutório do ambiente on-line da disciplina Inglês I

No primeiro tópico, os alunos encontravam um arquivo de texto que poderia ser visualizado on-line ou acessado através de download, com as orientações sobre a avaliação da disciplina. Também nesse tópico estava disponível a primeira atividade a ser realizada: era solicitado ao aluno que ele elaborasse um pequeno parágrafo atualizando as informações de seu perfil na plataforma.



Figura 4: Tópico 1 do ambiente on-line da disciplina Inglês I

segundo tópico continha atividades com respostas automáticas¹ construídas com o software Hot Potatoes.

Para elaborar essas atividades a monitora utilizou os erros cometidos pelos alunos em atividades do semestre anterior. Para tal, as monitoras utilizavam os relatórios (cf. subseção 4.1.2) sobre a participação dos alunos nos ambientes utilizando tanto a ferramenta do próprio Moodle, que mostra todas as ações dos usuários no sistema (ferramenta relatório, disponível no bloco Administração), quanto os portfólios elaborados e entregues pelos alunos ao final de cada semestre (onde eles listavam e sistematizavam todas as tarefas realizadas).

Os exercícios foram elaborados no formato híbrido. Eles se iniciam como resposta curta e, caso o aluno erre um número específico de vezes, são exibidas as opções de múltipla-escolha.

¹ Hot Potatoes é um pacote de ferramentas de autoria que permite a criação de cinco tipos de exercícios interativos para a Internet: JQuiz (exercícios de resposta curta, múltipla-escolha ou exercícios no formato híbrido); JMix (permite a elaboração de frases a partir do ordenamento de palavras); JCross (palavrascruzadas); JMatch (funcionam como exercícios para correlacionar) e JCloze (preenchimento de lacunas) Disponível em: https://hotpot.uvic.ca/.

Observa-se, a partir do texto exibido na introdução do exercício (figura 5), que as frases com erros foram retiradas das tarefas realizadas pelos alunos de outros semestres e que cabe aos alunos do semestre atual tentar descobrir qual seria a frase correta.

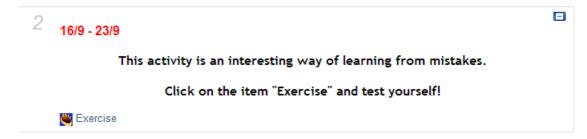


Figura 5: Tópico 2 do ambiente on-line da disciplina Inglês I

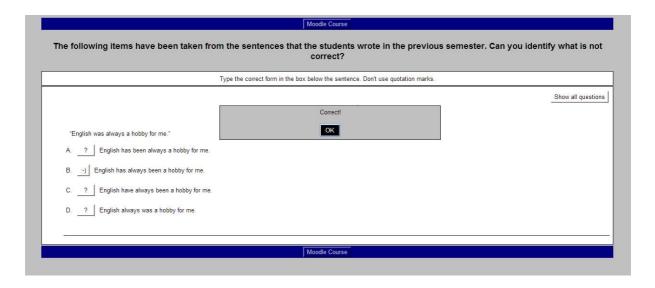


Figura 6: Exemplo de exercício elaborado com o software Hot Potatoes no tópico 2 do ambiente on-line da disciplina Inglês I

O terceiro tópico abordava a aquisição de novos vocabulários. Para isso foi proposto aos alunos a elaboração de um glossário colaborativo. Tendo com base os textos trabalhados no curso, os alunos deveriam contribuir com três palavras em inglês e suas respectivas definições, citar a sentença e o documento do qual a palavra foi retirada e concluir criando uma sentença de sua autoria utilizando a mesma palavra.

-

23/9 - 30/9

LEARNING NEW WORDS

Choose 3 different words from 3 different texts that are studied in your reading course to include in the COLLABORATIVE GLOSSARY as the example below shows:

- a) frantic adjective
- b) Sentence from the text: "Playaholic's frantic fun courts death."
- c) Definition: almost out of control because of extreme emotion, such as worry.

Where on Earth have you been? We've been frantic with worry.

- d) Source: Cambridge online dictionary http://dictionary.cambridge.org
- e) My sentence: Famous rock singers' way of living is usually frantic.

NOW CLICK ON "COLLABORATIVE GLOSSARY" BELOW AND FOLLOW THE INSTRUCTIONS.

COLLABORATIVE GLOSSARY

Figura 7: Tópico 3 do ambiente on-line da disciplina Inglês I

Figura 8: Glossário colaborativo elaborado no tópico 3 do ambiente on-line da disciplina Inglês I

O quarto tópico trazia outra atividade Hot Potatoes também baseada em erros encontrados nas atividades dos alunos.



Figura 9: Tópico 4 do ambiente on-line do curso Inglês I

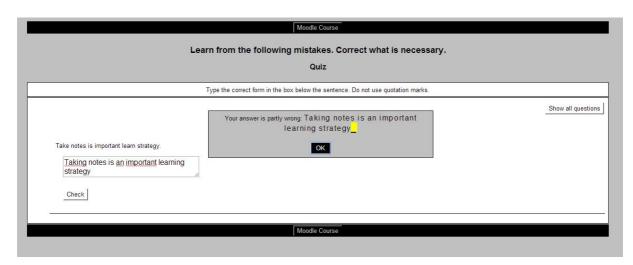


Figura 10: Exemplo de exercício elaborado com o software Hot Potatoes no tópico 4 do ambiente on-line da disciplina Inglês I

O quinto tópico continha três itens: (a) um link para uma página na qual a professora explicava a atividade proposta; (b) Um texto em inglês; (c) um fórum para debate sobre o texto disponibilizado.



Figura 11: Tópico 5 do ambiente on-line da disciplina Inglês I

No sexto tópico, foram disponibilizados um vídeo para abordagem do tema a ser trabalhado com os alunos, um arquivo com as atividades a serem realizadas e orientações para a realização das mesmas no portfólio do aluno.

Figura 12: Tópico 6 do ambiente on-line da disciplina Inglês I

O sétimo tópico continha dois itens: Um glossário a ser construído colaborativamente e um guia explicativo sobre como elaborar a tarefa. Ao contrário do primeiro glossário (construído no terceiro bloco do curso), esse glossário tinha por finalidade fazer uma revisão de literatura sobre o tema "Leitura". Os alunos deveriam postar um *abstract* de um artigo e sua respectiva referência, não podendo repetir *abstract* postado previamente por outro aluno.

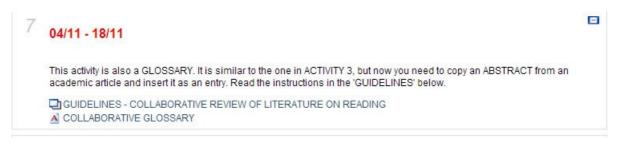


Figura 13: Tópico 7 do ambiente on-line da disciplina Inglês I

Figura 14: Glossário colaborativo elaborado no tópico 7 do ambiente on-line da disciplina Inglês I

c)Definition: The fact of being exact or correct;

O oitavo tópico destinava-se à avaliação do ambiente on-line. Foi disponibilizado um link para um questionário elaborado no Google Docs, ferramenta desenvolvida pela Google e usada para criação e compartilhamento de documentos on-line, podendo ser utilizada em qualquer browser. O aplicativo possibilita fazer o upload de arquivos de qualquer computador. Um aspecto interessante da ferramenta é a possibilidade de editar um mesmo documento de forma colaborativa. (BARROSO; COUTINHO, 2009).

O questionário tinha como objetivo verificar as opiniões dos alunos sobre o ambiente on-line e as atividades da disciplina. Foram elaboradas dez perguntas baseadas na escala Likert, tipo de escala que requer que os entrevistados indiquem seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas ao tema que está sendo medido. Atribui-se valores numéricos e/ou sinais às respostas para refletir a reação do entrevistado à declaração (BRANDALISE, 2005).

Além das dez perguntas a avaliação o questionário ainda continha duas perguntas fechadas e duas perguntas abertas, onde o aluno poderia contribuir com sugestões e críticas destinadas a aprimorar o componente on-line do curso.

Um ponto importante a ser destacado é que o curso on-line era remodelado a cada edição a partir dos resultados do feedback dos discentes e também a partir das observações feitas pelas monitoras.



Figura 15: Tópico 8 do ambiente on-line da disciplina Inglês I

1	brigatório				
Carola alunola, O preenchimento deste formulário é de suma imp	-		into agine Tanadani	u da latinamento a C	municula (TG) assessionals
o presidente de la composition de la suma impeliar atrividades e recursos d'isponibilizados no am (L'inguagem, Educação e Teonologia - Núcleo de per manter o anonimato dos participantes.	biente do Projeto Letras 2 squisa do Programa Inten	.0. Os dados gerado: disciplinar de Pós-G	s poderão ser utiliza iraduação em Linguis	as de imbimação e o dos em pesquisas fut stica Aplicada). Assu	uras reslizadas pelo Lingnet mimos o compromisso de sempre
Desde já agradecemos pela sua participação. Ela se	rá de grande valia para a	primorarmos cada w	ez mais os ambiente	s online do Projeto Le	tras 2.0.
Atenciosamente,					
Professora Selma Faria e Assessora Simone Lima					
Qual é o seu nome? * Não precisa digitar seu nome completo. Apenas no	ome e um sabrename.				
Que disciplina você cursou neste sem					
o Inglês I o Inglês IV	But !				
Nas questões abaixo	(1 a 10), n	naraue a	opcāo a	ue mais	se aproxima
da sua opinião.					
1. O aspecto visual do curso ouline é a	gradável. *				
	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indifferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
	0	0	.0	.0	0
2. As diversas atividades eram interes	sautes. *				
	Concordo totalmente	Cancardo	Indifferente	Discardo	Discordo totalmente
	0	parcialmente 0	0	parcialmente 0	0
3. As instruções das atividades estava		X1700	947		
2. As importations and attividades estava	Concordo totalmente	Concordo	Indifferente	Discardo	Discordo totalmente
	0	parcialmente 0	0	parcialmente 0	0
4. O sémero de atividades é adequado		(25/00)	28	170	
4. O BORICIO de ATIVIDADES E Adequado	Concordo totalmente	Concordo	Indifferente	Discardo	Discordo totalmente
	0	parcialmente 0	0	parcialmente O	0
. 0					
 O tempo para realizar as atividades 	é adequado. " Concordo totalmente	Cancardo	Indifferente	Discardo	Discordo totalmente
	Concordo adaumente	parcialmente 0	incherente 0	parcialmente 0	O CONTROL OF CONTROL O
Lauring a version and a second		0	0		U.
6. O curso ouline complementa as aul:		Concordo	1.47	Discordo	Province -
	Concordo totalmente	parcialmente	Indifferente	parcialmente	Discordo totalmente
00 2 000002	0	0	0	0	0
7. Aprendi muito com as frases errad:		Cancardo		Discardo	-
	Concordo totalmente	parcialmente	Indifferente	parcialmente	Discordo totalmente
	0	0	0	0	0
 Li a maioria dos items dos glossário 	S. * Concordo totalmente	Cancardo	Indifferente	Discordo	Discordo totalmente
		parcialmente		parcialmente	
	0	0	0	0	0
9. Li a maioria das postagens dos fórm		Cancardo	100000	Discardo	
	Concordo totalmente	parcialmente	Indifference	parcialmente	Discordo totalmente
	0	0	0	0	0
10. O curso permite maior colaboração	entre todas. *	Conserve		Directo	
	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indifferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
	0	0	.0	.0	0
Nas questões 11 e 12,	marque as	penas un	na das o	pções.	
m. Deatre as atividades propostas, em a) Charcom - Size-pac com monitor b) Exercícios do Hot Possos c) Glossirio Colaboratio d) Visualização de recursos como videos, docu e) Rhum de discussão Outro	qual você mais pa	rticipou? *			
12. Dentre as atividades propostas, qui o a) Charcom - Bate-papo com monitor o b) Glossário Colaborativo	al propicion maior	interação entre	e os participant	es? *	
c) Fórum de d'iscussão Outra			a rasumi	da. diaite	ando dentro
		de forme	u resumi	, - 9	
Nas questões 13 e 14,	ondente.		u resum		

Figura 16: Questionário de avaliação do curso constante do tópico 8 do ambiente on-line da disciplina Inglês I

O último e nono tópico continha o portfólio que deveria ser construído pelo aluno no decorrer do curso. Para isso, ele deveria reunir no portfólio todas as suas participações no ambiente on-line e entregar o portfólio impresso à professora ao final do curso.



Figura 17: Tópico 9 do ambiente on-line da disciplina Inglês I

A monitora era responsável pelo acompanhamento da participação dos estudantes nas tarefas do componente on-line, complementares às aulas presenciais. Além disso, também fazia a primeira correção dos exercícios realizados pelos alunos para serem posteriormente avaliados pelo professor da disciplina, elaborava relatórios sobre o desempenho dos alunos nas atividades *on-line* e participava do chat para tirar dúvidas dos alunos sobre as atividades a serem executadas ou sobre o uso do ambiente Moodle. O chat ficava permanentemente agendado para todas as segundas-feiras, das 19hs às 20hs, período no qual a monitora ficava à disposição para comunicação síncrona on-line com os estudantes da disciplina.

3.2.3 Ambiente on-line da disciplina Inglês IV

Na disciplina Inglês IV, a participação no ambiente on-line era obrigatória, ainda que a frequência on-line não substituísse a frequência às aulas presenciais. A participação no componente digital servia como um dos instrumentos de avaliação do curso que era composta por duas provas, sendo a nota da primeira prova no valor máximo de oito pontos somada às atividades realizadas on-line, num total de quatro atividades no valor máximo de dois pontos. À segunda prova correspondia a um valor máximo de dez pontos, que não era somado a atividades on-line.

O ambiente de Inglês IV seguia o mesmo padrão que o de Inglês I, sendo a principal diferença entre ambos a área central do ambiente on-line, onde foram organizadas as atividades do curso a partir dos seguintes tópicos: (0) Boas-vindas e

News forum; (1) Sistema da avaliação e elaboração de perfil; (2) Complex preposition; (3) Glossário colaborativo; (4) Multi-word verbs; (5) Avaliação do componente on-line; (6) Portfólio.

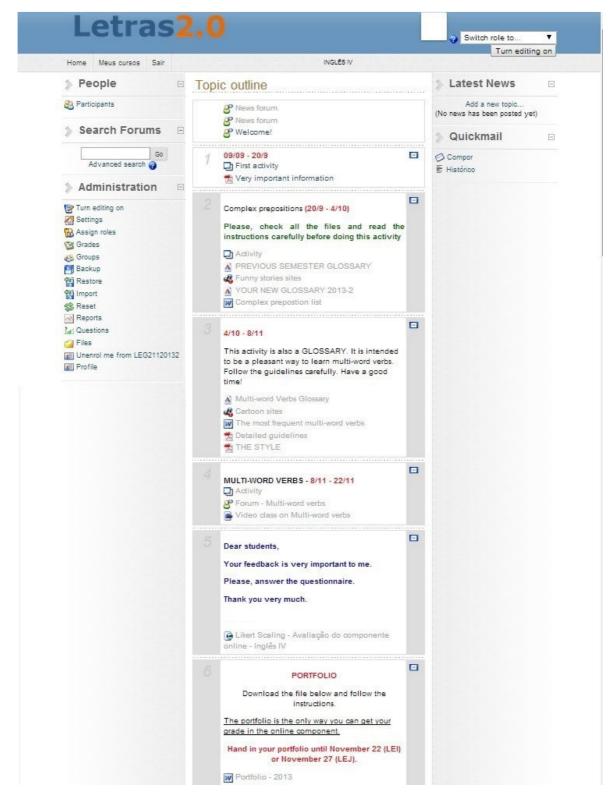


Figura 18: Visão geral da página de abertura do ambiente on-line da disciplina Inglês IV

O tópico introdutório era composto por um fórum de boas-vindas com uma mensagem de apresentação do ambiente on-line e também pelo *News forum*, um fórum de notícias no qual somente a docente poderia postar e do qual todos os participantes receberiam uma notificação do que foi postado por e-mail.



Figura 19: Tópico introdutório do ambiente on-line da disciplina Inglês IV

No primeiro tópico, era apresentado, em um arquivo de texto, o sistema de avaliação geral do curso (parte presencial e parte on-line) e também a primeira atividade a ser realizada: a construção de um parágrafo para atualização do perfil dentro do Moodle.



Figura 20: Tópico 1 do ambiente on-line da disciplina Inglês IV

O segundo bloco, intitulado *complex preposition*, era composto por cinco itens: (a) *activity*, (b) *previous semester glossary*, (c) *funny stories sites*, (d) *your new glossary* 2013/2, (e) *complex preposition list*.

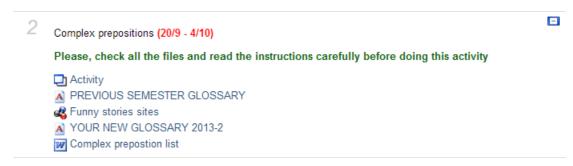


Figura 21: Tópico 2 do ambiente on-line da disciplina Inglês IV

O objetivo da tarefa era fazer com que o aluno pesquisasse duas "funny stories" que apresentassem duas complex prepositions em sua estrutura. Ele deveria postar no glossário as funny stories e também o significado de cada complex prepositon. Para isso, foi disponibilizado no item activity o roteiro a ser seguido para a elaboração da atividade. No item previous semester glossary o aluno podia

visualizar o glossário construído no semestre anterior, que servia como modelo do glossário a ser construído. O item *Funny stories sites* era uma wiki na qual os alunos deveriam postar links para sites sobre *funny stories*. No item *Your new glossary* 2013/2 os alunos deveriam postar as *funny stories* encontradas destacando as *complex prepositions* e seu significado naquele contexto. O item *complex preposition list* era um arquivo de texto que continha uma lista com as *complex prepositions* a serem escolhidas pelos alunos.

O terceiro tópico, intitulado *Glossary*, continha cinco itens: (a) *Multi-word* verbs glossary, (b) Cartoon sites; (c) The most frequent multi-word verbs; (d) Detailed guidelines; (e) The style.



Figura 22: Tópico 3 do ambiente on-line da disciplina Inglês IV

A atividade focalizava o uso das *multi-word verbs* em *cartoons*. No item (a) foi disponibilizada para os alunos uma imagem exemplificando o passo a passo a ser seguido para inserção da imagem (*cartoon*) no glossário. O item (b) era uma wiki a ser construída pelos alunos e que deveria conter links para sites sobre *cartoons*, assim como a identificação do aluno que fez a postagem. O item seguinte, item (c), continha um arquivo de texto com uma lista dos *multi-word verbs* mais comuns e que não deveriam ser utilizados pelos alunos. O item (d) apresentava as instruções para execução da tarefa e o item (e) era um demonstrativo de como deveria ser a apresentação visual do glossário e um tutorial indicando o que o aluno deveria e não deveria fazer.

O quarto tópico, denominado *multi-word verbs*, era uma continuação do terceiro bloco. Nele era disponibilizado um vídeo sobre *multi-word verbs* e um fórum para discussão do tema abordado.

Figura 23: Tópico 4 do ambiente on-line da disciplina Inglês IV

O quinto tópico, intitulado Avaliação do componente on-line, semelhantemente ao ambiente on-line do curso Inglês I, era destinado à avaliação do componente on-line. Foi utilizado um questionário com nove perguntas baseadas na escala Likert, além de duas perguntas fechadas e duas perguntas abertas, no qual os alunos poderiam expressar sua opinião sobre o ambiente on-line.



Figura 24: Tópico 5 do ambiente on-line da disciplina Inglês IV

	brigatório				e.
Carola alunola, O preenchimento deste formulário é de suma imp pelas atividades e recursos disponibilizados no am	biente do Projeto Letras 2	O. Os dados gerado	s poderšo ser utilizac	os em pesquisas fu	turas realizadas pelo Lingnet
(Linguagem, Educação e Tecnologia - Núcleo de per manter o anonimato dos participantes. Desde já agradecemos pela sua participação. Ela se	squisa do Programa Interi	disciplinar de Pás-C	Sraduação em Linguis	tica Aplicada). Assu	mimos o compromisso de sempre
Atenciosamente, Professora Selma Faria e Assessora Si					
Qual é o seu nome? * Não precisa digitar seu nome completo. Apenas no					
Que disciptina você cursou meste seu- o Inglês I o Inglês IV	estre? *				
Nas questões abaixo da sua opinião.	(1 a 10), m	narque a	opção q	ue mais	se aproxima
1. O aspecto visual do curso ouline é a	gradável. *				
	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indifferente 0	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
2. As diversas atividades eram interes			0.		
	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indifferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
	0	0	0	0	0
3. As instruções das atividades estava	■ claras. * Concordo totalmente	Concordo	Indiferente	Discardo	Discordo totalmente
	0	parcialmente 0	0	parcialmente (i)	0
4. O número de atividades é adequado					
	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indifferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
	0	0	0	0	0
 O tempo para realizar as atividades 	é adequado. * Concordo totalmente	Concordo	Indifferente	Discordo	Discordo totalmente
	0	parcialmente 0	0	parcialmente 0	0
6. O curso outine complementa as aut	as presenciais. *				
	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indifferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
		0	0.	0	0
7. Li a maioria dos items dos glossário	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indifferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
	0	0	0.	0	0
8. Li a maioria das postagens dos fórm		Concordo		Discardo	
	Concordo totalmente	parcialmente 0	Indifferente 0	parcialmente 0	Discord o total mente
9. O curso permite maior colaboração					
•	Concordo total/mente	Concordo parcialmente	Indifferente	Discordo parcialmente	Discord o total mente
The same and	0	0	0	0	0
Nas questões 10 e 11,	marque a	penas ur	ma das o	pções.	
no. Dentre as atividades propostas, en a) Charcom - Sate-papo com monitor b) Glassário Calaborativo sobre "Complex prep c) Glassário Calaborativo sobre "Multi-word ve d) Wildi sobre "Funny stories sibes"	asitions"	articipos? *			
e) Wild sobre "Cartoon sites" f) Visualitzeção de recursos como videos, docur g) Fórum de discussão sobre o video com uma Outro:			ientação		
m. Destre as atividades propostas, que a) Charcom - Bate-papo com monitor b) Glassário Calaborario sobre "Complex prep c) Glassário Calaborario sobre "Multi-word ve c) Glassário Calaborario sobre "Multi-word ve c) Wilk sobre "Funny staries sites" o) Wilk sobre "Cartono sites" f) Förum de Glassaska obre o video com uma	csitions" rbs'		e os participante	s? *	
O Dutro	eure de muith-word verb				
Nas questões 12 e 13, do retângulo correspo		de form	a resumi	da, digit	ando dentro
12. O que você gostaria que fosse inclu	rido também no am	biente online?			
		11			
13. Você gostaria que alguma das ativi	dades do ambiente	omlime fosse ex	cluida? Qual? P	or quê?	

Figura 25: Questionário de avaliação do curso constante do tópico 5 do ambiente on-line da disciplina Inglês IV

No sexto tópico, intitulado Portfólio, encontrava-se a tarefa final proposta para o curso: os alunos deveriam reunir no portfólio todas as atividades realizadas na plataforma Moodle durante o semestre e entregá-lo impresso à professora.

Na monitoria de Inglês IV, as monitoras deveriam acompanhar as atividades que eram realizadas e a frequência de acesso ao ambiente on-line dos alunos e alertando-os por e-mail caso cometessem algum tipo de erro, além de lhes lembrar as datas de abertura e encerramento das atividades. As monitoras também participavam dos fóruns de discussão e dos chats agendados para toda terça e quinta de 18h às 19h e respondiam as mensagens enviadas por e-mail pelos alunos. Além disso, pesquisavam referências e recursos pertinentes para o ensino do conteúdo programático previsto para a disciplina Inglês IV. Semanalmente, às quartas-feiras, as monitoras também costumavam se reunir presencialmente com a professora responsável pelo curso para discussão e resolução de assuntos referentes à monitoria. Nessas reuniões, além de planejar atividades para o ambiente on-line, as monitoras e a professora discutiam a participação dos alunos nesse ambiente e a visão deles sobre as atividades on-line propostas.

3.2.4 Os participantes

A presente pesquisa teve por objetivo investigar a formação docente inicial para uso das tecnologias na monitoria das disciplinas de Inglês I e Inglês IV. Participaram da pesquisa (1) a pesquisadora, (2) a professora da disciplina, (3) a assessora do Projeto Letras 2.0/UFRJ e (4) as monitoras. Nesta seção, eles serão descritos com base nas informações das entrevistas realizadas com as monitoras, a professora e a assessora. Cumpre registrar preliminarmente que foram consideradas questões éticas e de privacidade de todos os participantes desta pesquisa. Assim, todos os dados utilizados tiveram o consentimento por escrito dos sujeitos que os geraram (cf. Anexo 6) e, da mesma forma, os nomes dos participantes foram alterados para preservar suas identidades.

Sou formada em Letras com habilitação em Português-Inglês. Em seguida, concluí um curso de especialização em Língua Portuguesa e outro em Implementação e Gestão da Educação a Distância. Desde minha formação venho atuando como professora de língua inglesa e língua portuguesa na rede particular de ensino. Há quatro anos, comecei a atuar como tutora de graduação em disciplinas

semipresenciais em cursos de licenciatura. O uso das tecnologias na educação atrai meu interesse desde minhas especializações, quando implementei um ambiente na plataforma Moodle para produção de textos, como critério de avaliação de uma disciplina. A partir de minha experiência como tutora on-line, surgiram alguns questionamentos sobre o tema que me intrigaram e que serviram de mola propulsora para esta pesquisa. Entre eles, o fato de que mesmo estando em uma sociedade permeada por diferentes tecnologias, os cursos de graduação não preparam os futuros professores para essa realidade. Ao ingressar no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFRJ e, mais especificamente, no Núcleo de pesquisas em Linguagem, Educação e Tecnologia - LingNet/UFRJ, tive a oportunidade de atuar como assessora do curso Produção de Monitores do CLAC (Cursos de Línguas Abertos á Comunidade), que tinha como objetivo a elaboração de material didático digital para o ensino de língua estrangeira. Essa assessoria contribuiu para aguçar meu interesse tanto na formação docente quanto no uso das tecnologias para fins educacionais.

A professora da disciplina, mestre e doutora em Letras, era professora adjunta em regime de dedicação exclusiva da Faculdade de Letras da UFRJ, onde desenvolvia pesquisa nas áreas de discursos da mídia, leitura crítica, conscientização, aquisição de língua estrangeira e humor. Utilizava a plataforma Moodle como complemento às suas aulas presenciais desde o segundo semestre de 2011. Mesmo tendo pouca experiência na plataforma on-line, a professora demonstrava muito interesse em aprender a utilizar as ferramentas do Moodle visando a atender às necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

A assessora do Projeto Letras 2.0/UFRJ é professora licenciada em Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutoranda do Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da UFRJ, possui mestrado em Linguística Aplicada e especialização em Informática Educativa. Participa do Núcleo de Pesquisas em Linguagem, Educação e Tecnologia da UFRJ (LingNet/UFRJ) e da assessoria geral ao Projeto Letras2.0, possuindo amplo conhecimento sobre tecnologias digitais aplicadas à educação.

As monitoras das disciplinas eram graduandas do curso de Letras com habilitação em Português-Inglês da UFRJ. Abaixo descrevo o perfil de cada uma delas. Antes, porém, cabe ressaltar que, para preservar a identidade dos participantes, os nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios.

Talita cursava o 6º período do curso de graduação em Letras atuava na monitora da disciplina Inglês IV como voluntária, ou seja, não era bolsista, desde o primeiro semestre de 2013. A monitora não atuava em outro contexto educacional, sendo a monitoria sua primeira experiência docente. No entanto, já havia utilizado a plataforma Moodle do Projeto Letras 2.0 como estudante em outras disciplinas do curso de Letras da UFRJ.

Ingrid era aluna do 6º período do curso de Letras e atuava como voluntária na monitora de Inglês IV desde o primeiro semestre de 2013. Além da monitoria de Inglês IV, Isadora também era professora-monitora no projeto Cursos de Línguas Abertos á Comunidade (CLAC) da UFRJ. A monitoria de Inglês IV foi a primeira experiência da monitora com a plataforma Moodle como docente, ainda que já houvesse utilizado o ambiente on-line anteriormente somente como estudante.

Verônica era aluna do 5º período do curso de Letras e atuava na monitoria de Inglês I desde o primeiro semestre de 2012. Embora na época da pesquisa fosse monitora bolsista, antes disso havia atuado como monitora voluntária por um ano na mesma disciplina. Atuou como professora-monitora no projeto CLAC/UFRJ (Cursos de Línguas Abertos á Comunidade) e, na época da pesquisa, ministrava aulas de inglês em um projeto da reitoria da UFRJ que visava a capacitar e qualificar docentes e técnicos administrativos da UFRJ. A monitora já conhecia o Moodle sob a perspectiva de estudante em disciplinas do curso de Letras, mas somente com a monitoria teve a experiência de utilizar a plataforma como docente.

A descrição feita até aqui buscou traçar o perfil dos participantes desta pesquisa. Na seção a seguir, exponho os instrumentos de pesquisa e os procedimentos adotados para a geração de dados.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

Na pesquisa qualitativa, a geração de dados de diferentes naturezas possibilita a triangulação e oferece maior rigor a investigação (CAVALCANTI E MOITA LOPES, 1991, p. 138-139). Pesquisas inseridas no paradigma qualitativo têm adotado métodos etnográficos de geração de dados, seguindo uma tradição metodológica que conta com variados instrumentos a serem selecionados de acordo com os objetivos da pesquisa.

De acordo com Moita Lopes e Cavalcanti (1991, p.138-139), entrevistas, questionários, diários de participantes e do pesquisador, gravação, documentos etc. são alguns dos instrumentos etnográficos que podem ser utilizados pelo pesquisador na tentativa de triangular os dados coletados na investigação aumentando assim sua confiabilidade. Na condução desta pesquisa, com os objetivos de ter acesso às perspectivas dos participantes em diferentes níveis, de descrever o contexto em que se inseriam e também de possibilitar a triangulação dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação e registro em áudio das reuniões de monitoria (subseção 3.3.1), entrevistas semiestruturadas (subseção 3.3.2), diário de pesquisa (subseção 3.3.3) e documentos (subseção 3.3.4).

A seguir, descrevo todos os instrumentos utilizados para a geração de dados desta pesquisa, de acordo com sua utilização cronológica na presente investigação.

3.3.1 Observação e registro em áudio das reuniões de monitoria

Com o objetivo de conhecer o contexto de investigação e apresentar a minha perspectiva sobre o mesmo, a observação foi um dos instrumentos utilizados nesta pesquisa. Durante o período de observação, foram registrados dados visíveis e de interesse desta investigação. De acordo com Erickson (1988, p.1088), durante a observação, o pesquisador deve descrever não somente o comportamento verbal, mas também o comportamento não verbal dos participantes, além das "reações emocionais dos participantes que formarão um registro da perspectiva do pesquisador em relação às ações e eventos descritos".

Nesta pesquisa, a observação aconteceu no período de outubro a dezembro de 2013, durante as reuniões de monitoria realizadas semanalmente. Além de observar e fazer anotações sobre aspectos relevantes para a pesquisa, com um mini

gravador profissional, gravei em áudio todas as reuniões de monitoria a fim de poder resgatar mais facilmente as falas das participantes (monitoras e professoras) e identificar os temas e as questões mais relevantes nas discussões sobre ensino-aprendizagem de línguas mediado pelas tecnologias digitais realizadas durante as referidas reuniões.

3.3.2 Entrevistas

De acordo com Patton (2002), o propósito das entrevistas é entrar na perspectiva de outra pessoa. O princípio fundamental da entrevista qualitativa é fornecer um quadro no qual os respondentes possam expressar seu próprio entendimento em seus próprios termos (PATTON, 2002). Entrevistamos para descobrir o que está dentro e fora da mente de outra pessoa, para conseguir extrair aquilo que não é observável: sentimentos, pensamentos e intenções. A entrevista pode ser individual ou em grupo, hipótese em que é denominada de grupo focal, segundo Patton (2002).

A entrevista permite compreender as reações dos participantes ao que está acontecendo. Ainda segundo Patton (2002), o entrevistado tem que se sentir confortável para se expressar, assim, durante a entrevista é necessário oferecer reforço e *feedback* ao entrevistado. Entender o propósito da entrevista irá também aumentar a motivação do entrevistado a responder claramente e com detalhes.

McDonough e Mc Donough (1997) classificam as entrevistas em estruturadas, semiestruturadas e não-estruturadas. Na entrevista estruturada, há uma ordem predeterminada de perguntas a serem feitas aos participantes, seguindo a mesma ordem para todos os entrevistados. Na entrevista semiestruturada, o roteiro também é previamente elaborado, mas no decorrer da entrevista, de acordo com as respostas dos participantes esse roteiro pode mudar. Além disso, o pesquisador pode explorar a entrevista com perguntas extras e formulá-las espontaneamente de acordo com o surgimento de novos tópicos relevantes para a pesquisa. Por fim, na entrevista não-estruturada, não é elaborado um roteiro de perguntas, há somente alguns tópicos a serem utilizados na entrevista. Segundo McDonough e Mc Donough (1997, p. 184), "a direção da entrevista segue intencionalmente as respostas do entrevistado", como em uma conversa. A entrevista pode ser utilizada como principal fonte de geração de dados de uma pesquisa, pode ter um papel auxiliar ou pode

servir como um mecanismo de triangulação de dados (MCDONOUGH e MCDONOUGH, 1997).

Nesta pesquisa, a entrevista semiestruturada, realizada presencialmente, foi adotada com o objetivo de gerar dados que permitissem focalizar a perspectiva do participante, de modo a fornecer evidências dos pontos de vistas dos entrevistados que antes não houvessem sido observados pelo pesquisador por meio de outras fontes de dados (ERICKSON, 1988).

A entrevista semiestruturada oferece flexibilidade para se realizar adequações e novos esclarecimentos durante sua aplicação, embora seja feita a partir de um roteiro que contém questões e tópicos a serem abordados, em vez de perguntas fixas pré-estabelecidas (NUNAN, 1992, p. 149). A entrevista semiestruturada se assemelha a uma conversa entre os participantes onde perguntas são feitas à medida que o diálogo acontece, o que garante uma atmosfera na qual o participante se sente a vontade para expressar suas opiniões (PATTON, 2002).

Foram realizadas duas entrevistas presenciais com as monitoras. A primeira entrevista foi realizada individualmente e teve como objetivo conhecer, com mais profundidade, as suas percepções sobre o que elas aprenderam a respeito do uso das tecnologias ao participar da monitoria em seus respectivos cursos e sobre como se deu esse possível aprendizado. A segunda foi realizada em dupla. Inicialmente as três monitoras seriam entrevistadas juntas, pois a intenção era desenvolver uma dinâmica de grupo focal, no entanto, a monitora Ingrid, por motivos pessoais, não pôde comparecer no dia previamente agendado.

Após o período de observação, percebendo a necessidade de mais informações, estabeleci um diálogo via e-mail com as monitoras. As entrevistas via e-mail caracterizam-se por uma troca de mensagens sucessivas para esclarecer ou aprofundar aspectos observados ou trazidos à tona pelos outros instrumentos de pesquisa. É importante registrar que, a monitora que não participou da entrevista presencial realizada em dupla, respondeu por e-mail às mesmas questões levantadas com as monitoras presencialmente.

Com a professora foram realizadas duas entrevistas presenciais. A primeira entrevista teve como principal foco a descrição do funcionamento da monitoria e ocorreu antes de eu ser apresentada às monitoras e antes da primeira reunião de monitoria de que participei. A segunda ocorreu após o período de observação e seu

objetivo foi ter acesso à percepção da professora sobre o uso das tecnologias na formação docente dos monitores e na monitoria.

Também foi realizada uma entrevista presencial com a assessora do Projeto Letras 2.0 com a finalidade de conhecer as estratégias utilizadas para a formação docente dos monitores para uso das tecnologias, além de ter acesso à visão da assessora sobre as implicações que o uso das tecnologias pode trazer para a formação docente das monitoras e para a monitoria.

Cabe registrar que, de modo geral, as entrevistas fluíram como uma conversa informal, o que contribuiu para que se criasse uma atmosfera na qual as participantes (as monitoras, a professora e a assessora) se sentissem à vontade para compartilhar suas perspectivas, possibilitando uma reflexão sobre o uso das tecnologias para fins educacionais antes, durante e depois da monitoria. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas pela pesquisadora para análise.

3.3.3 Diário de pesquisa

A partir das observações e das gravações em áudio das reuniões de monitoria, registrei minhas impressões em forma de comentários, resumos e notas sobre as ações e reações das monitoras durante as reuniões. Essas notas de campo foram inseridas no diário de pesquisa mantido durante todo o período da investigação. O processo de registrar os fatos em diários de pesquisa no momento em que eles acontecem é importante para que nenhuma informação se perca no decorrer da pesquisa, caso não sejam documentados (MCDONOUGH, 1994, p. 64). O diário de pesquisa compôs os instrumentos utilizados para geração de dados neste estudo, pois, na perspectiva de Mc Donough e Mc Donough (1997, p. 124), ele permite que o pesquisador registre suas reflexões sobre o fenômeno estudado. A utilização do diário de pesquisa foi útil para registrar as ações e reflexões das monitoras e os temas debatidos durante as reuniões. Além disso, o diário possibilitou registrar minhas reflexões sobre a monitoria.

3.3.4 Documentos

Além das entrevistas e questionários, outro tipo de instrumento etnográfico são os documentos (ERICKSON, 1998; MANN; STEWART, 2002). Com relação à monitoria, os documentos disponíveis inicialmente foram documentos institucionais produzidos pela reitoria da Universidade Federal do Rio de Janeiro, instituição onde ocorreu esta pesquisa, nos quais são estabelecidas normas de organização e funcionamento para a atividade de monitoria e editais para seleção de bolsistas (cf. Anexos 1 e 2).

Além desses documentos, têm-se ainda os documentos gerados pelo próprio professor-orientador, que são os planos de atividades e o relatório de monitoria (cf. Anexos 3, 4 e 5). Os documentos oficiais da UFRJ foram utilizados para configurar a monitoria de forma mais ampla, já que o plano de atividades e o relatório de monitoria, enquanto documentos da disciplina, foram utilizados para se ter acesso às atividades desempenhadas pelas monitoras.

Antes de prosseguir para a próxima seção, e para maior clareza quanto aos instrumentos de geração de dados empregados nesta investigação, apresento um quadro que apresenta, de forma esquemática, esses instrumentos e seus objetivos no contexto da pesquisa, o momento e ambiente em que os dados foram gerados, e quais participantes estavam envolvidos.

INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS				
INSTRUMENTO	ETAPA	OBJETIVOS		
Observação e registro em áudio das reuniões semanais de monitoria	Durante o período de observação (outubro a dezembro)	Conhecer o contexto investigado e as estratégias de formação docente utilizadas. Identificar os temas e as questões sobre ensino-aprendizagem de línguas mediado pelas tecnologias digitais discutidos pelos participantes.		
Entrevistas presenciais individuais com as monitoras	1 mês após o início do período de observação	Conhecer, com mais profundidade, as percepções das monitoras do curso sobre o que elas aprenderam a respeito do uso das tecnologias digitais ao participarem da monitoria e como se deu esse aprendizado.		
Entrevista presencial em dupla com monitoras	Após o período de observação	Ter acesso às perspectivas das monitoras sobre como o uso das NTICs na monitoria		

		ajudou na formação docente para o uso das novas.
Entrevistas por e-mail com as monitoras	Após o período de observação	Complementar informações obtidas em instrumentos anteriormente utilizados na pesquisa.
Entrevista presencial inicial com a professora	Antes do período de observação	Descrever o funcionamento da monitoria.
Entrevista presencial final com a professora	Após o período de observação	Conhecer a percepção da professora sobre o uso das tecnologias na monitoria e na formação docente dos monitores.
Entrevista presencial com a assessora	Após o período de observação	Conhecer as estratégias utilizadas para a formação docente dos monitores para uso das tecnologias.
Entrevista por e-mail com a assessora	Após o período de observação	Complementar informações obtidas em instrumentos anteriormente utilizados na pesquisa.
Diário de pesquisa	Ao longo da pesquisa	Registrar ações das monitoras e da professora e reflexões sobre a monitoria e o processo de pesquisa.
Documentos	Após o período de observação	Caracterizar a monitoria de forma mais ampla e, em particular, as atividades realizadas no contexto de monitoria investigado.

Quadro 4 - Instrumentos de geração de dados utilizados na pesquisa e respectivos objetivos

3.4 Procedimentos para análise dos dados

Conforme descrito na seção anterior, nesta pesquisa, foram utilizados os diversos instrumentos de geração de dados. A utilização desses instrumentos possibilitou ter acesso às percepções dos participantes sobre o uso das tecnologias digitais no processo de formação docente inicial. Os dados coletados foram analisados em diferentes fases que serão descritas nesta seção.

Primeiramente, foram analisados os dados obtidos a partir da primeira entrevista com a professora. A partir da audição dessa entrevista foi feita uma transcrição seletiva considerando somente partes relevantes às perguntas de pesquisa. Dessa forma, foram identificadas informações sobre o funcionamento da monitoria de forma mais geral, tanto no ambiente presencial quanto no ambiente online, e as atividades que eram realizadas pelas monitoras, além do perfil de cada uma delas na visão da professora. Em seguida, foi feita a comparação dos relatos da professora sobre o funcionamento da monitoria com os documentos da monitoria, ou seja, plano de atividades e o relatório de monitoria.

O segundo grupo de dados a ser analisado foram as entrevistas individuais e em dupla com as monitoras. O objetivo da análise era identificar as percepções das monitoras sobre o que elas estavam aprendendo sobre o uso das tecnologias digitais, como estava sendo realizado esse processo de aprendizagem e quais as possíveis contribuições para a sua formação docente inicial. Para tanto, transcrevi as entrevistas e, após várias leituras, com o objetivo de encontrar núcleos de significado relacionados ao foco proposto acima, comecei a organizar os tópicos mais relevantes por categorias, associando-as às perguntas de pesquisa.

O terceiro grupo de dados a ser analisado foi obtido a partir da segunda entrevista presencial com a professora. Buscou-se com essa entrevista conhecer a visão da professora sobre o processo de formação das monitoras para uso das tecnologias digitais e as contribuições para a formação das mesmas. Assim, foi realizada a transcrição de trechos relevantes para esta pesquisa e os núcleos de significados também foram organizados por categorias, a exemplo do que havia sido feito quanto às entrevistas com as monitoras.

Os dados obtidos a partir da entrevista com a assessora do Projeto Letras2.0/UFRJ também foram analisados no presente trabalho. A entrevista proporcionou um conhecimento mais aprofundado sobre o processo de formação e possibilitou ter acesso à visão dos formadores, enriquecendo os dados obtidos até então. Após a audição da gravação da entrevista, os trechos mais relevantes foram transcritos e agrupados por categorias.

O último grupo de dados a ser analisado foi o diário de pesquisa e a transcrição das gravações em áudio das reuniões de monitoria, às quais o diário de pesquisa fazia referência. A leitura e a releitura do diário e das transcrições permitiram localizar e organizar dados referentes à visão dos participantes sobre o

processo de formação inicial docente, relacionando-os a núcleos de significado estabelecidos através da análise dos outros instrumentos de pesquisa.

Após a releitura de todos os dados, os núcleos de significado foram definitivamente organizados em categorias e subcategorias que surgiram a partir da análise dos próprios dados por sua recorrência ou relevância contextual, sem a utilização de categorias previamente estabelecidas.

Por fim, considerando a relevância da visão dos participantes para esta pesquisa, os mesmos foram consultados sobre os resultados obtidos. Dessa forma, uma versão preliminar do capítulo de resultados foi enviada por e-mail aos participantes para que pudessem opinar sobre a análise conduzida. O ponto de vista da professora e das monitoras sobre a análise foi, então, incorporada à mesma, de modo a enriquecê-la e a não restringi-la à perspectiva desta pesquisadora.

Os resultados da análise dos dados serão apresentados e discutidos no próximo capítulo a partir das perguntas de pesquisa e à luz da fundamentação teórica apresentada no capítulo 2.

4 RESULTADOS

No presente capítulo, serão apresentados os resultados da presente pesquisa, tendo como base a metodologia exposta no capítulo 3, relacionando-os ao referencial teórico apresentado no capítulo 2. Para investigar como se dá o processo de formação inicial de professores no contexto da monitoria de duas disciplinas de língua inglesa de uma universidade pública federal e quais as contribuições para a formação desses futuros professores ao utilizarem um componente digital em suas atividades de monitoria, buscou-se responder às perguntas de pesquisa apresentadas na introdução e retomadas a seguir:

- 1. O que os graduandos (professores em formação) aprendem sobre o uso das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de línguas ao serem monitores de uma disciplina de língua inglesa no âmbito do Projeto Letras 2.0/UFRJ?
- 2. Como os monitores aprendem a utilizar as tecnologias digitais no ensinoaprendizagem de línguas no referido contexto?
- 3. Na perspectiva dos monitores, como monitoria contribui para sua formação docente?

A fim de responder a tais perguntas, este capítulo está dividido em três seções, onde serão analisados os dados gerados pelos instrumentos utilizados para a investigação e anteriormente descritos na seção 3.3. Cada seção busca responder a uma pergunta de pesquisa apresentando os núcleos de significado estabelecidos a partir da análise e triangulação dos dados. Após cada dado transcrito, identifico o participante e indico através de qual instrumento o dado foi gerado. Vale destacar que, os dados não sofreram nenhuma alteração ao serem transcritos, salvo alguns grifos utilizados pela pesquisadora com o intuito de facilitar a localização e destacar algum aspecto do discurso dos participantes. Cumpre ressaltar também que, por questões éticas, os verdadeiros nomes dos participantes foram substituídos por

nomes fictícios a fim de que suas identidades sejam preservadas, conforme mencionado na subseção 3.2.4.

4.1 RESPOSTAS À PERGUNTA DE PESQUISA I

Nesta seção, são apresentadas e analisadas as perspectivas dos participantes da pesquisa (monitoras, assessora e professora) sobre o que as monitoras, professoras em formação, aprendem sobre o uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de línguas no contexto da monitoria on-line. Na análise dos dados, foram identificados seis núcleos de significado relacionados à primeira pergunta de pesquisa. Para apresentá-los, esta seção foi organizada em seis subseções: reconhecer a viabilidade e a relevância da EaD on-line (4.1.1); usar ferramentas digitais para fins didáticos (4.1.2); acompanhar o desenvolvimento dos alunos nas atividades on-line (4.1.3); interagir com alunos por chat, fórum e e-mail (4.1.4); refletir sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais (sob o ponto de vista dos monitores/professor) (4.1.5); refletir sobre os papéis do professor em ambientes online e presencial (4.1.6).

4.1.1 Reconhecer a viabilidade e a relevância da EaD on-line

Desempenhar atividades de monitoria utilizando uma plataforma on-line permitiu às monitoras vislumbrar a EaD on-line como uma nova possibilidade no processo educacional. As monitoras demonstram uma percepção positiva sobre a atuação com o uso do componente digital, conforme relatos abaixo.

Verônica revela que a experiência da monitoria on-line modificou sua visão quanto à EaD, que passou a encarar como uma modalidade capaz de expandir oportunidades de ensino e aprendizagem, uma vez que a incorporação de um ambiente digital pode proporcionar uma extensão da dimensão físico-temporal da sala de aula, flexibilizando, por exemplo, horários de estudo. Todavia, embora a monitora reconheça a implementação da modalidade como um processo viável, diferentemente do que considerava antes de conhecê-la na prática, ela ressalva que bons resultados no ensino a distância dependem de doses consistentes de esforço tanto por parte dos docentes como dos discentes que dela se valem.

Acho que a primeira coisa é que com o ensino a distância é possível, né, assim, ter a extensão da sala de aula, porque eu achava que era complicado né, não sei, se era coisa da minha cabeça, mas percebi que é possível e que pode dar certo quando há empenho, dos alunos e também do profissional que utiliza o ambiente online (Verônica, entrevista presencial). (grifo meu)

Talita, por sua vez, declara ter ocorrido na monitoria o seu primeiro contato com um ambiente on-line e destaca que o uso da plataforma apresenta-se como uma opção para a utilização de diferentes recursos que podem contribuir para desenvolvimento dos alunos, pois amplia o acesso ao material complementar e a fontes de pesquisa, possibilitando a mediação pedagógica de forma síncrona ou assíncrona e ainda permitindo a revisão e recuperação de informações:

> Então, foi muito bom porque abriu o horizonte pra mim, pra eu ver como que a tecnologia pode ajudar, às vezes até de uma forma simplificada. O aluno não entende na aula, mas ele entende numa atividade que ele encontra no Moodle em que ele pode visualizar a atividade ou encontrar links relacionando a outras atividades. Então, acho que tá sendo bem legal essa experiência (Talita, entrevista presencial). (grifo meu)

No excerto abaixo, a monitora Ingrid menciona a importância de se aprender a utilizar uma ferramenta eletrônica como o ambiente on-line do curso investigado para a formação dos discentes. A monitora lamenta, entretanto, que essa perspectiva não seja compartilhada pelos alunos de modo geral, e que ainda exista certa resistência nos mesmos ao uso de componentes digitais para o ensino a distância da mesma forma como ocorria com ela antes da monitoria (PAIVA, 2013; FREITAS, 2010; MASETTO, 2010; GATTI; BARRETO, 2009).

> Acho que ainda tem uma resistência deles (graduandos) e eles têm que ver o quanto isso (uso do ambiente online) é importante pra formação, porque quando eu era aluna eu não entendia muito isso, eu só fui ver isso desse lado da monitoria, mas eu acho que tá no meio assim, entre o pedagógico e o tecnológico. Acho que tá no caminho certo. (Ingrid, entrevista presencial) (grifo meu)

É possível constatar que o movimento dos discursos das monitoras parte de uma visão de incerteza ou de compreensão insuficiente sobre as possibilidades que as novas tecnologias podem oferecer para os processos de ensino-aprendizagem. Desse modo, a princípio se configura como naturalizada a não percepção dos benefícios que as tecnologias poderiam propiciar para a educação. Essa postura pode ser parcialmente atribuída a uma certa dificuldade de se romper com modelos mais tradicionais de ensino, construídos principalmente a partir da preponderância do papel do professor, em detrimento do maior protagonismo dos estudantes favorecido pelos redução da assimetria entre docentes e discentes favorecida pelos construtos das novas tecnologias.

No entanto, à medida que as monitoras passam a conhecer melhor os ambientes digitais e suas ferramentas, também adquirem uma nova percepção sobre como integrar o uso dos artefatos tecnológicos às suas práticas pedagógicas para atender às necessidades educacionais que vão surgindo no contexto de sua atuação, reconhecendo suas potencialidades para a construção do conhecimento (ALMEIDA, 2008).

A partir desses relatos, é possível perceber que as tecnologias digitais devem ser integradas à formação de professores de modo que eles possam utilizálas sem que isso seja considerado como exclusão das demais práticas já existentes (BUZZATO, 2006). Em contextos semipresenciais, como no caso da presente pesquisa, por exemplo, sugere-se que os docentes organizem os processos de ensino-aprendizagem de modo que haja uma convergência entre o ensino presencial e o ensino a distância durante todo o curso, o que é especialmente recomendável para alunos que ainda tenham pouca experiência no uso de componentes digitais. Ademais, para formar futuros professores para o uso de tecnologias é essencial que eles se sintam preparados para tal, sendo recomendável para atender a esse objetivo que eles participem de cursos que envolvam o uso de tecnologias, como mencionado por Lynch e Corry (1998).

4.1.2 Usar ferramentas digitais para fins didáticos

Ao atuar em um contexto mediado pelas novas tecnologias, as monitoras também aprendem a usar ferramentas digitais para fins didáticos. As monitoras ressaltaram a importância da utilização de algumas tecnologias em especial para melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem no contexto investigado. Dentre as ferramentas apontadas por elas, as principais foram: (1) ferramentas de busca, (2) ferramentas para legendagem, (3) criação de formulários eletrônicos (Google Docs), (4) programa de criação de exercícios com resposta automática (Hot Potatoes), (5) recursos do Moodle, dentre os quais se destacaram o chat, e-mail (via Quickmail), fórum e relatório. A seguir, comento cada uma delas.

(1) Ferramentas de busca

Dentre as ferramentas digitais para fins didáticos empregadas por ocasião de sua atuação como monitoras, as professoras em formação apontam primeiramente que necessitaram aprender a melhor utilizar ferramentas de busca. Nesses relatos, elas destacam que para encontrar o material adequado para realização das atividades a serem realizadas no contexto do curso era indispensável deter as competências necessárias para pesquisar com produtividade na internet.

> Então, essas noções de ferramentas de edição, de como deletar as coisas, de como pesquisar né, acho que a ferramenta de pesquisa é o mais importante né, uma vez que você tem isso, você pode conhecer. (Ingrid, entrevista presencial) (grifo meu)

> As atividades do Moodle que são muito interessantes, a questão de aliar o ensino de preposição com histórias mais engraçadas, tem os cartoons, né? (...) Pra achar o cartoon, tem que acessar a internet, saber pesquisar, né? (Talita, entrevista presencial) (grifo meu)

As falas das monitoras se referem a duas diferentes atividades que envolveram o uso de ferramentas de busca: complex prepositions in funny stories (o uso de estórias engraçadas para o ensino das preposições) e multi-word verbs in cartoons (o uso de cartoons para o ensino dos verbos compostos) (cf. subseção 3.2.3). Em ambos os casos, os alunos de Inglês IV deveriam postar suas contribuições, que eram imagens de cartoons contendo as construções textuais em estudo retiradas da internet, em diferentes glossários colaborativos.

Essas imagens deveriam ser inéditas em relação às demais anteriormente apresentadas pelos estudantes no glossário, o que demandava um esforço de pesquisa significativo por parte dos discentes quanto a encontrarem materiais que além de atenderem às características específicas de discurso exigidas também fossem originais quando comparados aos pesquisados pelos demais participantes do curso.

(2) Ferramentas para legendagem

benefícios do uso das ferramentas para legendagem foram enfaticamente citados pelas monitoras e também pela professora, que as exploraram como suporte a diferentes atividades no contexto do curso.

Essa questão de **legendar** os vídeos, os alunos têm muita dificuldade com o listening, e eles sempre gostam de ter o texto ali. (Talita, entrevista em dupla).

Tem vários exemplos positivos disso né, por exemplo, tive que dar uma aula sobre cumprimentos ao redor do mundo, Greetings né, e eu encontrei um vídeo muito legal no Youtube, só que ele não estava legendado. Apesar da linguagem ser simples, eu sei que meu aluno de básico, não vai conseguir acompanhar né, então eu pensei: por que não legendar? Porque eu acho que eles têm muita dificuldade pra ouvir, mas ler é uma habilidade que eles já dominam né, enfim, acho que a leitura é mais fácil. Então eu mesma legendei o vídeo que eu iria utilizar em sala de aula. Deu super certo, ficou ótimo, sabe. (Verônica, entrevista em dupla). (grifo meu)

Possivelmente a ênfase dada a essa ferramenta deve-se ao fato de que ela deu origem a atividades que as monitoras realizaram em outros contextos de atuação, ou seja, fora da monitoria (cf. 4.3.1). O relato da Verônica sobre o uso de um vídeo em uma aula sobre *greetings* demonstra isso, pois a monitora já atua em outros espaços educacionais e ministrar aula não é uma atividade exercida na monitoria pelas futuras docentes.

As monitoras também valorizaram o suporte recebido da assessora para o aprendizado do uso dessas tecnologias. Em sua entrevista, a monitora Verônica ressalta que "sempre quis aprender a legendar" o que seria "difícil quando não tem alguém para auxiliar", destacando a necessidade de que houvesse orientações específicas para que se pudesse ultrapassar a curva de aprendizado envolvida no uso de ferramentas digitais como as que são utilizadas para a legendagem de vídeos.

> Fizemos uma oficina com a Rose para editar e legendar vídeo. (Prof. Solange, entrevista presencial) (grifo meu)

> Recebemos instruções valiosas em oficinas - legendagem de vídeos, etc.que podemos aplicar para tornar a prática do ensino mais dinâmica e eficiente. (Ingrid, entrevista online) (grifo meu)

> Ah, aprendi a legendar, que era uma coisa que eu sempre quis aprender, é difícil né, é, quando não tem alguém pra auxiliar. (Verônica, entrevista presencial). (grifo meu)

> Legendar vídeos é uma habilidade que muitos professores de línguas gostariam de aprender. Entretanto, no imaginário de muitos, essa é uma habilidade muito difícil, já que teoricamente é necessário que as frases sejam digitadas uma a uma e sincronizadas com o que é exibido no vídeo. Entretanto, com o uso de algumas ferramentas digitais, essa tarefa pode ser facilitada.[...] Lembro-me que, durante a oficina de legendagem, as monitoras comentaram, após algumas orientações iniciais: "Mas é só isso? Simples assim?" (Assessora Rose, entrevista por e-mail)

Ainda que as ferramentas digitais facilitem o processo de legendagem, como mencionado pela assessora, e que as monitoras tenham considerado que o uso desses artefatos não era complexo como pensavam a princípio, esta percepção só ocorreu após a mediação de um par mais experiente para que elas assim passassem a enxergar o uso de ferramentas digitais de legendagem de vídeos e pudessem construir sua autonomia na utilização dessas tecnologias.

(3) Criação de formulários eletrônicos (Google Docs)

Recursos tecnológicos podem ser utilizados com o propósito de facilitar tarefas de controle e de supervisão diretamente relacionadas ao trabalho docente, tornando-as mais produtivas. Ao adquirirem maior habilidade na criação de formulários eletrônicos com a ferramenta Google Docs (cf. subseção 3.2.2), as monitoras apropriaram-se desse conhecimento para práticas vivenciadas em suas rotinas como criação de formulários para a aplicação de questionários de feedback dos alunos quanto ao curso e para coleta de dados sobre os estudantes, como emails, por exemplo.

> Tem o Google docs pra facilitar, pra pegar os e-mails. (Talita, entrevista em dupla). (grifo meu)

> Quando é início de período eu tenho que recolher o e-mail de todo mundo, eu aplico o que eu aprendi no Google Docs, pra criar questionários também. Então tudo isso que eu aprendo na monitoria, me ajudou muito na minha prática docente né. (Verônica, entrevista em dupla).

> Aprendi também a usar a ferramenta dos formulários do Google Docs, que também auxiliam muito no meu trabalho fora da monitoria. (Verônica, entrevista presencial). (grifo meu)

A monitora Ingrid ainda acrescenta que ela já tinha noções gerais sobre a ferramenta, mas que não sabia criar formulários utilizando-a:

> Aprendemos a legendar vídeos e a usar os formulários do Google Docs. Eu já tinha noção do Google Docs pra utilização do Word, Excel e esses programas que a gente pode utilizar online mas eu não sabia como utilizar o Google Docs nos formulários que tem nele. (Ingrid, entrevista presencial) (grifo meu)

Nos relatos apresentados abaixo, percebe-se que a partir do momento em que as monitoras se apropriaram dos recursos da ferramenta de criação de formulários eletrônicos Google Docs, elas incorporaram seu uso às suas práticas

como professoras em formação, tanto no contexto da monitoria como fora dele. (cf. subseção 4.3.2).

(4) Programa de criação de exercícios com resposta automática (*Hot Potatoes*)

As monitoras demonstraram entusiasmo com o uso da ferramenta Hot Potatoes (cf. subseção 3.2.2), considerando que ela permite ao professor substituir estratégias de ensino mais tradicionais em favor de atividades mais dinâmicas e prazerosas para o estudante.

> As atividades são bem interessantes de fazer né, como hot potatoes, são bem divertido. Então acho que é isso. É sair daquela coisa de quadro, giz e livro, é uma coisa diferente, é uma coisa que é leve, que sai um pouco dos padrões. (Isabela Vitoria, 1ª entrevista presencial). (Verônica, entrevista presencial). (grifo meu)

> As monitoras fazem relatórios de erros dos alunos que aproveitamos para fazer as hot potatoes, pois eles(os alunos) aprendem com os erros e elas também. (Prof. Solange, entrevista presencial) (grifo meu)

Como relatado pela professora Solange e apresentado na subseção 3.2.2, as atividades elaboradas com a ferramenta Hot Potatoes foram construídas continuamente a partir da identificação dos erros mais comuns cometidos pelos alunos, a partir de cada edição do curso. Esse é um aspecto positivo, segundo a assertiva da professora, já que possibilita que ambos (monitora e aluno) aprendam a partir de um erro.

Considerou-se que a variedade de recursos possibilitada pela utilização da ferramenta Hot Potatoes contribui para atender aos diferentes estilos de aprendizagem e para dinamizar o processo pedagógico como um todo.

(5) Recursos, atividades e ferramentas do Moodle

Conforme observado nos dados, as monitoras também aprenderam a utilizar recursos, atividades e ferramentas da plataforma Moodle, tais como o chat, o chat, e-mail (via *Quickmail*), fórum e relatório, comentados a seguir.

Chat

O chat é um recurso importante nos ambientes on-line, pois possibilita a interação em tempo real (síncrono) entre os usuários. A utilização do chat oferece mais uma possibilidade de interação entre professor e alunos. Conforme relato das monitoras a interação entre elas e os alunos acontece no ambiente on-line, sendo o chat uma das principais ferramentas utilizadas para interação direta com os estudantes.

> Mas a monitoria é focada no Moodle mesmo. Tanto é que a nossa presença na faculdade não é requisitada (pelos alunos), mas a presença no chat é. (Ingrid, entrevista presencial) (grifo meu)

> Então, as minhas atividades são, é..., tem primeiramente o chat né, o momento que a gente interage e pode responder instantaneamente as dúvidas dos alunos, tanto sobre conteúdo quanto sobre as ferramentas né, as dúvidas práticas. (Ingrid, entrevista presencial) (grifo meu)

Inicialmente, havia uma data fixa semanal determinada para que as monitoras estivessem disponíveis de forma presencial na Faculdade de Letras para esclarecer dúvidas dos alunos. Entretanto, poucos estudantes buscavam o auxílio das monitoras nessas datas. Diante dessa situação e visando a uma maior participação dos alunos, a professora Solange decidiu fazer uso do chat para as interações entre as monitoras e os estudantes, em dias e horários previamente agendados. Pode-se constatar que a opção de utilizar o chat foi demandada pela postura dos próprios alunos diante do oferecimento inicial de suporte das monitoras de modo presencial.

• E-mail (via Quickmail)

O Quickmail, uma ferramenta específica para envio de mensagens de correio eletrônico disponível na plataforma digital investigada, foi utilizado pelas monitoras para lembrar os alunos dos prazos para realização das atividades propostas e para dinamizar a comunicação com os estudantes como um todo.

> Então, com as ferramentas de mandar e-mail para todos os alunos, que é ótimo né, você não tem o trabalho de enviar pra cada um, de ver as produções individuais de cada um deles né, dos alunos. (Verônica, 1ª entrevista presencial). (grifo meu)

> A gente avisa, manda mensagem pelo Moodle, pelo e-mail e no começo do semestre tem um perfil que eles formulam em inglês e a gente também

ajuda a corrigir, se tiver algum erro, ou a lembrar eles de fazer né, porque a maioria das atividades é obrigatória. (Ingrid, entrevista presencial) (grifo meu)

Cumpre ressaltar que a ferramenta *Quickmail* não é nativa do Moodle. Na verdade, constitui-se em um *plugin* instalado no sistema pelo administrador e que depois pode ser adicionado pelo professor ao seu curso, se ele desejar utilizá-la. Com o uso dessa ferramenta, professores e monitores podem enviar mensagens por e-mail diretamente aos alunos participantes de um curso, porém os alunos não podem recorrer a ela para trocar mensagens entre si.

Fórum

Dentre as ferramentas digitais de comunicação utilizadas no curso, o fórum, segundo uma das participantes da investigação, é um facilitador em relação à gestão do tempo disponível para interação com os discentes, visto que o contato entre as professoras em formação e os alunos pode ocorrer para além dos limites de espaço e tempo da sala de aula.

Com o ambiente online, esses encontros podem ser feitos em um horário fora da faculdade e a gente pode usar ferramentas que facilitam essa comunicação, **como o fórum, como o quickmail,** então eu acho que o tempo foi o maior benefício desse projeto. Ganho de tempo. (Verônica, entrevista em dupla). (grifo meu)

No ambiente on-line há a expectativa de que os alunos utilizem os fórum para troca de experiências e para que reflitam sobre os temas propostos. A tecnologia, nesse caso, permite que ocorra uma discussão assíncrona, onde a comunicação não é simultânea, ou seja, na qual os participantes não precisam estar conectados ao mesmo tempo para interagirem.

A gente também corrige essas entradas deles, então erros de conteúdo que eles postam no fórum. (Ingrid, entrevista presencial) (grifo meu)

Cabe esclarecer que, após as postagens nos fóruns, os alunos têm apenas 30 minutos para alterar o texto inserido. Transcorrido esse tempo somente as monitoras e a professora poderiam fazer alterações, conforme relato da monitora Ingrid. Em função disso, foi necessário que as monitoras aprendessem não apenas sobre a postagem nos fóruns, mas também sobre a edição de postagens feitas pelos

alunos para que pudessem eventualmente corrigir algum conteúdo indevido em uma postagem a pedido do próprio discente autor da mesma.

Relatório

Na plataforma Moodle, os docentes podem gerar relatórios com o intuito de acompanhar a atuação dos discentes e, se for caso, intervir nas atividades realizadas por eles. A ferramenta relatório disponível no Moodle permite, mediante o uso de diferentes filtros, que sejam obtidos os *logs* das diferentes ações dos usuários no sistema, conforme demonstrado na imagem a seguir.

A partir dos fragmentos apresentados abaixo, observa-se que a professora disponibilizou às monitoras o mesmo nível de acesso aos relatórios de acompanhamento dos estudantes que ela detinha na plataforma on-line, de modo que elas pudessem atuar tempestivamente na supervisão e no apoio aos alunos do curso do qual eram monitoras.

A gente **desenvolve relatórios** referentes ao desempenho deles em todas as atividades, nos fóruns, nos glossários. (Ingrid, entrevista presencial) (grifo meu)

As monitoras têm relatórios também no Moodle para acompanhar a participação dos alunos. Elas supervisionam e conseguem editar quando há necessidade de corrigir. Às vezes um aluno comete um erro online e só percebe depois. O Moodle não dá oportunidade de ele corrigir depois de algum tempo a não ser a atividade "perfil". Então, os alunos pedem às monitoras que corrijam essas atividades. Elas são essa ponte que faz a edição, dando apoio aos alunos. (Prof. Solange, entrevista presencial) (grifo meu)

O uso da ferramenta relatório diz respeito à avaliação e acompanhamento. É através de informações obtidas nos relatórios que as monitoras acompanham a participação dos estudantes e podem oferecer *feedbacks* sobre o desenvolvimento deles nas atividades propostas no curso.

Pode-se constatar, com base nos depoimentos apresentados, que o letramento digital (BUZATO, 2006; FREITAS, 2010b; MARZARI; LEFFA, 2013; QUEVEDO; BRAGA ,2008) advindo da apropriação do uso dessas ferramentas digitais proporcionou às monitoras mais segurança para incorporar as tecnologias a suas práticas pedagógicas, possibilitando-lhes buscar informações e materiais para realização de tarefas e resoluções de problemas com maior autonomia, conforme atestado por Quevedo e Braga (2008).

Além disso, é importante notar que as monitoras utilizam os conhecimentos tecnológicos adquiridos para construírem estratégias inovadoras no contexto da monitoria e também em contextos diferentes da monitoria. Essa prática ocorreu, por exemplo, ao substituirem a coleta dos endereços dos e-mails dos alunos, antes feita de forma individual e manualmente, pelo uso dos formulários do Google Docs (cf. subseção 3.2.2), ao utilizarem vídeos legendados com o objetivo de enriquecer atividades de listening com a adição do texto escrito e ao recorrerem ao chat e ao *Quickmail* como forma de interação com os alunos, entre outras ações adotadas pelas professoras em formação. Essa postura vai ao encontro do que afirmam Marzari e Leffa (2013) quando apontam que o letramento digital deve permitir a ampliação das possibilidades de uso da tecnologia em contextos educacionais.

As ferramentas digitais utilizadas são retomadas e sistematizadas pela assessora em seu depoimento. A assessora tem uma visão mais abrangente do processo de formação, sobre o qual ela refletiu para dar suporte as ações de formação planejadas pela professora orientadora, permitindo que além de apontar quais as habilidades desenvolvidas pelos monitores nos usos das ferramentas digitais também detalhar quais atividades foram realizadas dentro das disciplinas com essas ferramentas.

Vou listar apenas algumas habilidades desenvolvidas.

Uso de relatórios do Moodle – Constantemente é solicitado dos monitores um acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos mediante o uso dos relatórios do Moodle.

Criação de formulários do Google Docs — como a professora pretendia receber um feedback dos alunos com relação à avaliação deles sobre os ambientes on-line dos cursos, foram criados formulários para pesquisa de opinião com o uso de ferramentas do Google Docs. De modo a engajar os monitores nesse processo de avaliação dos ambientes, estes também aprenderam a criar e gerenciar formulários do Google.

Criação de exercícios de resposta automática com o uso do Hot Potatoes – Após eu apresentar o Hot Potatoes à professora, esta vislumbrou o seu uso como forma dos alunos aprenderem com os seus próprios erros. Coube aos monitores identificarem nas produções textuais dos alunos frases com os erros mais comuns. Depois essas frases foram usadas nos exercícios. Os monitores também aprenderam a usar a ferramenta.

Legendagem de vídeos – Como os cursos da professora Solange focam o uso da habilidade de leitura, normalmente todo o material é disponibilizado em forma de texto. Entretanto, como muitos alunos durante o preenchimento do formulário de avaliação sugeriam o uso de vídeos nos ambientes, tivemos a ideia de utilizar vídeos legendados. As monitoras que atuavam na época, então, participaram de uma oficina onde essa habilidade

foi desenvolvida. Além disso, aprenderam sobre como publicar os vídeos na web, entre outras coisas.

Adequação das diversas ferramentas do Moodle às demandas apresentadas — Em várias oportunidades, foram apresentadas aos monitores as diversas ferramentas do Moodle e a adequação ou não de cada uma delas às demandas apresentadas, como o uso de chats, fóruns de discussão, glossários colaborativos, wikis, repositórios de vídeos (Videoteca) e a ferramenta para o envio automático de e-mails (quickmail).

Criação de imagens ilustrativas com o uso do editor de imagens Photoscape – Muitas vezes utilizamos no ambiente on-line imagens com orientações sobre os procedimentos a serem seguidos pelos alunos (como inserir uma imagem ou um vídeo em um post, por exemplo). As monitoras também receberam orientações sobre como criar essas imagens. (Assessora Rose, entrevista presencial)

Podemos notar, entretanto, que a ferramenta para criação de imagens ilustrativas com o uso do editor de imagens *Photoscape* foi somente mencionada pela assessora. Possivelmente isso aconteceu porque essa ferramenta foi apenas apresentada, mas não utilizada na prática pelas monitoras e, portanto, não foi tão percebida por elas. Pode-se supor que as monitoras precisavam não somente da apresentação, mas da experiência de colocar a ferramenta em prática para efetivamente reconhecer as contribuições que a utilização desse recurso pode trazer às atividades desenvolvidas por elas na monitoria. Sobre essa atitude das monitoras, Schön (1992), chama a atenção para o fato de que o professor produz conhecimento com base em sua prática docente. O "aprender fazendo" (SCHÖN, 1992) é um momento que proporciona um desencadear de reflexões no qual novos significados serão criados.

Ainda no tocante à aprendizagem sobre o uso das ferramentas digitais para fins didáticos, a assessora também mencionou que as monitoras mostraram-se capazes de avaliar qual recurso tecnológico poderia e deveria ser usado em determinada situação. A assessora relatou que recebeu uma solicitação da professora em relação à melhor forma de organizar o relatório de todos os participantes para cada atividade elaborada no *Hot Potatoes*. Como a assessora demorou a responder, uma das monitoras não apenas respondeu a mensagem como também tomou todas as decisões necessárias para atender à demanda apresentada, conforme apresentado na mensagem a seguir enviada por uma das monitoras.

Em: 10 de maio de 2014 14:49

Olá,!

Acredito que somente nós (assessores, professores e monitores) temos acesso a essa informação. Me corrija se estiver errada, Rose.

Sendo assim, eu tomei a liberdade de criar duas planilhas no Google Docs com as datas dos Hot Potatoes, separando-as por turma. Os links estão abaixo. Podemos enviá-los por Quick Mail ou publicar as tabelas no corpo do curso (não sei se isso é possível). O que acham da ideia?

LEI: [bit.ly LEJ: [bit.ly	
Abraço,	

A partir dessa situação, a assessora avaliou que, nessa única mensagem, a monitora mostra que se apropriou das competências necessárias à plena utilização de várias ferramentas digitais demandadas pelo contexto do curso.

Podemos ver que em uma única mensagem ela mostra que aprendeu várias coisas: Primeiro, sobre o uso dos relatórios do Moodle - que somente alguns usuários podem acessá-los. Ela demonstrou também que aprendeu a coletar dados específicos com o uso de filtros, já que os documentos gerados por ela continham as informações solicitadas pela professora. Segundo, sobre a criação de documentos no Google Docs e sobre a adequação dessa ferramenta para a publicação de documentos na internet. Terceiro, sobre a criação de encurtadores no Bitly — os dois documentos receberam endereços mais curtos. E por fim, sobre o uso do Quickmail — Ela percebe que essa ferramenta pode ser utilizada dentro do contexto apresentado. Também sugere outra forma de tornar os links acessíveis aos alunos, mediante a publicação no "corpo do curso". (Assessora Rose, entrevista presencial)

A assessora ainda relatou que, ao acessar as planilhas geradas pela monitora, percebeu que ela (a monitora) demonstrou preocupação em resguardar os estudantes, mantendo os seus nomes em sigilo.

Ela (a monitora) tomou o cuidado de disponibilizar o arquivo sem os nomes dos alunos, apenas com a DRE para não causar nenhum constrangimento. (Assessora Rose, entrevista presencial)

Essas apropriações do uso da tecnologia foram viabilizadas a partir do espaço de prática (a monitoria on-line) onde as professoras em formação atuaram, que lhes propiciou e estimulou as vivências necessárias para tanto. Essa prática está de acordo com a visão de Zeichner (1992) e Schön (1992), que defendem que o professor deve ser estimulado a aprender a todo o momento, num *practicum*, implicando um aprender fazendo e refletindo. Também vai ao encontro das

conclusões de pesquisa realizada por Kay (2006), que destaca a experiência prática como uma das estratégias utilizadas para incorporar as tecnologias digitais à formação de professores.

Assim, ao comparar as visões da assessora, da professora e das monitoras sobre o uso das ferramentas digitais no contexto investigado, podemos notar que elas são convergentes quando concluem que as monitoras puderam utilizar o espaço da monitoria on-line para se apropriarem do uso de diversas ferramentas digitais que passaram então a incorporar às suas práticas pedagógicas com desenvoltura crescente, à medida que as conheciam melhor.

4.1.3 Acompanhar o desenvolvimento dos alunos nas atividades on-line

Além de aprender a usar recursos digitais para fins didáticos, as monitoras também aprenderam a acompanhar o desenvolvimento dos alunos nas atividades on-line. Orientadas pela professora do curso, as monitoras desempenhavam atividades de acompanhamento habituais na plataforma on-line, conforme descrito no excerto abaixo:

Acompanho o que os alunos fazem no ambiente, a modificação do texto do perfil deles, o que eles postam no glossário, o que eles postam no fórum. (Talita, entrevista presencial) (grifo meu)

Sobre a atuação dos alunos no ambiente digital, monitora e professora declaram que o acompanhamento online das atividades realizadas permite constatar possíveis dúvidas e dificuldades não expressadas diretamente pelos alunos, mas que são percebidas pela observação dos exercícios que realizaram.

Em inglês IV a participação é obrigatória, e, a monitora sempre tira as dúvidas, é aquela ponte entre professor e aluno, pois eu não sei diretamente, a não ser que o aluno a exponha em sala de aula, qual é a dificuldade que ele tem. Então, ela através das atividades online, ela vai percebendo quais são. Às vezes, ele nem fala qual a dificuldade que tem, elas vão se apresentando no decorrer das atividades online (Prof^a. Solange, entrevista presencial) (grifo meu)

Acho que eles podem ter vergonha também de pedir né, porque a dificuldade existe né, a **gente até vê quando a gente vai avaliar o desempenho deles online.** Então nas respostas deles nas atividades a gente já vê que existe dificuldade. (Ingrid, entrevista presencial) (grifo meu)

Em sua entrevista, a professora acrescenta que ao acompanharem as atividades dos estudantes na plataforma online, as professoras em formação também incentivam a participação do aluno no ambiente virtual, além de auxiliarem nas dúvidas relacionadas aos conteúdos específicos da disciplina:

Elas acompanham e supervisionam a atuação dos alunos. Se estão fazendo cada atividade, quem está fazendo. Elas incentivam a participação, quando deixam de fazer alguma atividade. Elas fazem esse acompanhamento e supervisão. (Prof^a. Solange, entrevista presencial) (grifo meu)

Os relatos das monitoras estão em concordância com Belloni (1999), que aponta que a formação do professor deve primar pela dimensão pedagógica, além da tecnologia e da didática. Desse modo, atividades de orientação, aconselhamento, acompanhamento e tutoria constituem-se em práticas de rotinas características do ensino on-line que possibilitam às monitoras refletirem sobre as necessidades e dificuldades dos alunos diante dos objetivos pedagógicos que o curso se dispõe a atingir (VALENTE, 1999).

4.1.4 Interagir com alunos por chat, fórum e e-mail

Primeiramente, gostaria de apontar que o chat, o fórum e o e-mail são ferramentas digitais (assunto já abordado na seção 4.1.2), mas eles foram destacados como um novo núcleo de significado por envolver interação entre os participantes. Ao atuarem como monitoras em um ambiente on-line, as professoras em formação aprenderam a interagir com alunos por chat, fórum e e-mail.

As ferramentas disponíveis no ambiente on-line oferecem possibilidades de interação síncrona e assíncrona, porém, por possuírem características próprias, cada ferramenta é geralmente utilizada com uma finalidade pedagógica específica. Ao necessitarem utilizar as ferramentas síncronas e assíncronas de comunicação nos componentes online dos cursos onde eram monitoras, as docentes em formação tiveram a oportunidade de se apropriar de forma mais aprofundada dessas ferramentas, o que provavelmente lhes possibilitará incorporar essa aprendizagem às suas práticas de modo mais autônomo, quando efetivamente atuarem como docentes.

No trecho abaixo, a monitora Ingrid relata que a utilização da plataforma digital possibilitou que ela aprendesse a interagir no ambiente on-line com os discentes no contexto da monitoria. A monitora, em sua fala, também se refere à questão da adequação das atividades e da própria dinâmica de interação aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, sugerindo que a construção do conhecimento exige que diferentes estratégias de ensino-aprendizagem sejam propostas por parte do docente.

a gente aprende, no processo de monitoria, como interagir com os alunos de forma online e de qual forma a gente pode ajudar mais né, porque cada um tem um tipo de aprendizagem diferente, então a gente vê que o aluno se identifica mais com uma atividade do que com outra, que consegue ajudar. A gente aprende assim. (Ingrid, entrevista presencial) (grifo meu)

A monitora ainda comenta sobre as finalidades de cada ferramenta de interação em suas atividades de monitoria, diferenciando o uso de cada uma delas segundo suas características, perspectiva que é compartilhada pelas monitoras Talita e Verônica.

Por exemplo, **o chat proporciona um lugar pra gente ajudar né, o fórum pra gente expor nossas opiniões, ouvir as deles.** Então acho que lá é a junção perfeita dos dois. (Ingrid, entrevista presencial) (grifo meu)

Entro no fórum, lanço uma pergunta, mando e-mails pra eles, lembrando as atividades, mostrando algum erro que eles cometeram em alguma dessas atividades. (Talita, entrevista presencial) (grifo meu)

A gente tem outras ferramentas como chat né, que o curso da Solange oferece, **a gente pode interferir nos fóruns também,** sabe, pra ajudar. (Verônica, entrevista presencial). (grifo meu)

Quando tem erro na postagem, a gente avisa por e-mail, pra que ele mude no portfólio. (Talita, entrevista em dupla) (grifo meu)

A professora também destaca que as monitoras aprenderam a interagir com os alunos utilizando as ferramentas existentes no ambiente online, confirmando os relatos a respeito da apropriação das ferramentas de interação síncronas e assíncronas disponíveis no ambiente digital para interação com os estudantes pelas professoras em formação.

Elas usam o **quickmail**, falando sobre prazos, alertando se não fizeram atividades corretamente. E com isso tiveram que aprender a fazer tudo. (Prof. Solange, entrevista presencial) (grifo meu)

Elas aprenderam a trabalhar com **o chat, enviar e-mail,** editar. Elas acompanham e supervisionam a atuação dos alunos. (Prof. Solange, entrevista presencial) (grifo meu)

Além de aprenderem a interagir com os alunos através do chat, do fórum e do e-mail, os trechos demonstram que as monitoras também refletiam sobre a função pedagógica das ferramentas digitais, enquanto delas se apropriavam, corroborando a visão de Schön (1992) acerca da reflexão sobre a ação. Elas experimentaram as diferentes ações docentes que podem ser realizadas através das ferramentas de interação digitais com os alunos, representando o fórum como um espaço de debate para construção do conhecimento, e o e-mail como um instrumento mais voltado para a gestão do curso.

4.1.5 Refletir sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais

A utilização de recursos tecnológicos em atividades de ensino-aprendizagem deve desencadear um processo de reflexão crítica, a fim de construir significados sobre a utilização desses recursos. Esse processo reflexivo é evidenciado pela monitora Ingrid, em sua entrevista.

Então os resultados que são obtidos no ambiente virtual são discutidos nas reuniões de monitoria através de relatórios feitos pelas monitoras e, é a reflexão desses resultados, então, o que pode ser feito para melhorar tanto a nossa interação, das monitoras, e as ferramentas do ambiente virtual (Ingrid, entrevista presencial).

Ao participar da monitoria, as monitoras demonstram que aprenderam a refletir sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais. As colocações feitas acima, pela monitora Ingrid indicam que há reflexão sobre o uso do ambiente digital no processo da monitoria para que haja avaliação e possíveis mudanças para o aperfeiçoamento do ambiente digital.

Além de ser possível perceber que há reflexão sobre o uso das tecnologias digitais durante as reuniões (as reuniões como instrumento de formação docente serão tratadas na subseção 4.2.2), em outros trechos da entrevista também há evidências de uma postura reflexiva que foi desenvolvida através da participação na monitoria, mostrando que as docentes em formação efetivamente começaram a refletir sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais. A baixa participação dos

alunos está entre os acontecimentos que provocam a reflexão da monitora que se questiona sobre resistência de alguns deles quanto ao uso do ambiente online.

Eu acho que a partir das pesquisas que a Solange propõe pra eles no final, eu acho que é entender mais a dificuldade deles. Porque algumas pessoas não fazem? Porque existe uma resistência no ambiente online? Mais uma dúvida individual, assim, que eu tenho que entender os motivos e as circunstâncias assim. Eu acho que isso me ajudaria a propor mais atividades eficientes pra eles. (Ingrid, entrevista presencial) (grifo meu)

Essa postura de questionar fatos e ações problemáticos, como indicado por Schön (1992), é uma característica da prática reflexiva, pois a partir do diálogo com essa situação a monitora poderá traçar estratégias na busca de solução para o problema.

Verônica também demonstra uma postura reflexiva ao decidir utilizar uma ferramenta digital para auxiliar o aprendizado dos alunos.

Acho que a legendagem foi o aprendizado que mais marcou, porque eu percebi que os alunos, que eu dou aula no CLAC, não tiveram um resultado tão bom na prova, na parte de listening, aí lembrei que eu poderia utilizar essa ferramenta de legendagem né, pra ajudá-los a lidar um pouco com essa questão do listening, né, de ouvir e também de legendar, de ler também, né. Acho que seria uma atividade interessante pra eles nesses dois aspectos, principalmente para o listening. Então é uma ferramenta que pode ser o passo inicial para que eles procurem outras atividades relacionadas à legendagem e, consequentemente, melhorar sua produção auditiva (Verônica, entrevista presencial).

É importante notar que o uso da ferramenta de legendagem relatado pela monitora Verônica surgiu a partir de uma dificuldade apresentada pelos alunos do CLAC e identificada por ela, fora do contexto da monitoria. Ou seja, ao identificar uma dificuldade de sua turma (*Listening*), a monitora foi capaz de vislumbrar o uso pedagógico de uma tecnologia que ela havia acabado de aprender (no caso a legendagem de vídeos), no âmbito de sua atuação como monitora, para sanar essa dificuldade em outro contexto. Verônica não apenas aprendeu a legendar os vídeos como se aventurou a também ensinar seus alunos a usar a ferramenta de legendagem.

Em dois outros momentos da entrevista em dupla, a monitora demonstra interesse em conhecer a forma mais adequada de utilizar as tecnologias e integrálas em sua atividade pedagógica examinando o impacto que essa utilização acarretará em sua prática. Também é importante observar a reflexão que a monitora

faz sobre a articulação que deve existir entre teoria e prática de modo que o uso da tecnologia seja de fato significativo e relevante ao contexto que se destina.

Acho que é muito bom a gente estar estudando, pra gente poder ver como é a melhor maneira de utilizar a tecnologia, porque tem os prós, que claro, são significativos, mas também tem os contras, então a gente tem que saber balancear bem para que os prós se sobressaiam mais. (Verônica, entrevista em dupla). (grifo meu)

Não é só a facilidade em usar a tecnologia, acho que a grande questão é articular tecnologia e conceito, trabalho pedagógico. Então tem gente que saber utilizar a tecnologia perfeitamente, mas não saber fazer esse link que é tão importante, entre a ferramenta e o conteúdo. Tem que costurar os dois de maneira que fique interessante, que tenha um propósito. A gente tem que saber articular para que o professor consiga trabalhar com ela. (Verônica, entrevista em dupla). (grifo meu)

Durante as reuniões a professora e as monitoras discutem e trocam ideias sobre as dificuldades que aparecem na utilização de determinado recurso e sobre a participação dos alunos em atividades. Refletindo sobre o processo de realização das tarefas, através do acompanhamento que elas fazem no ambiente online. (Pesquisadora, diário de pesquisa)

A partir dos discursos aqui analisados e das anotações registradas no diário de pesquisa, é possível constatar que a participação na monitoria contribuiu para que as docentes em formação pudessem refletir com mais propriedade sobre os procedimentos necessários à introdução das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e também sobre a futura profissão que elas irão exercer.

Os relatos apresentados corroboram ainda a perspectiva de Schön (1992) quando este salienta que o processo reflexivo diante de situações problemas conduz o professor a questionamentos que o levará a construir ou reconstruir seus conhecimentos. O processo reflexivo sobre o uso dos artefatos digitais, assim como sobre as atitudes dos alunos perante o uso das mesmas possibilitarão que as monitoras conheçam melhor as tecnologias e as formas de se lidar com elas.

Assim, pode-se afirmar que esse aprendizado está em concordância com o pensamento de Almeida (2008) e de Freitas (2010b) quando afirmam que a formação docente deve propiciar o conhecimento das potencialidades pedagógicas das ferramentas tecnológicas para que os futuros professores possam utilizar e explorar as tecnologias de forma consciente e crítica em suas práticas pedagógicas.

4.1.6 Refletir sobre os papéis do professor nos ambientes on-line e presencial

Além de refletir sobre os usos pedagógicos das tecnologias digitais, ao participar da monitoria aqui investigada, as professoras em formação também aprenderam a refletir sobre os papéis do professor em contextos mediados por essas tecnologias. Os fragmentos a seguir evidenciam que a prática reflexiva conduzida ao longo da monitoria contribuiu para que as monitoras refletissem tanto sobre o papel do professor no ambiente on-line quanto no presencial.

Então, eu não quero dizer aqui que o professor presencial, ele é muito mais ativo, no sentido de ensinar, do que no ambiente online. Mas eu acho que o ambiente online pode ser um espaço em que o professor, sirva como moderador, né, das atividades, assim..., mas...., deixar que os alunos, eles, possam trabalhar em conjunto mesmo, que eu acho que é uma coisa um pouco mais difícil de acontecer, dependendo do professor, no ambiente presencial assim. (Verônica, entrevista presencial).(grifo meu)

Então eu acho que é exatamente isso, **no online não fica centrado no professor.** O professor não é a única fonte de conhecimento. Eles (os alunos) também ajudam. (Ingrid, entrevista presencial). (grifo meu)

(...) é basicamente ele saber que o que ele vai fazer no ambiente online é diferente do que ele iria fazer numa aula presencial, porque numa aula presencial ele ta ali, ele pode acompanhar o aluno, ele pode cobrar, ele vai avaliar a cada instante, mas no ambiente online não tem essa questão da cobrança e os alunos são autônomos, lá dentro. O professor tem que redimensionar o seu papel. Então o que o professor tem que fazer ali é estimular a participação, tentar criar algum modo pra trazer o aluno ali praquele ambiente e trazer o aprendizado junto com isso. (Talita, entrevista presencial). (grifo meu)

Porque o ensino a distância é diferente do ensino presencial. Mas quais são as diferenças, as habilidades que nós temos que focar no ensino a distância. Para um ambiente online, para uma aula semipresencial ou a distância, seria interessante ele ter esse embasamento teórico. (Verônica, entrevista em dupla). (grifo meu)

Acho que na sala de aula o professor participa muito mais do que o aluno, porque ele expõe um conteúdo. O professor ele precisa, assim, de certa forma, mostrar, dar aquele conteúdo de forma mais direta. Já no ambiente online, ele acaba dando mais independência ao aluno, e ficando como mediador de todo aquele trabalho. A diferença que eu vejo então é, no ambiente online, como **mediador**, no ambiente presencial, como um transmissor. Claro que existem exceções à regra. Então, o professor tem essa liberdade de ficar de fora, observando o que está acontecendo e promover esse pensamento crítico, essa colaboração de todos. O aluno vai ser mais autônomo. (Verônica, entrevista em dupla). (grifo meu)

No ambiente online, quem vai construir o conhecimento são os alunos. Se eles tiverem, dúvidas, eles devem buscar, pesquisar, perguntar e participar no fórum saber quais as opiniões dos colegas, eles vão buscar no glossário. Na sala, os alunos ficam dependendo do que o professor vai

passar. O aluno tem que ser mais ativo e autônomo. **O professor vai ajudar**. (Talita, entrevista em dupla). (grifo meu)

Pode-se considerar, com base nos dados apresentados, que as monitoras diferenciam a atuação do professor dentro do ambiente on-line e do presencial. Segundo as monitoras, no ambiente on-line o professor passa a exercer o papel de mediador da aprendizagem, um condutor do aprendizado do aluno por meio de interações dialógicas, ajudando-o a perceber-se como sujeito ativo e autônomo no processo de ensino-aprendizagem.

A necessidade de redimensionamento do papel do professor em ambiente on-line, levantado pelas monitoras, encontra respaldo nos posicionamentos adotados por pesquisadores da área (MASETTO, 2010; SILVA, 2010, BELLONI, 1999; VALENTE, 1999), para os quais, com a introdução das tecnologias digitais na educação o papel do professor se amplia e traz novas exigências para a formação docente. Educadores precisam interagir com os recursos tecnológicos e aprender a explorá-los de forma crítica, apoiando-se em suporte teórico e metodológico para entender por que e como integrar tecnologia e pedagogia (Valente, 1999), além de refletirem sobre esse uso no decorrer do processo.

Nesse novo papel, ainda se pode observar, a partir dos dados gerados, que as monitoras destacam a importância do professor articular teoria e prática para atuar em ambientes digitais. Esse pensamento é compartilhado por Tavares (2007) para quem a formação docente para uso das tecnologias não pode ser entendida como um treinamento para uso dessas tecnologias ou como a mera transmissão de técnicas de interação online. Ao contrário, essa formação deve promover um estudo aprofundado e sistemático sobre o assunto, possibilitando ao professor em formação confrontar teoria e prática e adotar uma postura crítica-reflexiva no uso das tecnologias em práticas mediadas por elas.

As monitoras também revelam em seus relatos que o processo de ensinoaprendizado presencial ainda utiliza abordagens centradas no professor, sendo ele o principal transmissor de conhecimentos. No entanto, cabe ressaltar que, a tecnologia se adapta ao uso que se deseja fazer dela (VITER, 2013; LÉVY, 1999), cabendo ao docente, de acordo com os objetivos estabelecidos, se empenhar para utilizá-la efetivamente como ferramenta para construção do conhecimento. No contexto investigado, a professora propôs o uso do ambiente on-line a partir de uma perspectiva colaborativa que estimulasse a participação do aluno, abordagem que é favorecida pelo dinamismo das ferramentas de comunicação e interação digitais. Assim, o diferencial se encontra nas escolhas que se faz quanto aos usos das tecnologias, em no posicionamento crítico diante dos mesmos e de seu impacto no processo educacional.

Não obstante, é possível e mesmo comum a existência de ambientes online autoinstrucionais, sem interação, sem construção de conhecimento colaborativo. Da mesma forma, é possível se ter um ensino presencial totalmente colaborativo, no qual o professor elabore atividades que conduzam os alunos a uma participação mais ativa que estimule a sua autonomia. Assim, essa suposta dicotomia entre os ambientes on-line e presencial não pode ser considerado uma verdade absoluta. Tal consideração pode se fundamentar no observado pelas monitoras em suas vivências discentes, mas não pode ser considerado como uma prática comum somente no contexto dessas disciplinas. É razoável considerar que, a reflexão feita pelas monitoras no contexto de sua atuação on-line implicará uma nova visão, inclusive, dos ambientes presenciais onde atuam.

Nesta seção, com a finalidade de responder a primeira pergunta de pesquisa desta dissertação, procurei discutir o que os monitores (professores em formação) aprenderam sobre o uso das tecnologias digitais em suas atividades na monitoria. Na seção seguinte, analiso e discuto os dados obtidos para responder à segunda pergunta de pesquisa.

4.2 RESPOSTAS À PERGUNTA DE PESQUISA II

Nesta seção, dividida em quatro subseções, serão apresentadas e discutidas as percepções dos participantes sobre como ocorreu o processo de formação para uso das tecnologias digitais. As subseções, que apresentam as diferentes abordagens, estratégias e atividades de formação docente adotadas, foram organizadas da seguinte forma: (4.2.1) prática colaborativa; (4.2.2) reuniões semanais de planejamento e avaliação; (4.2.3) oficinas; (4.2.4) interação com a assessora (por e-mail).

4.2.1 Prática colaborativa

Primeiramente, convém registrar que a prática colaborativa, primeiro núcleo de significado relacionado à percepção dos participantes sobre o processo de formação docente para uso das tecnologias, tem um *status* diferente dos demais núcleos de significados, ou seja, a reunião semanal, as oficinas e a interação por email, que serão abordados nas próximas subseções, pois os dados analisados revelaram que a prática colaborativa perpassa todos os outros três núcleos, sendo eles instrumentos que operacionalizam o processo de formação. Ao abordar cada instrumento que viabiliza a existência da prática colaborativa no presente contexto, espera-se oferecer subsídios para outros projetos de formação docente inicial.

Na primeira entrevista, Verônica destaca a importância das trocas de informações entre as monitoras e a professora como uma forma de aprendizagem, abordando a colaboração de maneira mais geral. Importante perceber que essa "troca" citada pela monitora precede um "aprendendo", ou seja, elas aprendem colaborativamente em um intercâmbio de ideias.

(...) essa convivência com as monitoras e com a professora, há uma troca entre a gente e a necessidade né, então a gente vai aprendendo. . (Verônica, entrevista presencial).

A fala de Ingrid, a seguir, também apresenta a colaboração entre as monitoras como um componente importante no aprendizado ocorrido através da atuação na monitoria. É interessante destacar no relato abaixo que Verônica é a monitora com mais tempo de experiência na monitoria, porém, na disciplina de Inglês IV ela era aluna e detinha maior conhecimento do funcionamento do Moodle, plataforma utilizada na monitoria *online*, do que a própria monitora da respectiva disciplina, que estava iniciando sua experiência como monitora.

A gente vai se ajudando na verdade né, nas reuniões. Foi o que a Verônica falou em uma das reuniões, que ela é monitora antes de mim. Então, ela como aluna me ajudou como monitora. Ela era aluna de Inglês IV, eu já tinha passado e era monitora de Inglês IV. Então eu não sabia como utilizar uma ferramenta no Moodle e ela me ajudou, então a gente vai aprendendo. (Ingrid, entrevista presencial)

Em outro momento da entrevista, Ingrid comenta sobre a efetividade da colaboração entre pares para solucionar dificuldades. O trabalho colaborativo proporciona conhecimentos construídos de forma reflexiva sobre problemas

provenientes da prática pedagógica, conforme defendido por Magalhães (1998). A partir dessa perspectiva de colaboração e de atuação em equipe, professora, monitoras e assessora podem analisar, refletir e procurar soluções para problemas ou necessidades que constatam no âmbito da monitoria.

A gente se ajuda muito. (...). Então, as dúvidas que eu tinha eu perguntava a Rose ou a gente discutia na reunião. A gente ajuda uma à outra, a gente ajuda a Solange, a Solange ajuda a gente, então, é uma troca. (Ingrid, entrevista presencial)

A partir dos depoimentos das monitoras é possível inferir que as monitoras aprenderam bastante a partir do compartilhamento de experiências, de forma colaborativa, e que esse processo de colaboração foi avaliado pelas participantes como fundamental para o contexto de suas atuações como monitoras e como docentes em exercício, no futuro. Essas ações vão ao encontro do pensamento de Vygotsky ([1934] 1991) e seu conceito de zona de desenvolvimento proximal ZDP, na qual o par mais competente assume um papel importante na apropriação de um conteúdo.

Na entrevista da monitora Verônica, além de ressaltar a colaboração, ela também destacou a importância de se ter espaço para participação, de ser ouvida e de ter uma postura crítica dentro da monitoria.

A gente também tem a parte de propor mudanças assim que se não tiver, de alguma forma, dando certo, a gente também tem muito espaço assim sabe, pra propor pra participar. Eu acho isso legal. (Verônica, entrevista presencial).

Em outro momento da entrevista, a monitora volta a destacar o ambiente favorável que as monitoras encontram para se expressarem e compartilharem seus pensamentos, dúvidas e posicionamentos quanto às atividades em que estão envolvidas.

É um local totalmente colaborativo a monitoria. A gente troca bastante. A Solange oferece esse espaço né, de uma posição crítica em relação ao que tá sendo feito. Acho que isso é um ponto positivo assim da monitoria (Verônica, entrevista presencial).

Notas no diário de pesquisa também destacam ações desenvolvidas pela professora que propiciam e valorizam o exercício de uma posição crítica-reflexiva.

A professora apresenta ideias para atividades e abre uma discussão dando oportunidade para as monitoras manifestarem seus pontos de vistas e, mais

do que isso, ela realmente aceita as sugestões das monitoras para desenvolver, modificar atividades ou até mesmo rejeitar uma ideia. (Pesquisadora, Diário de pesquisa).

Esses fragmentos salientam a dimensão colaborativa desenvolvida entre a professora, as monitoras e a assessora, que contribuía com suporte on-line também de forma colaborativa. Esse aspecto é muito importante, uma vez que a valorização da monitora como alguém que não está somente recebendo instruções, orientações, solicitações, mas que tem algo a dizer, a contribuir, favorece a colaboração, além de estimulá-las a terem uma postura reflexiva de avaliação.

De modo mais restrito, nos relatos da monitora Talita há exemplos de colaboração específica quanto ao uso de ferramentas.

Eu não tava acostumada com aquelas ferramentas de edição, então a Ingrid, que é a monitora de Inglês IV também, a gente trocava muita ideia. Eu: "Ingrid, eu não sei, eu aperto onde?", ela: "Ah, é aqui." (Talita, entrevista presencial)

O que mais me ajudou foram as trocas, assim, nas reuniões como teve, acho que semana passada, que trouxe o caso do aluno que não conseguiu botar imagem. Aí a Verônica me ajudou, a outra Ingrid também me ajudou, a Solange deu opiniões. Aí eu testei, consegui, passei a informação pro aluno e ele conseguiu fazer a atividade. Então acho que é isso, essa troca porque às vezes o que eu não sei, outra pessoa sabe e aí ajuda. (Talita, entrevista presencial)

Abaixo, um trecho do diário de pesquisa revela minha observação sobre a mesma situação apresentada por Talita:

Interessante observar como as monitoras agem de forma colaborativa. Depois que a Talita falou da dificuldade do aluno em postar o link para a atividade que envolvia o uso de imagens a Verônica ligou o netbook e começou a fazer o passo a passo para ensiná-la como fazer a postagem para assim, ela orientar o aluno posteriormente. Depois da reunião, quando íamos embora, elas continuaram trocando ideias sobre a melhor forma de orientar o aluno na atividade. (Pesquisadora, Diário de pesquisa)

A atividade à qual a monitora se refere diz respeito a uma imagem que o aluno deveria postar no Glossário que estava sendo desenvolvido pela turma. Nesse exemplo, além das demais monitoras buscarem auxiliar Talita a descobrir como inserir a imagem na atividade, elas ainda se preocuparam em encontrar a melhor maneira de ensinar o aluno a realizar a atividade, verificando-se que a colaboração fluiu em mais de uma direção: entre as docentes em formação e entre docentes em formação e discentes.

No excerto abaixo, extraído da entrevista em dupla, a monitora Verônica revela que a colaboração entre elas ocorria também através de e-mails, trocados para auxiliar no uso de alguma ferramenta ou da própria plataforma de aprendizagem e novamente ressalta a importância da prática colaborativa existente na monitoria.

Acho que a troca colaborativa que existe entre nós ajuda muito e é muito interessante. A Ingrid quando entrou mandava alguns e-mails perguntando sobre o ambiente, as ferramentas. Acho que eu já disse isso, , mas vou repetir rsrsrs a gente vai se ajudando e aprendendo juntas, descobrindo e aperfeiçoando. (Verônica, entrevista em dupla)

Os relatos apresentados ao longo dessa categoria, que se refere à colaboração existente entre as monitoras e a professora orientadora e assessora demonstram que um ambiente que valorize a capacidade de refletir criticamente dos participantes, dando-lhes oportunidade de expor suas compreensões, concordâncias e discordâncias em relação ao trabalho desenvolvido, conforme apontado por Magalhães (2004) favorece a prática colaborativa. O apoio mútuo existente na monitoria permitiu às monitoras perceber e reconhecer a importância do trabalho colaborativo para a construção do conhecimento. Nesse sentido, com base no que estabelece Branco (2010), a formação de grupos colaborativos é um diferencial para projetos de formação de professores que envolvam tecnologias, pois a colaboração existente entre os participantes contribui para a criação de novos significados para utilização de recursos tecnológicos.

4.2.2 Reuniões semanais de planejamento e avaliação

De acordo com a análise dos dados, uma estratégia que favoreceu a aprendizagem das monitoras foi a realização de reuniões de planejamento e avaliação. As reuniões aconteciam semanalmente, mais especificamente às quartasfeiras, e tratavam da monitoria de forma geral, abordando o planejamento e desenvolvimento de atividades, a atuação e desempenho dos alunos dentro das disciplinas.

Na entrevista da monitora Ingrid, ela fornece uma visão geral das reuniões de monitoria. Observa-se que ela cita que as orientações sobre as atividades a serem desenvolvidas pelas monitoras são apresentadas durante as reuniões e revela que próximo às avaliações os alunos solicitam reuniões presenciais com as monitoras.

Tem as nossas reuniões. Uma reunião de uma hora por semana com a professora e ocasionalmente, geralmente perto das provas, as reuniões presenciais que são solicitadas pelos alunos. **Durante as reuniões recebemos orientações da Solange sobre as atividades a serem realizadas**. (Ingrid, entrevista presencial). (grifo meu)

Em sua entrevista, Talita reforça o que foi dito por Ingrid sobre a solicitação de reunião feita pelos alunos, quando em datas próximas às avaliações. Importante dado também revelado no relato de Talita é o suscitar de discussões em torno de uma atividade e também a oportunidade de avaliar como determinada atividade foi percebida pelos alunos.

Mas a gente tem as reuniões semanais com a professora, onde a gente discute muitas coisas relacionadas a monitoria, a professora estabelece as datas, um cronograma de atividades e tarefas...o que é bom para a gente..e nas reuniões fazemos as discussões sobre como elaborar uma atividade, a Solange gosta de ouvir nossa opinião sobre o que ela planejou ou avaliar como a atividade foi sentida pelo aluno. Ah, tem também as reuniões com os alunos, a gente marca encontro com os alunos, se eles requisitarem, o que geralmente ocorre mais próximo às provas. (Talita, entrevista presencial). (grifo meu)

Já na entrevista da monitora Verônica, ela indica que durante as reuniões também são abordadas questões sobre o uso de mídias digitais na monitoria.

(...) reuniões semanais com a professora onde a gente expõe essas questões do ambiente online. (Verônica, entrevista presencial).

Notas de campo presentes no meu diário de pesquisa revelam que durante as reuniões muitas questões foram levantadas sobre a utilização do chat para tirar dúvidas dos alunos, levando as monitoras a refletirem sobre o uso das ferramentas digitais na educação, como se pode ver a seguir:

Hoje, a professora fez uma avaliação do semestre, um dos pontos mais debatido foi a questão do baixo uso do chat pelos alunos, várias possibilidades foram levantadas pelas monitoras, como a dificuldade de interagir em inglês, o medo do registro da escrita que o ambiente online permite, ou a consciência dos alunos de que mesmo se tratando de uma ferramenta online ela é utilizada para fins educacionais.(Pesquisadora, diário de pesquisa)

Os dados obtidos através da observação das reuniões e os registros no diário de pesquisa, instrumentos utilizados nesta investigação, permitem concluir que durante as reuniões de monitoria, orientadas pela professora, ocorria um processo reflexivo sobre o uso das ferramentas digitais no contexto de monitoria onde as professoras em formação atuavam.

4.2.3 Oficinas

Durante o processo de formação, a assessora do Projeto Letras2.0/UFRJ ministrou algumas oficinas para as monitoras e também para a professora. As oficinas eram solicitadas pela professora Solange para atender ao desenvolvimento de alguma atividade planejada pela professora envolvendo ferramentas digitais específicas no ambiente on-line. Conforme se observa nos excertos a seguir as monitoras perceberam a participação nas oficinas como uma estratégia positiva no processo de sua formação para uso das tecnologias.

Ah, eu acho que as oficinas elas cumprem bastante esse papel de auxiliar né, fazer esse trabalho contínuo, de auxílio das monitoras.. (Verônica, entrevista presencial).

Ah, claro que tem a questão das oficinas a gente aprende muita coisa ali. (Talita, entrevista presencial).

Em seu relato, a monitora Ingrid cita duas oficinas das quais participaram as monitoras, a oficina de legendagem e a do Google docs. A oficina sobre o uso de formulários do Google tinha como foco inicial a análise dos resultados de pesquisas de opinião sobre os ambientes do Letras2.0 usados pelos alunos de Inglês I e Inglês IV, disciplinas ministradas pela professora Solange. Partiu das monitoras o interesse

em não apenas aprenderem a analisar dados gerados por formulários do Google, mas também aprenderem a criar seus próprios formulários. Também partiu das monitoras a ideia de aplicar o uso do formulário em contextos diferentes daquele inicialmente proposto. Já a oficina de legendagem tinha como propósito orientar as monitoras a legendar vídeos que seriam depois publicados no(s) ambiente(s) on-line das turmas de graduação. A utilização que as monitoras fazem dos conhecimentos aprendidos na monitora em outros em outros contextos que elas atuam será aprofundado na subseção 4.3.2:

As oficinas foram ótimas, assim, aprendi muita coisa nova, usei não só na monitoria, mas nas minhas aulas, já usei a oficina de legendagem, e o Google Docs eu também já usei pra coletar e-mails. (Ingrid, entrevista presencial). (grifo meu)

Depreende-se do depoimento da monitora que as oficinas das quais participou foram proveitosas, pois, além de possibilitar a construção de um novo conhecimento, ela pode utilizar o que aprendeu tanto na monitoria como nas próprias aulas que ministram. Essa utilização fica nítida quando ela cita que fez uso da oficina de legendagem e também do Google Docs com o objetivo de coletar os endereços eletrônicos. Portanto, pode-se constatar que o contato com as tecnologias digitais possibilitou novas aprendizagens, visto que a futura professora pode criar mecanismos eficazes para desenvolver suas práticas.

Outro relato sobre as oficinas é feito pelas monitoras Vitória e Talita, na entrevista em dupla. As monitoras valorizam a oportunidade de vivenciar na prática as possibilidades de uso dos recursos digitais e destacam a possibilidade de ter o auxilio de um par mais competente no momento em que colocam um conhecimento em prática (VYGOTSKY, [1934] 1991).

Com os workshops a gente aprende na prática. Tem coisa melhor do que aprender na prática? (...) É uma oportunidade que a gente tem de perguntar, tirar dúvidas, de fazer na prática mesmo. É diferente. Ah, nossos olhos brilharam, né Talita? Quando a gente aprendeu a fazer legendagem. (Verônica, entrevista em dupla).

Quando a oficina acabou, a Rose até comentou como a gente estava feliz em ver nossos vídeos. (Talita, entrevista em dupla).

A utilização de oficinas na formação das monitoras promoveu aprendizagens mais significativas, uma vez que ela ocorreu de forma contextualizada na interação teoria e prática, no qual as monitoras puderam se apropriar das tecnologias digitais em um contexto real de ensino-aprendizagem. O uso de tecnologias para formar

professores proporciona a inserção do docente em contexto midiático e propicia melhores condições para a realização de trabalhos que utilizem tecnologias (MILL, 2010.). No âmbito da monitoria, as professoras em formação estão desenvolvendo seus conhecimentos tecnológicos no cotidiano de suas atividades de monitora: estão aprendendo a utilizar tecnologia, utilizando tecnologia.

As várias oficinas despertaram a visão da monitora Ingrid para a possibilidade de transformação da prática docente com o uso das tecnologias. Ela considera que as tecnologias podem tornar a prática pedagógica mais dinâmica e eficiente, conforme relato abaixo.

Recebemos instruções valiosas em oficinas – legendagem, criação de vídeos, etc. – que podemos aplicar para tornar a prática do ensino mais dinâmica e eficiente. (Ingrid, entrevista online).

A perspectiva apresentada pelas monitoras nos dados gerados foi a de que uma formação apropriada auxilia o futuro professor no uso eficiente e eficaz dos recursos tecnológicos. As oficinas, como apontado por Kay (2006), representam uma fonte de formação para os futuros professores possibilitando-os a aprender fazendo. Assim, tendo desenvolvido essa habilidade tecnológica os docentes também se deterão em analisar o impacto da tecnologia no aprendizado do estudante.

4.2.4 Interação com a assessora (por e-mail)

Inicialmente cabe assinalar que, embora na maioria dos relatos das monitoras elas não mencionem explicitamente o e-mail, a interação com a assessora para solucionar dúvidas ou auxiliar no uso das ferramentas digitais ocorreu majoritariamente através dessa ferramenta online. Cabe ainda ressaltar, que embora os e-mails trocados entre as monitoras e a assessora não tenham sido objetos de análise desta pesquisa, não se ignorou que foram utilizados como uma ferramenta de interação e comunicação adicional no contexto da atuação das monitoras.

As mensagens trocadas com a assessora não se destinavam somente a auxiliar no esclarecimento de dúvidas específicas relacionadas ao uso das ferramentas tecnológicas do ambiente online, pois, como é possível verificar na fala da monitora Verônica, a assessora também enviava tutoriais que as auxiliavam no uso das ferramentas digitais oferecidas pelo componente digital do curso.

À medida que as ferramentas de comunicação digitais são incorporadas às propostas de formação, a interação on-line torna-se um importante elemento na concepção de estratégias formativas. Nesse sentido, pode-se inferir no relato da monitora que ela considera a interação mediada por computador um componente que auxilia em seu aprendizado.

Então como monitora, no início, foi muito guiado pela Rose, ela enviava uns tutoriais, tirava dúvida por e-mail. Então pra aprender sobre a tecnologia a gente usava a tecnologia. (Verônica, entrevista em dupla).

Já a monitora Ingrid revela que as interações com a assessora ajudaram a solucionar os questionamentos de forma rápida. Essa rapidez a qual a monitora se refere deve-se ao fato de a utilização de uma ferramenta de comunicação digital permitir troca de informação com a assessora em espaço e tempo distintos, tornando a comunicação mais flexível.

Algumas dúvidas que eu tive, a Rose conseguiu tirar rapidamente, então eu consegui resolver. (Ingrid, entrevista presencial)

Em outro momento da pesquisa, a monitora Ingrid ratifica o relato apresentado anteriormente.

Dúvidas que surgiam ocasionalmente eram solucionadas rapidamente pela assessora do ambiente online através de e-mails. (Ingrid, entrevista online)

Outra informação apresentada na entrevista da monitora Verônica é a forma simples e eficiente com que a assessora as ajudava na utilização dos recursos digitais. A monitora ainda ressalta que sempre recorria à assessora quando tinha alguma dúvida, para assim não cometer erros que prejudicassem o curso, conforme mostra o fragmento abaixo.

Tem a Rose que sempre contribui muito para que o nosso aprendizado seja o mais simples possível, sem complicar muito, de forma clara. Ela tira nossas dúvidas, explica o que fazer em determinadas situações, sempre peço socorro. Dá um pouquinho de medo de fazer alguma coisa errada, assim, que prejudique o andamento do curso, mas até agora não tive problema nenhum. (Verônica, entrevista presencial).

A interação com a assessora também foi ressaltada e valorizada pela professora ao mencionar em sua entrevista que o aprendizado que elas tiveram para utilizar o componente online foi propiciado pela assessora. É interessante notar que a professora destaca o fato de ter aprendido junto com a(s) monitora(s): "aprendemos juntas". Cabe ressaltar que, no relato da professora, pode-se inferir

que ela se refere tanto às interações por e-mail quanto às oficinas presenciais (cf.4.2.3).

Então, tudo que se relaciona a acompanhar os alunos e se comunicar com os alunos através da plataforma nós **aprendemos juntas através da assessoria, da Rose.** (Prof. Solange, entrevista presencial). (grifo meu)

A partir dos depoimentos apresentados nesta subseção, pode-se considerar que o suporte contínuo oferecido pela assessora foi percebido pelas monitoras como um elemento-chave no aprendizado das ferramentas midiáticas. As interações ocorridas entre as monitoras e a assessora favoreceram a construção coletiva do conhecimento, corroborando a visão de Vygotsky ([1934] 1991), segundo o qual o aprendizado se dá por meio da linguagem em interações sociais. Assim, o ambiente de formação deve permitir a interação entre o aprendiz e o formador de modo a promover diferentes aprendizagens. No contexto da monitoria, essa interação entre aprendiz e formador foi importante para que as aprendizes pudessem se sentir seguras para utilizar as tecnologias em suas práticas.

Nesta seção, com o objetivo de responder a segunda pergunta de pesquisa desta dissertação, procurei mostrar quais as estratégias foram utilizadas na formação das monitoras para que elas incorporassem o uso das tecnologias digitais em suas atividades na monitoria. Na seção seguinte, analiso e discuto os dados obtidos para responder à terceira pergunta de pesquisa.

4.3 RESPOSTAS À PERGUNTA DE PESQUISA III

Os dados que apontam as perspectivas das monitoras quanto às contribuições da monitoria para a sua formação docente serão apresentados nesta seção. Na subseção 4.3.1, o foco será a visão das monitoras sobre a oportunidade de formação diferenciada na monitoria e, na subseção 4.3.2, a aplicação em outros contextos do que é aprendido na monitoria.

4.3.1 Oferta de oportunidade privilegiada de aprendizagem

Em relação às possíveis contribuições da monitoria na formação docente, as monitoras destacaram que a participação na monitoria fornece uma oportunidade privilegiada de aprendizagem que elas não teriam em outros contextos da própria

universidade. Em sua entrevista, a monitora Verônica avalia a participação na monitoria como uma oportunidade diferenciada de ter acesso ao aprendizado de ferramentas tecnológicas para fins educacionais, fato que, segundo seu relato, não ocorre em outros âmbitos da graduação.

Como eu disse é uma oportunidade singular que a gente tá tendo aqui, que lá fora, pra quem não é monitora, é muito mais difícil né, de ter acesso à essas tecnologias e entender como isso funciona na área pedagógica. (Verônica, entrevista presencial). (grifo meu)

Pois é, eu tenho o privilégio assim de participar né, desses encontros e de aprender coisas superinteressantes aí eu olho assim pro lado e mais ninguém tem, então é preocupante ver que esses privilégios são restritos, eles não são amplamente utilizados, então essa é a minha preocupação. (Verônica, entrevista presencial). (grifo meu)

Eu aprendo muita coisa com o projeto e eu acho que, eu não sei se quando eu terminar esse período de monitoria, eu vou conseguir estender todo esse aprendizado né, porque a gente não tem nada muito focado pra essa tecnologia aqui dentro da faculdade. Acho que o projeto é a maior referência, mas a gente não tem nada que possa dar alicerce né, alicerçar nosso curso durante esses quatro anos. (Verônica, entrevista presencial). (grifo meu)

No excerto apresentado abaixo, a monitora Talita declara que a participação na monitoria foi uma experiência nova em sua formação. Ela destaca que o aprendizado que teve serviu de base para vislumbrar novas possibilidades de utilização das tecnologias no processo educacional em sua futura atuação como docente.

Tá sendo uma experiência muito boa porque eu nunca tinha tido esse contato com tecnologia na questão da educação. Então, foi muito bom porque abriu o horizonte pra mim, pra eu ver como que a tecnologia pode ajudar. (...) Porque a gente só tem a oportunidade de ver isso aqui, como monitora. Então, como eu já falei, essas ferramentas, essas dicas, esse contato, essa troca de informações tá me ensinando muito e contribuiu, e com certeza vai contribuir quando eu começar a dar aula, né. (Talita, entrevista presencial). (grifo meu)

O uso das tecnologias para fins educacionais exige que o professor se aproprie das ferramentas digitais utilizando-as de forma crítica e criativa, possibilitando a construção de conhecimentos. Para tal, é fundamental que o professor em formação possa utilizar essas mídias e trocar experiências com um professor orientador e com outros professores (PAIVA, 2013). A monitoria, nesse sentido, contribui para o que o futuro docente tenha um aprendizado diferenciado para o aprendizado e aquisição de habilidades no uso de recursos tecnológicos. Conforme foi destacado pela monitora Verônica, em sua entrevista.

É uma experiência única, aprendemos muitas coisas sobre como usar a tecnologia voltada pra educação. Então..., esse espaço da monitoria é muito importante pra nossa formação. Esse contato com a tecnologia só nós temos, é restrito, infelizmente. (Ingrid, entrevista presencial)

Ao longo dos depoimentos obtidos, nota-se que as monitoras percebem a monitoria como um espaço singular no que se refere ao aprendizado do uso da tecnologia, pois proporciona em um contexto real de ensino-aprendizagem no qual podem apropriar-se das competências necessárias para o uso de ferramentas digitais de forma prática, conforme defendido por Freitas (2010b). Possivelmente, os desafios encontrados durante as atividades de monitoria favoreceram esse aprendizado e estimularam as monitoras a articular a teoria aprendida com ações concretas que implementaram no âmbito dos cursos investigados.

Essa experiência provavelmente lhes proporcionou o desenvolvimento de novas habilidades e competências, além de questionamentos e reflexões a respeito da própria formação acadêmica, que podem ser percebidas nas indagações sobre a oportunidade de formação para uso das tecnologias ser restrita à monitoria, presentes nos fragmentos acima

Ao reconhecerem que participando da monitoria on-line elas têm a oportunidade de obter um elemento diferencial em sua formação, as monitoras também mencionam que se sentem mais bem preparadas para o mercado de trabalho. Especificamente no que se refere ao contexto da presente investigação, é razoável supor a partir de suas vivências na monitoria que as professoras em formação puderam conhecer benefícios que a utilização das tecnologias poderá trazer para a profissão.

Estamos mais atualizadas e preparadas para trabalhar em contextos diferentes da sala de aula. (Ingrid, entrevista online). (grifo meu)

Ao citar "contextos diferentes da sala de aula" em seu depoimento, a monitora Ingrid se refere à EaD on-line, na qual a atuação do professor acontece quase que exclusivamente pelo ambiente virtual. A integração das tecnologias ao processo educacional amplia as possibilidades de atuação docente, uma vez que a agilidade das comunicações digitais favorecem novas dimensões para as atividades em equipe. Em contrapartida, exige que o professor tenha uma formação que lhe possibilite desenvolver novas abordagens processo de ensino-aprendizagem (MASETTO, 2010). Nesse sentido, cabe ao professor explorar os recursos digitais,

incorporar, de forma crítica e criativa, diferentes mídias em suas práticas a fim de criar condições que favoreçam a aprendizagem, tal qual apontado por Dewey (1997).

Talita destaca que o fato de já ter adquirido conhecimentos e habilidades sobre o uso das tecnologias no âmbito educacional será uma vantagem sobre os professores que ainda não tiveram esse contato com a tecnologia.

A diferença vai ser porque eu vou ter mais ferramentas e recursos pra trabalhar e já vou ter uma certa experiência. A outra pessoa ainda vai ter de conhecer, pesquisar e correr atrás. (Talita, entrevista em dupla). (grifo meu)

A visão das monitoras é reforçada pela assessora, em sua entrevista, quando ela diz:

Acho que isso pode ser um grande diferencial na formação delas, tendo em vista a demanda social atual por docentes que atuem nas modalidades a distância e semipresencial, não esquecendo também da modalidade presencial com o uso de recursos tecnológicos. (Assessora Rose, entrevista presencial).

Percebe-se nos fragmentos apresentados que o uso das tecnologias na formação docente é considerado como um diferencial para o mercado de trabalho. O fato delas se declararem mais "atualizadas e preparadas" e com "certa experiência" reflete a perspectiva apontada por muitos pesquisadores (PAIVA, 2013; FREITAS, 2010; SILVA, 2010; MILL, 2010; MASETTO, 2010; TAVARES, 2007; KAY, 2006; GERALDINI, 2003; BELLONI, 1999; VALENTE, 1999) de que o saber utilizar ferramentas digitais para fins educacionais é visto como um fator essencial para o perfil do docente a ser formado.

A apropriação que as monitoras fizeram das tecnologias digitais propiciaram esse domínio das ferramentas tecnológicas. No entanto, cabe ressaltar, como também é defendido pelos pesquisadores antes citados, que a formação docente para o uso das tecnologias não deve contemplar somente as habilidades técnicas, é preciso relacionar saberes teóricos com a prática, tendo uma visão crítica sobre o que, como e por que fazer uso da tecnologia em suas atividades.

Um dado importante a se considerar e que se revela significativo nos depoimentos das monitoras é que além de reconhecerem a relevância da utilização das tecnologias para sua formação, as monitoras ainda ressaltam a necessidade da incorporação das tecnologias nos processos educacionais de forma geral, não restringindo a formação docente para uso das tecnologias ao âmbito da monitoria.

Em seus relatos, elas demonstram o desejo de que essa formação venha a ser, de alguma forma, institucionalizada e, portanto, proporcionada para todos os alunos de graduação em Letras e das licenciaturas, de modo geral.

Verônica explicita que, na sua percepção, é importante expandir a experiência vivenciada na monitoria para diversas disciplinas e outros cursos da graduação.

Ah, eu acho que tá contribuindo sim, como eu já dei exemplos, eu uso muitas coisas que eu aprendi aqui pra minha vida acadêmica e profissional. Então, acho que contribui sim e é por isso que eu ratifico a importância de se implementar um curso, disciplinas na Letras, pra que tudo que a gente aprendeu aqui como monitora, também possa ser desfrutado pelos alunos de Letras em geral e pra Educação também. (Verônica, entrevista presencial). (grifo meu)

No decorrer da entrevista em dupla, a monitora Verônica manifestou novamente sua preocupação com a formação dos demais alunos quanto aos conhecimentos tecnológicos. Essa atitude mostra que a monitora, que já atuava como docente em outros contextos, reconhece que o conhecimento sobre a utilização das ferramentas digitais é uma nova exigência que se faz ao futuro professor (MASETTO, 2010).

Eu acho que vai ser essencial assim, eu fico pensando: "Poxa, que pena que os outros professores em formação não tem esse contato com a tecnologia como a gente, que é monitor da Solange, pôde ter durante todo esse período." Por que? (Verônica, entrevista em dupla). (grifo meu)

Em outro momento da entrevista em dupla, Verônica e Talita explicitam que uma formação voltada para o uso das tecnologias deveria integrar outras áreas do conhecimento.

A gente, com todo esse trabalho de monitoria, de certa forma tem sim uma formação diferente dos que não tem essa possibilidade e por isso que eu acho que deveria sim entrar como disciplina. Eu não sei quais são os passos que devem ser tomados para que a tecnologia vire disciplina aqui, mas acho que o pessoal tinha que ver isso o quanto antes porque é extremamente importante pra educação. (Verônica, entrevista em dupla). (grifo meu)

Porque apesar de não ser o principal foco da monitoria, mas a gente aprende muito na prática, a gente tem contato com várias ferramentas e a tecnologia tá cada vez mais presente. Então é importante uma disciplina envolvendo a tecnologia na educação. Com certeza nossa formação tá sendo diferenciada. (Talita, entrevista em dupla). (grifo meu)

A proposta da monitoria de oferecer aos graduandos a oportunidade de conhecer e utilizar diversos recursos tecnológicos significa um aprendizado inovador

(PAIVA, 2103) uma vez que pode proporcionar experiências enriquecedoras para a formação docente ao articular um conjunto de ações que favorecem a construção de conhecimentos tecnológicos e pedagógicos de forma crítica e reflexiva. Essa proposta converge com o estudo realizado por Kay (2006) ao reunir em um mesmo projeto uma vasta gama de estratégias para inserir as tecnologias na formação inicial de professores (assunto já abordado na seção 4.3).

Considerando que a inserção das tecnologias digitais nos currículos de formação inicial do professor é ainda incipiente, como abordado nos trabalhos de Gatti e Barreto (2009) e Freitas (2010), e o quão relevante é o letramento digital (FREITAS, 2010b) dos professores para o exercício da sua prática docente, a institucionalização do uso da tecnologia na formação do professor (PAIVA, 2013) não deve se restringir a oferta de uma disciplina isolada voltada para a instrumentalização tecnológica.

A aquisição de conhecimentos para uso de tecnologias digitais deve abranger todas as áreas, por ser um conhecimento indispensável à formação do professor na sociedade atual. Como defendido por Freitas (2010) e Paiva (2013), essa formação deve aliar teoria e prática, permitindo que ainda na formação inicial se possa ter contato com as ferramentas tecnológicas possibilitando que o futuro professor entenda por que e como utilizar as tecnologias em sua prática pedagógica (VALENTE, 1999), proporcionando momentos de reflexão sobre o uso das tecnologias no processo pedagógico.

Com base nos depoimentos apresentados e na fundamentação teórica a eles associado é possível afirmar que integração das tecnologias à estrutura curricular é necessária e de fundamental importância para que os futuros professores possam fazer uso de recursos tecnológicos em suas atividades pedagógicas.

Cabe ainda destacar que as monitoras valorizaram o aprender a usar tecnologia para fins pedagógicos e refletiram sobre a integração desses construtos às suas práticas como docentes em formação no âmbito de sua atuação na monitoria, ainda que essa postura crítica-reflexiva não tenha ocorrido de forma deliberadamente consciente.

Embora tenha havido um intercâmbio contínuo entre as participantes da monitoria, a partir de uma perspectiva colaborativa que estimulou a participação e a reflexão, os depoimentos também se mostram perpassados por uma visão

pragmática, voltada para aspectos metodológicos da contribuição que a monitoria tem para a formação docente. De todo modo, a contribuição da monitoria para desenvolvimento da reflexão crítica das monitoras é destacada pela assessora, quando ela diz:

Acredito que, quanto mais elas participarem de experiências de uso pedagógico da tecnologia dentro de uma perspectiva reflexiva, maior será a capacidade delas de refletirem sobre a sua prática docente como um todo, seja como monitoras, seja como futuras professoras. (Assessora Rose, entrevista presencial)

4.3.2 Aplicação em outros contextos do que é aprendido na monitoria

O último aspecto relacionado às contribuições da monitoria para a formação docente, na percepção das monitoras, corresponde à aplicação em outros contextos do que é aprendido na monitoria. Os dados analisados reforçam o caráter mais prático destacado pelas monitoras quanto à contribuição da monitoria na formação docente, conforme levantado na subseção 4.3.1. Quando elas mencionam que aplicam os ensinamentos aprendidos nesse processo de formação, significa a utilização de forma concreta das ferramentas tecnológicas em suas atividades, conforme será exemplificado a seguir.

Durante a primeira entrevista presencial, duas das monitoras destacam o uso dos formulários do Google, habilidade desenvolvida durante uma oficina dada pela assessoria do Letras 2.0.

Aprendi também a usar a ferramenta dos formulários do Google Docs, que também auxiliam muito no meu trabalho fora da monitoria. (Verônica, 1ª entrevista presencial).

As oficinas foram ótimas assim, **usei não só na monitoria, mas nas minhas aulas**, **já usei a oficina de legendagem, e o Google Docs** eu também já usei pra coletar e-mails. (Ingrid, 1ª entrevista presencial). (grifo meu)

Analisando o 1º excerto, observa-se que a monitora Verônica cita de forma geral o uso dos formulários sem dar exemplos e ressalta a contribuição do aprendizado da ferramenta em sua atuação em outro contexto. Já no segundo excerto, a monitora Ingrid afirma que usou os formulários para "coletar e-mails".

Já na entrevista em dupla, Verônica esclarece que também fez uso de formulários do Google para a coleta de e-mails e destaca a economia de tempo decorrente do uso dessa tecnologia.

Bom, o benefício que a gente mencionou aqui pra monitoria, acho que é o mesmo que a gente poderia levar para a nossa vida profissional, que é o tempo também, na questão de, por exemplo, tenho que reunir todos os emails da turma, os e-mails do pessoal, então, muito mais fácil do que passar uma lista e ter que digitar e-mail por e-mail, é criar um documento né, uma planilha no Google Docs,(Verônica, entrevista em dupla).

Cumpre ressaltar que, conforme apresentado na subseção 4.3.2, a oficina dada pela assessoria sobre o uso de formulários do Google, a pedido da professora Solange, tinha como objetivo a análise dos resultados de pesquisas de opinião sobre os ambientes do Letras2.0 usados pelos alunos de Inglês I e Inglês IV. Portanto, a iniciativa em aprender a criar seus próprios formulários partiu das monitoras.

Outra ferramenta destacada pelas monitoras se refere à legendagem de vídeos. Mais uma vez o destaque é dado a uma habilidade também desenvolvida durante uma oficina dada pela assessoria.

Em excerto já apresentado nesta seção, a monitora Ingrid fala de maneira geral sobre o uso da legendagem de vídeos.

As oficinas foram ótimas assim, aprendi muita coisa nova, **usei não só na monitoria, mas nas minhas aulas**, **já usei a oficina de legendagem, e o Google Docs** eu também já usei pra coletar e-mails. (Ingrid, 1ª entrevista presencial). (grifo meu)

Ao dizer que, em suas aulas, já usou a oficina de legendagem, ela se refere ao fato de já ter utilizado a legendagem de vídeo em suas aulas no projeto CLAC/UFRJ, estabelecendo claramente a relação entre formação e atuação, apesar de não detalhar como aplicou os conhecimentos sobre legendagem adquiridos na monitoria em outro contexto de atuação.

Já a monitora Verônica exemplifica e justifica o uso que fez da ferramenta de legendagem.

(...) os alunos, que eu dou aula no CLAC, não tiveram um resultado tão bom na prova, na parte de listening, aí lembrei que eu poderia utilizar essa ferramenta de legendagem né, pra ajuda-los a lidar um pouco com essa questão do listening, né, de ouvir e também de legendar né, de ler também, né. Acho que seria uma atividade interessante pra eles nesses dois aspectos, principalmente pro listening. (Verônica, 1ª entrevista presencial).

A oficina de legendagem tinha como objetivo inicial orientar as monitoras a legendar vídeos que seriam depois publicados no(s) ambiente(s) on-line das turmas de graduação, conforme apresentado na subseção 4.3.2, porém, a monitora foi capaz de aplicar os conhecimentos e habilidades desenvolvidos em um contexto totalmente diferente.

Em outro momento, durante a entrevista em dupla, Verônica mais uma vez justifica o uso de ferramentas tecnológicas (embora não identifique exatamente qual delas) com base na observação de seus alunos. Ela vislumbra, assim, as aplicações que poderá fazer como professora das diferentes ferramentas digitais.

E outra coisa, é utilizar uma ferramenta que faz parte do cotidiano dos alunos né, isso é legal, numa época em que a gente vê que a evasão tá cada vez maior, utilizar coisas que chamem a atenção, que tornem a aula interessante é um diferencial, então acho que esses dois benefícios são os principais para a formação docente. (Verônica, entrevista em dupla).

Ela também reconhece que o aprendizado proporcionado pela participação na monitoria traz benefícios para sua prática docente e que ainda tem muito a aprender, mas relata que já está utilizando o que aprendeu na monitoria.

Então tudo isso que eu aprendo na monitoria, me ajudou muito na minha prática docente né. Eu preciso assim, de uma preparação maior sabe, de aprender mais coisa, mas até então o que eu aprendi eu já estou utilizando. (Verônica, entrevista em dupla).

Percebe-se, a partir dos excertos apresentados, que a monitora Verônica apresenta bastante clareza a relação entre sua atuação como monitora e sua atuação como professora, conforme sintetizado em sua fala ao final da entrevista em dupla.

Assim... como professora, eu consigo fazer essa ligação entre o que eu estou aprendendo pra monitoria com o que eu efetivamente faço em sala de aula, então eu consigo transportar essas ideias e conceitos para a sala de aula. (Verônica, entrevista em dupla).

Com certeza, isso se deve ao longo período de atuação de Verônica como monitora (quase dois anos). Além disso, Verônica teve mais oportunidades de aplicar o que aprendeu, já que atua em outros contextos como docente, além do CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade).

A professora responsável pela orientação das monitoras também ressalta a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a monitoria feita pela Verônica em outros contextos.

Está implícito o que falei sobre a....., : o que ela está aprendendo ela está usando lá fora, na profissão dela. Isso no futuro vai ajudar. E aprendeu aqui na monitoria, com a assessoria. Não foi comigo; aprendemos juntas. (Prof. Solange, 2ª entrevista presencial)

A prática da reflexão como uma contribuição da monitoria para a formação docente não foi mencionada explicitamente pelas monitoras em seus depoimentos. Todavia, é possível inferir, a partir da análise dos depoimentos das monitoras, que, embora ainda não tenham se dado conta disso, a utilização de diferentes ferramentas tecnológicas em uma vasta gama de atividades proporcionou-lhes um contínuo processo reflexivo sobre o uso pedagógico dos recursos tecnológicos e sobre sua própria formação.

Nesta seção, com o propósito de responder à terceira pergunta de pesquisa desta dissertação, procurei mostrar quais as contribuições que a participação na monitoria pode trazer para a formação das monitoras e como elas percebem essa contribuição.

Tendo analisado e discutido os dados gerados nesta pesquisa, apresento no próximo capítulo, as considerações finais sobre desta investigação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual contexto educacional, com a utilização de tecnologias digitais nas diferentes modalidades de ensino, e reconhecendo que o curso de graduação é a base da formação do professor, torna-se imperativo questionar como estão sendo formados os futuros docentes para a utilização dos recursos tecnológicos e se essa formação tem proporcionado conhecimentos e habilidades que permitirão incorporar as ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas de modo que eles tenham um olhar crítico-reflexivo sobre a utilização desses recursos.

Considerando a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a formação docente, o presente estudo teve como objetivo investigar como se dá o processo de formação inicial de professores para uso das tecnologias digitais no contexto da monitoria de duas disciplinas de língua inglesa de uma universidade pública federal e quais são as contribuições do uso de um componente digital nas atividades de monitoria para a formação desses futuros professores. Para investigar esse contexto, procurei responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1. O que os graduandos (professores em formação) aprendem sobre o uso das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de línguas ao serem monitores de uma disciplina de língua inglesa no âmbito do Projeto Letras 2.0/UFRJ?
- 2. Como os monitores aprendem a utilizar as tecnologias digitais no ensinoaprendizagem de línguas no referido contexto?
- 3. Na perspectiva dos monitores, como a monitoria contribui para sua formação docente?

Para responder a essas perguntas, apresentei na fundamentação teórica uma visão das transformações na formação de professores nas últimas décadas, apresentando algumas concepções que influenciaram essa formação em diferentes períodos históricos (FREITAS, 2002; GERALDINI, 2003; MAGALHÃES, 2002; GIMENEZ; MATEUS, 2009; SCHÖN, 1987, 1992; GÓMEZ, 1992). Na mesma seção, discuti a formação do professor como profissional reflexivo (GÓMEZ, 1992; SCHÖN,

1992) e as estratégias utilizadas para a formação inicial do professor (NÓVOA, 1992; IMBERNÓN, 2006; ZEICHNER, 1992).

Na continuidade da revisão de literatura, abordei a formação de professores para uso das tecnologias digitais, na qual focalizei as novas competências para aprender e ensinar requeridas pela era digital. Além disso, também apresentei uma discussão acerca da integração das novas tecnologias aos currículos e apontei as práticas colaborativas como um elemento fundamental na formação docente para utilização de mídias digitais.

No capítulo de metodologia, com o intuito de responder às perguntas acima apresentadas, a pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso de natureza etnográfica. A perspectiva etnográfica se justifica por pelo foco nas percepções dos participantes da pesquisa e os significados a elas atribuídos. Após a caracterização da pesquisa, foram descritos o contexto de pesquisa e seus participantes: as monitoras, a professora, a assessora e a própria pesquisadora. Também foram detalhados os procedimentos para a geração e análise dos dados, que foram gerados por meio dos seguintes instrumentos: observação e registro em áudio de reuniões, entrevistas, diário de pesquisa e documentos.

Os resultados foram apresentados no penúltimo capítulo deste trabalho. Primeiramente, com a finalidade de responder à minha primeira pergunta de pesquisa, focalizei o que as monitoras aprendem em seu processo de formação. Foram identificados seis núcleos de significados: (1) reconhecer a viabilidade e a relevância da EaD on-line, (2) usar ferramentas digitais para fins didáticos, (3) acompanhar o desenvolvimento dos alunos nas atividades on-line, (4) interagir com alunos por chat, fórum e e-mail, (5) refletir sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais (sob o ponto de vista dos monitores/professor), e (6) refletir sobre os papéis do professor nos ambientes on-line e presencial.

Os resultados revelaram que a participação na monitoria promove uma formação tecnológica com foco na reflexão-crítica sobre o uso de recursos digitais em práticas educacionais e não somente na mera instrumentação para uso de tais recursos. As monitoras tiveram contato com diferentes ferramentas digitais possibilitando, além do desenvolvimento de habilidades tecnológicas, a apropriação e utilização desses recursos em suas práticas pedagógicas. Esse aprendizado foi muito valorizado pelas monitoras que perceberam a potencialidade dessas tecnologias nas atividades desempenhadas na monitoria e mostraram-se preparadas

para decidir sobre o uso (ou não) de determinadas tecnologias em situações de aprendizagens.

Outra implicação importante foi o fato de que a experiência de exercer a monitoria em um ambiente on-line proporcionou uma nova visão sobre a EaD on-line nas monitoras. À medida que elas foram adquirindo experiência com o ambiente virtual, foram percebendo que esse componente pode possibilitar experiências e aprendizagens relevantes para o processo de ensino-aprendizagem.

A utilização de um ambiente on-line permitiu às monitoras praticar um novo conhecimento, interagir on-line com os alunos. A interação é um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita um contato individualizado entre professor e aluno, de modo a auxiliar o aluno a interagir com o conteúdo e motivando-o a participar ativamente do processo educacional.

A utilização de novas práticas educativas na monitoria serviu como fio condutor da reflexão das monitoras sobre a atuação do professor on-line e presencial. Elas perceberam que a incorporação de recursos digitais na educação trouxe mudanças e exigências para o professor que queira atuar em ambiente virtual, pois não há como exercer a docência on-line do mesmo modo que no presencial. Para tal, é preciso que o professor tenha uma formação que englobe o uso das tecnologias de forma critica e reflexiva confrontando teoria e prática.

Em resposta à segunda pergunta de pesquisa, sobre como as monitoras aprendem a utilizar as tecnologias digitais, foram identificados quatro núcleos de significado: (1) prática colaborativa, (2) reuniões semanais de planejamento e avaliação, (3) oficinas, (4) interações com a assessora (por e-mail).

Com relação à prática colaborativa entre as participantes da pesquisa (professora, monitoras e assessora), os resultados demonstram que ela foi percebida pelas monitoras como um componente fundamental para o aprendizado. O ambiente colaborativo existente na monitoria despertou nas monitoras a sensação de pertencimento ao grupo proporcionando-lhes espaço para posicionarem-se criticamente acerca das atividades das quais participam.

A colaboração, conforme já mencionado neste trabalho, permeou todas as estratégias utilizadas para a formação das futuras docentes. As reuniões de planejamento e avaliação foram uma das estratégias destacadas pelas monitoras. As reuniões representaram um espaço fundamental para reflexão e construção de conhecimento por meio das interações colaborativas entre as participantes na busca

por soluções para os problemas apresentados de forma conjunta. Além disso, as reuniões também representaram um espaço para as monitoras vivenciarem o trabalho rotineiro do professor de planejamento e avaliação das atividades pedagógicas.

Outros elementos que favoreceram a construção do conhecimento sobre o uso dos recursos tecnológicos para fins educacionais foram as oficinas ministradas pela assessora do projeto Letras2.0/UFRJ e a interação que elas tiveram com a assessora.

Com relação às oficinas ministradas pela assessora, as monitoras perceberam a necessidade de uma formação que favoreça a apropriação dos recursos tecnológicos e a utilização desse aprendizado em contexto real de ensino-aprendizagem. Relatos das professoras em formação mostram, inclusive, que elas já estão empregando o que aprenderam em contextos fora da monitoria.

As mensagens por e-mail trocadas com a assessora foram percebidas pelas monitoras como interação com o par mais competente no uso dos recursos tecnológicos, pois a interação on-line permitiu solucionar dificuldades quanto ao uso das ferramentas digitais, além de possibilitar à assessora enviar instruções que ajudavam na utilização das mesmas. Dessa forma, tais mensagens foram entendidas pelas monitoras como um elemento importante para sua formação.

Com relação à terceira pergunta de pesquisa, sobre as contribuições da monitoria para a formação docente, foram identificados dois núcleos de significado: (1) oportunidade de formação diferenciada na monitoria e (2) aplicação em outros contextos do que é aprendido na monitoria.

Concernente à oportunidade de formação diferenciada, para as professoras em formação, participar da monitoria representou ter acesso a uma formação singular, significou aprender a aprender a usar tecnologia através de experiências de aprendizagem conectadas com a realidade, o que não ocorre em outros ambientes de seu curso de graduação. Essa formação permitiu que as monitoras se sentissem mais preparadas para o mercado de trabalho, o que demonstra a visão das monitoras de que a aprendizagem *com* e *para* o uso das tecnologias é relevante para o futuro exercício do magistério.

Um aspecto muito importante levantado pelas monitoras foi a necessidade da inserção das tecnologias no currículo das licenciaturas, não se restringindo à monitoria ou a uma disciplina isolada dentro da graduação. Os dados demonstraram

que a integração dos recursos tecnológicos na formação inicial ainda se dá de forma incipiente, não propiciando aos futuros professores utilizar esses recursos de forma que efetivamente tenham uma contribuição relevante para a sua atuação docente.

Considerando que as tecnologias digitais permeiam todos os âmbitos da sociedade, englobando, dessa forma, os ambientes educacionais, a formação inicial deve possibilitar ao futuro docente saberes fundamentais para a utilização das ferramentas tecnológicas, explorando seu potencial de forma critica em atividades significativas, justificando, dessa forma, o seu uso.

Com relação à aplicação em outros contextos do que é aprendido na monitoria, verificou-se que conhecimentos e habilidades construídos na monitoria já estão sendo utilizados na prática docente das monitoras em outros contextos. Isso demonstra que as monitoras foram capazes de se apropriar dos conhecimentos e se sentem capacitadas para a utilização das ferramentas digitais em sua prática docente dentro e fora da monitoria.

Embora esta pesquisa tenha respondido às questões propostas, cabe registrar que ela apresentou algumas limitações. A entrevista em dupla foi planejada inicialmente para ser uma dinâmica de grupo focal, no entanto, uma das monitoras, por motivo pessoal, não pode comparecer e não avisou antecipadamente. Assim, a dinâmica se transformou em entrevista em dupla. A monitora que não pôde comparecer respondeu às perguntas posteriormente via e-mail, mas, por ocasião das férias, não foi possível aprofundar algumas informações presentes nos dados. Outra limitação foi a dificuldade de acesso às mensagens de e-mail trocadas entre as participantes (monitoras, assessora e professora), que acabaram não podendo ser analisadas. Além disso, o tempo de acompanhamento feito por esta pesquisadora poderia ter sido mais prolongado.

Com esta pesquisa, voltada para a formação docente inicial para uso das tecnologias digitais, pretendo contribuir com reflexões acerca da necessidade de os futuros professores terem uma formação que lhes propiciem conhecimentos e habilidades para a apropriação dos recursos tecnológicos de modo que eles possam utilizar esses recursos em sua futura prática docente.

Entende-se que essa formação deve ir além de mera instrumentação tecnológica, uma vez que utilizar tecnologia para fins educacionais é muito mais do que ministrar aula com apresentações de *slides*, por exemplo. Dessa forma, a formação inicial deve preparar o futuro professor para ser capaz de selecionar e

utilizar os recursos tecnológicos em suas atividades pedagógicas, como também refletir e avaliar seu impacto no processo educacional.

Para tal, é preciso refletir sobre a necessidade da inserção das tecnologias digitais nos currículos de formação de professor, indo além de uma disciplina isolada, sendo incorporada em diferentes disciplinas que integrem a formação inicial de professor. Nesse cenário, a formação inicial deverá representar um espaço de discussão sobre o potencial dos recursos tecnológicos, desenvolvendo nos futuros docentes o pensamento crítico com relação ao uso das tecnologias que deverão ser utilizadas em contextos reais de aprendizagem ainda no âmbito da graduação.

Esta pesquisa pretende também contribuir para uma reflexão sobre a atividade de monitoria em cursos de graduação. Os resultados desta investigação sugerem que a inclusão de práticas mediadas pelas tecnologias digitais no trabalho de monitoria pode enriquecer a formação docente inicial oferecida aos graduandos. Dessa forma, recomenda-se que tais práticas sejam explicitamente encorajadas e apoiadas pela universidade.

Espero, ao fim desse processo, que esta pesquisa possa vir a contribuir para futuras investigações sobre a formação docente inicial para uso das tecnologias em outros contextos da graduação e encoraje professores formadores e professores em formação a refletir criticamente sobre esse tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. E. B. Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. In **Educação, Formação & Tecnologias**; vol.1, n. 1, 2008, pp. 23-36. Disponível em http://eft.educom.pt. Acesso em 28 jan 2014.
- AZEVEDO, W. **Muito além do jardim de infância temas de educação online**. Rio de Janeiro: Armazém Digital, 2005.
- BARROSO, M; COUTINHO, C. Googledocs: uma experiência de trabalho cooperativo com alunos do 8º ano de escolaridade. **Revista Prisma**. n.8, p. 47-62, 2009. Disponível em: http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/689/pdf. Acesso em: 20 mar. 2014.
- BRANCO, E. S. Possibilidades de interatividade e colaboração online: Uma proposta de formação continuada de professores de Matemática. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2010.
- BRANDALISE, L. T. Modelos de medição de percepção e comportamento uma revisão. Florianópolis: 2005. Disponível em: http://www.lgti.ufsc.br/brandalise.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2010.
- BUZZATO, M. E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006. São Paulo. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img conteudo/marcelobuzato.pdf Acesso em: 10 mar. 2013.
- CARNEIRO, R. F. Da licenciatura ao inicio da docência: vivências de professores de matemática na utilização das tecnologias da informação e comunicação. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2008.
- CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L.P. Implementação depesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, 17. 1991, p.132 144.
- CATERALL, M., MACLARAN, P. Focus group data and qualitative analysis programs:
- coding the moving picture as well as the snapshots. **Sociological Research Online**, v. 2, n. 1, 1997. Disponível em http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/1/6.html>. Acesso em 28 nov. 2013.
- CELANI, M. A. A. Um Programa de Formação Contínua. In: CELANI, M. A. A (Org) **Professores e Formadores em Mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.** 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 19-33.

CHAUDRON, C. Contrasting Approaches to Classroom Research: qualitative and quantitative analysis of language use and learning. Second Language Studies. 1-56. 2000. Disponível v.19. em: <www.hawaii.edu/sls/uhwpesl/19 1/chaudron.doc> Acesso em: 25 nov. 2012.

CHIZZOTTI, A. Pesquisas em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

COVRE, M.L. A Fala dos Homens: Análise do pensamento tecnocrático 1964 - 1981. Editora Brasiliense, 1983.

DAVIES, C. Reflexive ethnography: a guide to researching selves and the others. London: Routledge, 1999.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. Experience and education. New York: Simon and Schuster, 1997.

DORNYEI, Z. Qualitative data collection. In: Research Methods in Applied Linguistics. Oxford: OUP, 2007.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). CIES e-Working Paper, , n. 60, 2009. Lisboa, Portugal. Disponível em:http://repositorioiul.iscte.pt/bitstream/10071/1319/3/CIESWP60%20 Duarte.pdf> Acesso em: 17 abr. 2014.

ERICKSON. F. Ethnographic description. ln: AMMON, H.U: DITTMAR, N.; MATTHEIER, K.J. Sociolinguistics. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1988.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P. E ASSIS-PETERSON, A. A. Cenas de sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: Educação & Sociedade. v. 23 n 80, p. 136 a 167, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf. Acesso em 05 jan 2014.

FREITAS, M.T. A. Convergências entre a EaD e o ensino presencial na formação de professores. In: XIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte. UFMG, 2010. v. 3. p. 354-372. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro 3.PDF. Acesso em 12 jan 2014.

FREITAS, M.T. Letramento digital e formação de professores. Educação em **Revista**. Belo Horizonte: UFMG, v. 26, n. 03, p.335-352, 2010b.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. Revista Brasileira de

Formação de Professores, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio, 2009. Disponível em: http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/20/65. Acesso em 19 mar 2014

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. e GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p-9-49.

GERALDINI, A. F. S. Docência no ambiente digital: ações e reflexão. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/laelinf/def teses.html. Acesso em 18 jan 2013.

GERARDI, V. O. S. A importância da Formação do Professor para o Sucesso da Implantação das TIC's na Educação. Dissertação de Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. Disponível em: livros01.livrosgratis.com.br/cp139220.pdf. Acesso em 10 jan 2013

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, K. M. P; MATEUS, E. F. Rompendo barreiras em um projeto de aprendizagem sem fronteiras. In: TELLES, J. A (org.). Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: Dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009. p. 113-135.

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 94-114.

QUEVEDO, A. G.; BRAGA, D. B. Letramento Digital no Currículo de Letras segundo a Ótica da Teoria da Atividade. Paidei@ - Revista Científica de Educação a distância. 1. 2. 2008. Disponível ٧. n. em: http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article& op=view&path[]=51&path[]=30<. Acesso em: 22 nov. 2013.

HOLMES, J. Research and the postmodern condition – the changed nature of doing research in Applied Linguistics. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs), Linguística Aplicada – da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: Editora Educ SP, 1992.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

KAY, R. H. Evaluating strategies used to incorporate technology into preservice education: a review of the literature. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 38, n.4, p. 383-408. Summer, 2006.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care.** 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

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

LINS, L.F. et all. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor. In: IX Jornada de ensino, pesquisa e extensão, 2009. Recife. Anais eletrônico...Recife, UFRPE, 2009. Disponível em: http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/R0147-1.pdf. Acesso em 10 mai. 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M. C. C. O Professor de Línguas como Pesquisador de sua Ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 39-58.

MAGALHÃES, M.C.C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The ESPecialist**, v.19, n. 2, p. 169-184, 1998. Disponível em: revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/9905/7359. Acesso em: 20 abr. 2014.

MANN, C. & STEWART, F..Internet communication and qualitative research: a handbook for researching online. London, Sage, 2002.

MARCELO, C.G. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

MARSHALL, C.; ROSSMAN, B. **Designing Qualitative Research**. London: Sage Publications, 2006.

MARZARI, G.Q; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v.2, n.2, 2013, p.1-18. Disponível em: seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/download/143/72. Acesso em: 05 mai. 2014

MATEUS, E. F. Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de Professores: ressignificando as fronteiras do s mundos universidade-escola.

Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

MATHIE, A., CARNOZZI, A. Understanding qualitative research. In: Qualitative research for tobacco control: a how-to introductory manual for researchers and development practitioners. Ottawa, Canada: Research for 23-38. International Tobacco Control, 2005. p. Disponível em: www.idrc.ca/openebooks/074-8/#page 23 Acesso em 09 de dez 2012.

MCDONOUGH, J. & MCDONOUGH, S. H. Asking Questions. Research Methods for English Language Teachers. London: Arnold, 1997, pp.171-187.

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

MILL, D. Reflexões sobre a formação de professores pela/para educação a distância na contemporaneidade: convergências e tensões. In: XIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. UFMG, 2010. v. 3. p. 295-314. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro 3.PDF. Acesso em 12 jan 2014.

. (Org.). **Pesquisa** MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: social: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-29.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A**. vol.10, n.2, 1994, pp.329-338.

MOITA LOPES, L. P.; CAVALCANTI, M. Implementação da Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. In: Trabalhos de Linguística Aplicada, v. 17, 1991, p. 133-141.

MORAN, J. M. Internet no ensino universitário: pesquisa e comunicação na sala de aula. Interface. Comunicação, Saúde, Educação, n.3, ago.1998.

MORGAN, D. L. Focus group as qualitative research. London: Sage, 1997.

MORIN, E. Introdução ao Pensamento Complexo. Tradução do francês: Eliane Lisboa -Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

MISKULIN, R. G. S, et. al. Pesquisas sobre trabalho colaborativo na formação de professores de matemática: um olhar sobre a produção do Prapem/Unicamp. In: FIORENTINI, D. e NACARATO, A. D. (Org.). Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: Investigando e teorizando a partir da prática. Campinas: Musa Editora, 2005. p. 196-219.

MOLL, L. C.; GREENBERG, J. B. "A criação de zonas de possibilidades: combinando contextos sociais para a instrução". In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NÓVOA, A. A formação de professores e a profissão docente. IN: NÓVOA, A. A (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, R. Informática Educativa: magistério, formação e trabalho pedagógico. São Paulo: Papirus, 2007.

PACHECO, Samuel Bueno. 1997. Internet: as relações de ensino-aprendizagem no hiperespaço. **Tecnologia Educacional**, v.25, n.136, 137, mai/jun/jul/ago.1997

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K.. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares** - Volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pg. 209-230.

PAIVA, V.L.M.O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. **Calidoscópio.** São Leopoldo, vol. 3, n. 1, jan/abr. 2005, p. 5-12. Disponível em: http://www.veramenezes.com/cmc.htm> Acesso em 26 nov. 2012.

PATTON, M. Q. Qualitative Interviewing. In: PATTON, M.Q. Qualitative Evaluation and Research Methods. 2 ed. London: Sage, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

REIS, L.G. Produção de Monografia da Teoria à Prática: O Método Educar pela Pesquisa (MEP), 2 ed. SENAC, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009

SILVA, M. Formação de professores para docência *online*: uma pesquisa interinstitucional. In: XIII ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2010, Belo Horizonte. UFMG, 2010. v. 3. p. 315-333. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro-3.PDF. Acesso em 12 jan 2014.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. **Educating the Reflective Practitioner**. Jossey: Bass Publishers, 1987. p. 3-40.

STAHL, M. Formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação. In: CANDAU, V.M. (Org). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 292-317

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, K. C. Projeto Letras 2.0: uma trajetória 2.0. In: FÓRUM LETRAS 2.0, 1, 2011, Rio de Janeiro. **Anais** eletrônico...Rio de Janeiro, UFRJ, 2011. Disponível em:

http://www.lingnet.pro.br/media/letras20/iforum/apresentacoes/TAVARES.pdf. Acesso em 05 fev. 2013.

TAVARES, K. A formação do professor on-line: de listas de recomendações à reflexão crítica. Palestra ministrada no **II Seminário de Estudos em Linguagem, Educação e Tecnologia**, Faculdade de Letras, UFRJ, de 21 a 31 de maio de 2007.

VALENTE. J. A. Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas: UNICAMP. 1993.

VALENTE. J. A. Formação de professores: Diferentes abordagens pedagógicas. In: VALENTE. J. A. (Org.) **O Computador na Sociedade do Conhecimento.** Campinas, NIED/Unicamp, 1999.p. 131-142. Disponível em: http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro1/ Acesso em: 30 jan. 2014.

VAN LIER, L. The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second-Language Classroom Research. Londres: Longman, 1988.

VITER, L. N. Admirável mundo novo: representações dos papéis das novas tecnologias na educação. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online** v. 2, n. 1 , 2013. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/4768>. Acesso em: 14 jun. 2014.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes,[1934] 1991.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

Anexos

Anexo 1 – Edital do Programa de Monitoria de 2013



EDITAL PROGRAMA DE MONITORIA DE 2013

1- Da Solicitação de vagas pelas Unidades e Colegiados de Cursos Multi-Unidades

As Unidades e Colegiados de Cursos Multi-Unidades deverão encaminhar à Divisão de Integração Acadêmica (DIA) da PR1, conforme prazo definido neste Edital, as suas solicitações de vagas de Monitoria para 2013, contendo:

1,1 Informações preenchidas no formulário Monitoria - 2013, disponível na página da PR-1 (www.pr1.ufrj.br), com o envio deste impresso conjuntamente com o arquivo digital no formato do formulário, com o nome da unidade,

Paragráfo único - Para as unidades participantes do Programa de Monitoria no ano de 2012 será enviado pela DIA, por correio eletrônico aos dirigentes das unidades o formulário denominado: Coleta unidades, em planilha eletrônica, contendo as informações fornecidas pelas Unidades e Colegiados de Cursos Multi-Unidades do ano anterior, para eventuais alterações e re-envio deste como consta no caput deste item, em substituição ao formulário Monitoria-2013.

1.2 Documento que contenha a Justificativa da Solicitação das Cotas de Bolsas de Monitoria e Plano de Atividades para os Monitores, nas disciplinas.

Parágrafo Único - O envio de solicitações de vagas de bolsas de monitoria por instâncias da UFRJ que não se encontrem previstas neste edital poderá ser aceito com as devidas justificativas, para posterior julgamento pela Comissão de Monitoria e aprovação pelo CEG.

1.3 Não serão permitidos envio das solicitações das Unidades e Colegiados de Cursos Multi-Unidades por correio eletrônico a DIA ou a Comissão de Monitoria.

2 - Da Avaliação das Solicitações e Distribuição das vagas de Monitoria

- 2.1 A Comissão de Monitoria do CEG avaliará as solicitações e procederá a distribuição da cota de vagas de Bolsa de Monitoria 2013 em conformidade com o disposto nas Resoluções CEG 04/2004 e CEG 03/2005 e pelo atendimento ao disposto no item 1 deste Edital.
- 2.2 As solicitações serão avaliadas em conformidade com os artigos 17 e 18 da Resolução CEG 04/2004, com base nos Relatórios das Atividades da Monitoria encaminhados pelas Unidades e Colegiados de Cursos Multi-Unidades em 2011/2 e 2012/1 (1ª etapa) e 2012/2 (3ª etapa).
- 2.3 Os critérios a serem adotados pela Comissão de Monitoria do CEG para a concessão da Cotas de Bolsas, assim como a distribuição às Unidades e Colegiados de Cursos Multi-Unidades solicitantes serão aprovados no CEG.
- 2.4 Os resultados das cotas aprovadas para as Unidades e Colegiados de Cursos Multi-Unidades serão divulgados conforme prazo previsto no presente Edital.
- 2.5 O pedido de reavaliação da solicitação não atendida deverá ser encaminhado a Comissão de Monitoria do CEG mediante recurso na data estabelecida no cronograma (item 8)

3 - Da Inscrição e Seleção de Candidatos pelas Unidades e Colegiados de Cursos Multi-Unidades.

- 3.1 A Unidade e os Colegiados de Cursos Multi-Unidades deverão divulgar editais específicos contendo: o número de vagas, as disciplinas que serão atendidas, o calendário com os prazos para inscrição, resultados, pedido de recurso e resultado final, assim como o(s) critério(s) de desempate, em conformidade com o cronograma divulgado neste Edital.
- 3.2 As inscrições em cada disciplina estarão abertas a todos os alunos ativos e que satisfaçam os requisitos citados no Art.7 da Resolução CEG 04/2004.
- 3.3 A seleção dos monitores das disciplinas será realizada nas Unidades e Colegiados de Cursos Multi-Unidades por prova de conhecimento e de acordo com procedimento definido no Art.8

da Resolução CEG 04/2004.

- 3.4 A documentação referente à inscrição, seleção e classificação (atas de seleção) dos candidatos a monitoria deverá ficar arquivada na Unidade e nos Colegiados de Cursos Multi-Unidades e poderá ser solicitada, a qualquer momento, pela PR-1, para confirmação das informações que se fizerem necessárias.
- 3.5 O Aluno selecionado como monitor poderá ser substituído a qualquer momento e de acordo com os Artigos 11, 12 e 13 da Resolução CEG 04/2004.
- 3.6 A relação final dos selecionados para ocupar as vagas de Monitoria nas respectivas disciplinas, incluindo nome do aluno, DRE, CPF, código da disciplina que fará a monitoria, curso de origem e cópia da página de cadastramento da conta corrente do aluno no SIGA será encaminhada pela Unidade e pelos Colegiados de Cursos Multi-Unidades à DIA, via memorando, dentro do prazo indicado no cronograma deste Edital.
- 3.7 Os casos omissos ou situações não previstas nos processos de seleção serão resolvidos pela Congregação da Unidade e pelos Colegiados de Cursos Multi-Unidades cabendo recurso às instâncias superiores da Universidade.

4 - Da Bolsa

- 4.1 Poderão candidatar-se à Monitoria de uma disciplina ou requisito curricular complementar os alunos regularmente matriculados (inscritos em disciplinas) no ano letivo de 2012, que comprovem terem sido aprovados na disciplina ou requisito curricular complementar com grau igual ou superior a 7,0 (sete), devendo seu CRA ser igual ou superior a 6,0 (seis) e que não tenha sofrido sanção disciplinar.
 - 4.2 A bolsa terá vigência de abril a dezembro de 2013.
- 4.3 A bolsa de Monitoria não poderá ser acumulada com outra bolsa de natureza acadêmica concedida pela UFRJ sendo permitido o acúmulo aos alunos beneficiados com Bolsa Auxílio ou Auxílio Manutenção (Alojamento).
 - 4.4 A bolsa poderá ser cancelada:
 - 4.4 .1 Por desistência do aluno;
 - 4.4.2 A pedido do orientador por desempenho insatisfatório;
 - 4.4.3 Por trancamento de matrícula;
 - 4.4.4 Por sanção disciplinar;
 - 4.4.5 Por desempenho insatisfatório;
 - 4.4.6 Por conclusão de curso.
- 4.5 Não haverá pagamento retroativo, exceções a situações comprovadas de erro que não sejam originadas na Unidade ou Colegiado de Curso Multi-unidades e nem do bolsista.
- 4.6 O bolsista terá direito a receber a bolsa a partir do encaminhamento de seu nome e seus dados pessoais pela Unidade e pelos Colegiados de Cursos Multi-Unidades à Divisão de Ensino da PR-1. A substituição de bolsista deverá ser feita até o último dia útil do mês que antecede a implantação e/ou substituição; após esta data a substituição e eventuais correções serão executadas no próximo mês.
- 4.7 A frequência mensal do monitor será inserida no Sistema SIGA por responsável definido na Unidade de Ensino de Graduação e nos Colegiados de Cursos Multi-Unidades até o 5° (quinto) dia útil de cada mês, salvo alguma alteração de procedimento a ser comunicada via e-mail pela PR-1 aos responsáveis definidos na Unidade de Ensino de Graduação e nos Colegiados de Cursos Multi-Unidades.

5 - Do Compromisso do Monitor:

O aluno deverá:

- 5.1 Cadastrar seus dados pessoais no SIGA;
- 5.2 Cadastrar a conta corrente bancária obrigatoriamente do Banco do Brasil S/A (não pode ser conta conjunta nem poupança) no SIGA
 - 5.3 Executar o plano de atividades apresentado;
- 5.4 Cumprir a carga horária semanal estipulada, que não deverá ser inferior a 8 horas ou superior a 12 horas;
- 5.5 Encaminhar o relatório (modelo Relatório Monitoria, disponível em www.pr1.ufrj.br), contendo parecer do professor orientador, ao final de cada período letivo, sendo em 02 de setembro de 2013 o referente ao primeiro período de 2013 e 17 de janeiro de 2014, o referente ao segundo período letivo de 2013. A não entrega do relatório nestes prazos implicará na suspensão do pagamento da bolsa e no impedimento do aluno na participação no programa por um ano;

5.6 A não entrega do relatório por parte do monitor significa inadimplência com a UFRJ e, portanto, acarreta o impedimento à sua colação de grau.

6 - Do Compromisso do Professor Responsável pela disciplina ou requisito curricular complementar:

- O Professor deverá orientar o bolsista objetivando estimular o interesse pela carreira docente e encaminhar, à Divisão de Integração Acadêmica da PR-1, através de sua unidade, os seguintes documentos:
 - 6.1 Plano de trabalho do monitor selecionado;
- 6.2 Parecer fundamentado do professor responsável pela disciplina ou requisito curricular complementar, ao término de cada período letivo, no corpo do relatório de avaliação do bolsista, entregue nas datas previstas neste edital.
- 7- A utilização indevida da Bolsa de Monitoria, principalmente para atividades previstas em outros editais e normas (Iniciação Científica, Extensão, Estágio, Iniciação Artística e Cultural) acarretará o cancelamento da cota da Bolsa da Unidade e dos Colegiados de Cursos Multi-Unidades e a suspensão por 02 (dois) anos de sua concessão.

8 - Cronograma:

Encaminhamento pelas Unidades de Ensino e Colegiados de Cursos Multi- Unidades da solicitação de monitores para as disciplinas oferecidas em 2013	Até 18 de janeiro de 2013
Análise e avaliação das solicitações encaminhadas.	Até 19 de fevereiro de 2013
Análise e aprovação no CEG do Relatório de Distribuição de cotas - 1ª etapa	20 de fevereiro de 2013
Divulgação da distribuição preliminar das vagas (Resolução <i>CEG</i> 03/2005 artigo 6° § 1° - 1° etapa)	Até 22 de fevereiro de 2013
Prazo para recursos da primeira etapa de distribuição	Até 28 de fevereiro de 2013
Divulgação do resultado dos recursos da primeira etapa de distribuição	06 de março de 2013
Envio de relatórios/avaliações referentes ao segundo período do Programa de Monitoria 2013	Até 01 de abril de 2013
Envio da relação final dos selecionados da unidade a DIA-PR1 por memorando contendo: nome do aluno, DRE, CPF, o código da disciplina no qual irá fazer a monitoria, seu curso de origem e cópia da página de cadastramento da conta corrente do aluno no SIGA.	Até 01 de abril de 2013
Realocação de vagas não ocupadas (Resolução CEG 03/2005 artigo 6° § 3° - 3° etapa).	Até 17 de abril de 2013
Envio de relatórios/avaliações referentes ao primeiro período do Programa de Monitoria 2013	Até 02 de setembro de 2013
Envio de relatórios/avaliações referentes ao segundo período do Programa de Monitoria 2013	Até 17 de janeiro de 2014

Aprovado na sessão do CEG de 05 de dezembro de 2012

Anexo 2 – Resolução CEG/2004 – Normas para a monitoria RESOLUÇÃO CEG 04/2004

Normas para monitoria

O Conselho de Ensino de Graduação, no uso de suas atribuições, por decisão unânime, em sessão de **26 de maio de 2004**, resolve:

CAPÍTULO I

Dos Objetivos e das Atribuições

- Art.1º A monitoria tem como objetivos despertar no aluno de graduação da UFRJ, com aproveitamento satisfatório, o interesse pela carreira docente e assegurar a cooperação do corpo discente com o corpo docente, nas atividades de ensino.
- Art. 2º O monitor tem como atribuição auxiliar os professores em tarefas didáticas.

Parágrafo Único. Em qualquer caso é vedada a substituição do docente pelo monitor na preparação, ministração e avaliação de atos escolares, bem como o exercício de qualquer atividade administrativa.

- Art. 3º O exercício da monitoria é título relevante para admissão a funções docentes.
- Art. 4° A função de monitor não constitui cargo ou emprego nem representa vínculo empregatício de qualquer natureza com a Universidade.

CAPÍTULO II

Da Distribuição das Monitorias

Art. 5º Até 15 dias antes do início do primeiro período letivo de cada ano a Divisão de Ensino da SG- receberá os planos globais de monitoria com os relatórios dos departamentos aprovados pela Unidade.

Art.6º À vista dos planos propostos pelas unidades e informado pela Pró-Reitoria de Graduação da dotação disponível, o CEG distribuirá às unidades, no início do an o letivo, as bolsas de monitoria.

Parágrafo Único. As bolsas de monitoria distribuídas e não utilizadas no prazo de sessenta dias, contados a partir do comunicado da Divisão de Ensino da SG-1 à unidade, serão redistribuídas de acordo com as prioridades definidas pelo Conselho de Ensino de Graduação.

CAPÍTULO III

Da Seleção e Admissão de Monitores

Art. 7º Só poderão candidatar-se a monitores de uma disciplina ou requisito curricular complementar os alunos de graduação da Universidade que comprovarem terem sido nela aprovados com grau igual ou superior a sete, devendo seu CRA ser igual ou superior a seis e não haver sofrido sanção disciplinar.

Parágrafo Único. Em casos especiais, quando o aluno não satisfizer estas condições, admite-se justificativa em parecer circunstanciado do professor responsável pela disciplina ou Requisito Curricular Complementar (RCC), que será avaliada pela Unidade.

Art. 8º Os candidatos à monitoria serão selecionados por prova de conhecimento e aptidão e pelo rendimento acadêmico.

Parágrafo Único. As provas de conhecimento e aptidão serão realizadas segundo as normas e diretrizes fixadas pelo departamento, face aos aspectos peculiares de cada disciplina ou requisito curricular complementar, e versarão sobre a matéria específica da mesma.

Art. 9º A relação de todos os alunos inscritos especificando os classificados, aprovados e reprovados, segundo o art. 8º, deverá ser encaminhada à Divisão de Ensino da SG-1.

Parágrafo Único. As provas de conhecimento e aptidão deverão ser mantidas no departamento de origem até o término do período da monitoria.

- Art.10 Os alunos só poderão acumular com a bolsa de monitoria a bolsa auxílio e o auxílio manutenção.
- Art. 11 Não haverá vinculação entre a verba empenhada e o monitor, podendo este ser substituído a qualquer momento por iniciativa do professor responsável pela disciplina.

Parágrafo Único. A substituição de monitores obedecerá ao mesmo critério utilizado no artigo 8°.

- Art. 12. A dispensa do monitor decorrerá de desempenho insatisfatório, de trancamento de matrícula ou sanção disciplinar, podendo decorrer, ainda, de afastamento temporário por doença, queda do rendimento escolar ou outra causa eventual, cabendo a iniciativa da dispensa ao professor responsável pela disciplina ou requisito curricular complementar com aprovação da COAA.
- Art. 13. A dispensa ou substituição do monitor deverá ser comunicada pela unidade à Divisão de Ensino da SG-1 no mês de sua ocorrência.

CAPÍTULO IV

Da Remuneração e do Regime de Atividades

- Art.14 Os monitores serão remunerados através do Programa de Monitoria da Universidade.
- §1º A remuneração do monitor será paga mensalmente, sendo de dez meses de março a dezembro a duração máxima da bolsa, vigorando a partir do mês do recebimento da relação de monitores pela Divisão de Ensino da SG- 1.
- §2º Não se admitirá, seja em caso de indicação ou de substituição de monitores, pedido de pagamento com efeito retroativo.
- Art.15 A carga horária a ser cumprida pelo bolsista será definida com o professor responsável pela disciplina ou requisito curricular complementar e não poderá ser inferior a oito horas e nem superior a 12 horas semanais.

CAPÍTULO V

Da Avaliação

- Art.16 O monitor exercerá suas atividades sob a orientação do professor responsável pela disciplina ou requisito curricular complementar, que deverá acompanhar e avaliar o seu desempenho.
- Art. 17 Ao final do período letivo, o monitor apresenta rá, para análise do departamento, relatório descritivo, acompanhado de parecer fundamentado do professor responsável, no qual deverão ser considerados os aspectos dedicação, desempenho e integração pessoal e profissional.

Parágrafo Único. Imediatamente após a avaliação, o professor responsável deverá preencher a pauta de monitoria, que será envida pela unidade à Divisão de Ensino da SG-1, para que seja incluída a atividade de monitoria no histórico escolar do aluno, desde que tal atividade tenha tido a duração mínima de um período letivo.

Art.18 Até o final de cada período letivo, as unidades homologarão os relatórios dos departamentos, a partir de parecer circunstanciado dos professores das disciplinas.

Parágrafo Único. Cabe às unidades enviar as avaliações do programa de monitoria dos cursos à Divisão de Ensino da SG-1, para posterior envio ao CEG, até quinze dias após o término do período letivo.

CAPÍTULO VI

Das Disposições Finais

Art. 19 Os casos omissos e especiais serão examinados pelo CEG.

Art. 20 A presente Resolução revoga a Res. CEG 2/92 e demais disposições em contrário.

rt. 21 A distribuição das monitorias no ano de 2004 será realizada, excepcionalmente, apenas para o segundo período (agosto a dezembro).

Para esta distribuição, a data de recebimento dos planos globais de monitoria das Unidades será 15 de junho de 2004.

Art. 22 Esta resolução entrará em vigor a partir de sua publicação no BUFRJ.

UFRJ – Seção de Publicações Publicado no BUFRJ nº 11 Data: 03/06/2004.

Anexo 3 – Plano da monitoria

PLANO DE MONITORIA 2013
DOCENTE:
Matrícula SIAPE –
Disciplina – Inglês I
Código:
Número de monitores : dois (Os monitores desta disciplina dão atendimento a mais de 80 alunos já que se trata de dar apoio aos calouros.)
Resumo do plano de atividades do monitor de Inglês I

- Acompanhamento da participação dos alunos nas tarefas do componente online, complementares às aulas presenciais (Projeto Letras 2.0).
- Tutoria individual com a finalidade de apoiar os alunos na execução das tarefas que o professor solicitar;
- Leitura e primeira correção dos exercícios realizados pelos alunos para serem posteriormente avaliados pelo professor da disciplina;
- Colaboração na procura de materiais complementares com o propósito de atender às eventuais dificuldades dos alunos;
- Reuniões semanais com o docente responsável pela disciplina para discutir os assuntos que surgirem durante a tutoria, refletir sobre as avaliações que os alunos fazem sobre o curso e planejar as mudanças que podem ser implementadas nos semestres seguintes.
- Elaboração de relatórios

Número de monitores: dois

DOCENTE:
Matrícula SIAPE –
Disciplina Inglês IV
Código:

Resumo do plano de atividades do monitor de Inglês IV

- Acompanhar a participação dos alunos nas tarefas do componente online, complementares às aulas presenciais (Projeto Letras 2.0).
- Organizar um corpus para pesquisa sobre o uso de humor como recurso auxiliar à assimilação do tópico phrasal verbs. Trata-se de compilar comic strips e cartoons onde haja ocorrência de phrasal verbs.

- Analisar os textos produzidos pelos alunos em semestres anteriores, em cujas composições empregaram preposições complexas, listando seus diversos significados;
- Pesquisar referências e outros recursos que sejam de interesse para o ensino do conteúdo programático de Inglês IV;
- Participar das reuniões semanais de orientação com a professora para discutir os assuntos que surgirem durante a tutoria, refletir sobre as avaliações que os alunos fazem sobre o curso e planejar as mudanças que podem ser implementadas nos semestres seguintes.
- Dar atendimento individual aos alunos para esclarecimento de dúvidas.
- Elaboração de relatórios

Anexo 4 - Relatório de atividades do monitor bolsista



RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO MONITOR BOLSISTA - 2013

Este relatório deverá ser enviado no final do período letivo (Art. 17, Res. CEG n. 04/04)

UNIDADE - MONITORIA:	
PERÍODO/ANO:	
DEPARTAMENTO:	
NOME DO BOLSISTA:	
UNIDADE DE ORIGEM DO BOLSISTA:	
N. DE REGISTRO:	
PROFESSOR RESPONSÁVEL:	
I – AVALIAÇÃO DO PROFI 1- Atividades exercidas pelo monitor	ESSOR RESPONSÁVEL
Disciplina:	Código:
Desempenho: MUITO BOM BOM Outras atividades desenvolvidas pelo monitor: Não Sim Descrição:	REGULAR INSATISFATÓRIO

Desempenho: MUITO BOM BOM REGULAR INSATISFA	ATÓRIO
Avaliação da Experiência com o Monitor 1.1 – Aspectos Positivos:	
1.2 – Aspectos Negativos:	
1.3 – Sugestões para a melhoria do Programa:	
1.4 – Outras considerações:	

II – AVALIAÇÃO DO PROGRAMA PELO MONITOR

1. Atividades Desenvolvidas	1
2. Avaliação da Experiência Adquirida 2.1 – Aspectos Positivos:	
]
2.2 – Aspectos Negativos:	-
]
2.3– Sugestões para a melhoria do Programa:	7
2.4 – Outras considerações:	1
	1

III – Conceito Final:	
\square_{A} \square_{B}	$\square_{C} \square_{D}$
Assinatura do Monitor	Assinatura do Coordenador da Disciplina
	Assinatura do Coordenador de Ensino da Unidade
Espaço Reservado à Pró	-Reitoria de Graduação
Data do Recebimento:	Visto:
Parecer da Comissão de M	Monitoria:
Assinatura da Comissão: _	

Anexo 5 - Relatório de atividades do monitor voluntário



RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO MONITOR VOLUNTÁRIO - 2013

Este relatório deverá ser enviado no final do período letivo

	(Art. 17, Res. CEG n. 04/04)
UNIDADE - MONITORIA:	
PERÍODO/ANO:	
DEPARTAMENTO:	
NOME DO MONITOR VOLUNTÁRIO:	
UNIDADE DE ORIGEM:	
N. DE REGISTRO:	
PROFESSOR RESPONSÁVEL:	
2- Atividades exercidas pelo monitor vo	PROFESSOR RESPONSÁVEL luntário:
Disciplina:	Código:
Desempenho: MUITO BOM BO	M REGULAR INSATISFATÓRIO
Outras atividades desenvolvidas pelo monito	or voluntário:
Não Sim	
Descrição:	
Desempenho: MUITO BOM B	OM REGULAR INSATISFATÓRIO

 1.3 – Aspectos negativos: 1.4 – Sugestões para a melhoria do Programa: 1.5 – O aluno faz jus à inclusão da atividade de Monitoria em seu Histórico Esco 1.6 – Outras considerações: 	1.Z- A	spectos positivos:
 1.4 – Sugestões para a melhoria do Programa: 1.5 – O aluno faz jus à inclusão da atividade de Monitoria em seu Histórico Escol 		
 1.4 – Sugestões para a melhoria do Programa: 1.5 – O aluno faz jus à inclusão da atividade de Monitoria em seu Histórico Escol 		
 1.4 – Sugestões para a melhoria do Programa: 1.5 – O aluno faz jus à inclusão da atividade de Monitoria em seu Histórico Escol 		
 1.4 – Sugestões para a melhoria do Programa: 1.5 – O aluno faz jus à inclusão da atividade de Monitoria em seu Histórico Esco 		
1.5 – O aluno faz jus à inclusão da atividade de Monitoria em seu Histórico Esco	1.3 – A	spectos negativos:
1.5 – O aluno faz jus à inclusão da atividade de Monitoria em seu Histórico Esco		
1.5 – O aluno faz jus à inclusão da atividade de Monitoria em seu Histórico Esco		
1.5 – O aluno faz jus à inclusão da atividade de Monitoria em seu Histórico Esco		
1.5 – O aluno faz jus à inclusão da atividade de Monitoria em seu Histórico Esco		
	1.4 – S	ugestões para a melhoria do Programa:
1.6 – Outras considerações:	1.5 – C	aluno faz jus à inclusão da atividade de Monitoria em seu Histórico Esco
1.6 – Outras considerações:		
	1.6 – C	outras considerações:

II – AVALIAÇÃO DO PROGRAMA PELO MONITOR

2. Atividades Desenvolvidas	•
2. Avaliação da Experiência Adquirida	
2.1 – Aspectos Positivos:	•
2.2. Aspectos Negativos	ı
2.2 – Aspectos Negativos:	
2.3– Sugestões para a melhoria do Programa:	1
2.4 – Outras considerações:	
2.4 – Outras considerações.	

III – Conceito final:	
□ _A □ _B [
Assinatura do Monitor Volur	ntário Assinatura do Coordenador da Disciplina
	Assinatura do Coordenador de Ensino da Unidade
Espaço Reservado à Pró-	Reitoria de Graduação
Data do Recebimento:	Visto:
Parecer da Comissão de M	fonitoria:
Assinatura da Comissão : _	

Anexo 6 - Termo de Consentimento de Pesquisa
Eu,, após a leitura do presente
termo estou ciente que:
Objetivo da pesquisa
Esta pesquisa visa investigar a formação pré-serviço de graduandos em Letras para uso das novas tecnologias.
Procedimentos
Os dados da pesquisa serão coletados através da observação desta pesquisadora, entrevistas e gravações, por isso pedimos sua colaboração no sentido de responder com sinceridade as perguntas.
Entendo que minha participação é inteiramente voluntária, não havendo qualquer consequência negativa da minha recusa em participação. Os dados aqui obtidos serão objeto de estudo e publicação, preservando-se sempre o anonimato e a privacidade do participante.
Riscos e desconforto
Esta pesquisa não traz nenhum risco nem desconforto aos seus participantes, sendo mantidas em total sigilo as identidades das pessoas das quais os dados foram obtidos.
Garantia de acesso aos resultados
Os resultados da pesquisa poderão ser explicados a mim, quando por mim solicitado.
Garantia de acesso ao pesquisador
Sempre que considerar necessário tirar dúvidas, recorrerei à pesquisadora Lilia Gonçalves pelo endereço eletrônico <u>liliacgoncalves@gmail.com</u>
Sendo assim, consinto participar da pesquisa como está explicado neste documento.
Rio de Janeiro,//2013.
Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador